

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús estableties per la següent llicència Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca>

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=es>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



# Trayectorias educativas en contextos de desigualdad

Un recorrido por las experiencias de los participantes del estudio cualitativo longitudinal

Niños Del Milenio

**Tesis Doctoral**

**Autora:**

**Vanessa Rojas Arangoitia**

**Dirección:**

**Silvia Carrasco Pons y Xavier Rambla Marigot**

**Año de defensa: 2024**

**Programa de Doctorado en Sociología. Departamento de Sociología.  
Universitat Autònoma de Barcelona.**

## AGRADECIMIENTOS

---

Esta tesis se concluyó gracias al apoyo incondicional de muchas personas a lo largo de todos estos años. El acompañamiento que me brindaron fue fundamental para seguir adelante con este trabajo y concluirlo, sobre todo en momentos muy difíciles asociados al COVID-19 y las continuas crisis políticas de mi país, el Perú. Sin su apoyo y su confianza en mi trabajo no me hubiera sido posible recuperar la esperanza y mantener la urgencia de seguir contribuyendo, desde la investigación, con el cierre de brechas educativas en el país.

En primer lugar, quisiera agradecer a mis directores de tesis, a Silvia Carrasco por darme aliento siempre, por acompañarme –sin dudar- en momentos difíciles de la investigación y personales, y por su guía en las reflexiones sobre este documento, y su sinceridad siempre. Gracias por siempre animarme a insistir en la urgencia de comprender la escuela más allá de sus muros. A Xavier Rambla Marigot, por recibirme con mucha apertura y estar dispuesto a leer los borradores de este documento, comentarlos y alentarme siempre a cerrar esta tesis.

En segundo lugar, a mis colegas de GRADE, que desde el principio me alentaron a sumergirme en esta empresa llamada “doctorado” y que nunca dejaron de preguntarme con genuino interés por mis avances y proceso. Por todas las veces que me decían que ya faltaba poco, por alentarme a seguir y por los intercambios valiosísimos respecto a la educación peruana; siempre que los escuchaba motivaban mis reflexiones y me llevaban a sentarme frente a la computadora o a mi pizarra. Mi agradecimiento infinito a Gabriela Guerrero, Santiago Cueto, Juan José Díaz, Lorena Alcazar, Alan Sánchez, María Balarín, Claudia Sugimaru y Paula Pino. A Deysi Sanchez, por su apoyo y cariño para cuestiones administrativas. A Diana Balcazar por estar siempre dispuesta a colaborar con mis búsquedas bibliográficas así como su cuidado con las referencias utilizadas para este estudio.

A todos mis colegas del estudio Niños del Milenio en Perú y del equipo internacional de Young Lives, especialmente a Gina Crivello, quien, aunque ya no está físicamente con nosotros, siempre me brindó comentarios importantes y me ayudó a dar forma a muchas de las publicaciones que salieron a raíz de esta investigación. A Marta Favara, Catherine Porter, Virginia Morrow, Renu Singh y Jo Boyden. Gracias Jo por aconsejarme que no sea tan dura conmigo misma, por inyectarme la confianza para creer en mi propio rol como investigadora social.

Un agradecimiento muy especial a todas las personas que me han acompañado en diversos procesos de recojo de información a lo largo de varios años. A Patricia Ames, quien me trajo al estudio Niños del Milenio, allá por el lejano 2007, por enseñarme muchísimo sobre investigación e infancia, y gracias también por la confianza y el empujón necesario para empezar este doctorado. A Silvia Velazco y Varinia Arévalo, mis cómplices de campo con quienes siempre he podido contar para salir a campo nuevamente y hacer que ese proceso sea riguroso, pero también entretenido. A Francis Bravo y Adriana Alván, jóvenes investigadores siempre dispuestos a aprender y a reflexionar juntos sobre la educación, sin duda conversar con ellos me animaba también a seguir dando vueltas sobre algunas ideas plasmadas en este documento. A Marcela Ponce de León y Gabriela Arrunátegui, quienes siempre me apoyaron cuando se los pedí y, en su momento, me ayudaron a recabar información bibliográfica importantísima para este u otros trabajos. A Mari Burneo, por llevarme a nadar al mar y obtener de ahí la calma que necesitaba para cerrar esta tesis.

A todos y cada uno de los participantes de este estudio, por dejarme acompañarlos desde los 5 hasta los 19 años, por siempre estar dispuestos a conversar y a abrirnos las puertas de sus casas y familias. Gracias por tantas experiencias de vida, por su sinceridad y confianza. Por las valiosas historias de empuje que tienen para salir adelante. Me encantaría agradecerles a cada uno y nombrar sus infinitas cualidades y aprendizajes a partir de sus experiencias, pero me corresponde también respetar nuestro acuerdo de confidencialidad y protección de su identidad. Espero que sus relatos sirvan para insistir en la necesidad de comprender la multidimensionalidad de las trayectorias educativas y que la escuela necesita incorporar la diversidad de sus historias para finalmente adquirir aprendizajes significativos.

Finalmente, a los más importantes: a toda mi familia. Especialmente a mis hijos, Luka y Laia, por su paciencia con mis ausencias y por ceder parte de ese maravilloso tiempo nuestro para poder escribir. Sus abrazos siempre fueron lo que necesitaba en los momentos para volver a sentarme frente a la computadora a leer o escribir. A mi esposo, Johann, porque él mejor que nadie ha acompañado todas mis frustraciones, preocupaciones, y también los breves momentos en los que sentía que avanzaba. Gracias, Johann, por no soltarme nunca, por ayudarme a creer en mí, por esforzarte el doble en el trabajo y con nuestros hijos cuando me iba de campo o cuando me iba de este tiempo presente para irme “al tiempo de la tesis”. Sin ti, Johann, yo creo que me hubiera rendido, gracias infinitas por leerme no una sino varias veces y por devolverme la confianza. Y también un agradecimiento especial a mis padres, Luz y Rubén, por alentarme siempre, por su cariño infinito y por nunca soltarme cuando los necesité.

## CONTENIDO

---

|  |     |
|--|-----|
| AGRADECIMIENTOS .....  | 2   |
| Resumen .....  | 6   |
| Summary .....  | 8   |
| I. INTRODUCCIÓN .....  | 10  |
| 1. Introducción: aportes desde la investigación cualitativa longitudinal para la comprensión de las trayectorias educativas .....  | 11  |
| 1.1 La investigación cualitativa longitudinal y la comprensión de las desigualdades educativas .....   | 11  |
| 1.2. El estudio longitudinal Niños del Milenio en Perú y los principales hallazgos .....   | 15  |
| 1.3. Aportes éticos de un estudio longitudinal para la investigación social .....  | 19  |
| II. PRIMERA PARTE .....  | 25  |
| 2. Marco de la Investigación .....   | 26  |
| 2.1. El sistema educativo peruano .....  | 26  |
| 2.2. El estudio de la desigualdad en las trayectorias educativas .....   | 32  |
| 2.3. El capital social y cultural en la comprensión de las trayectorias educativas .....   | 38  |
| 2.4. Diseño y objetivos de investigación .....   | 46  |
| 3. Metodología y contexto de la investigación .....  | 48  |
| 3.1. <i>Descripción de las técnicas de investigación y su adecuación al contexto y objeto de investigación .....</i>   | 48  |
| 3.2. <i>Contrastes urbanos y rurales: descripción de las zonas de recojo de información.....</i>   | 53  |
| Andahuaylas .....  | 54  |
| Rioja .....  | 57  |
| San Román .....  | 60  |
| Villa María del Triunfo .....  | 62  |
| 3.3. <i>De la infancia al inicio de la vida adulta: descripción de la muestra cualitativa longitudinal. ....</i>   | 64  |
| 3.4. <i>Preguntas y muestra del estudio. ....</i>  | 67  |
| III. SEGUNDA PARTE: RESULTADOS .....   | 72  |
| 4. ¿Cómo fueron las trayectorias educativas de las y los participantes del estudio? .....  | 73  |
| 4.1. <i>Tres temas presentes en la comprensión de las trayectorias educativas de los Niños del Milenio: el género, estrategias de cuidado en familias vulnerables y el Covid -19. ....</i> | 75  |
| i) Desigualdades de género a partir del seguimiento de dos estudios de caso.....   | 76  |
| ii) Las Estrategias de cuidado y el acompañamiento educativo. ....   | 85  |
| iii) La vulnerabilidad de las trayectorias educativas ante el Covid-19.....  | 92  |
| 4.2. <i>Los recorridos educativos: su paso por la escuela y la transición hacia la educación superior. ....</i>  | 103 |
| i) Concluyó la EBR con buen desempeño en la escuela .....  | 104 |

|   |     |
|---|-----|
| ii) Concluyeron la EBR con rendimiento promedio .....   | 112 |
| iii) Concluyeron la EBR, pero repitieron algún grado .....  | 121 |
| 5. Análisis de las trayectorias y desigualdad educativa desde la <i>experiencia de los estudiantes</i> .....  | 126 |
| 5.1. <i>El rol del capital económico, capital social y cultural a partir de las trayectorias educativas de estudiantes urbanos y rurales en el Perú</i> .....                                 | 126 |
| 5.2. <i>Percepciones de desigualdad en las trayectorias educativas de jóvenes peruanos y reflexiones a partir del rol de algunas políticas educativas presentes en esos recorridos.</i> ..... | 144 |
| IV. CONCLUSIONES.....   | 157 |
| 6. Conclusiones y reflexiones finales .....   | 158 |
| V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....  | 163 |
| 7. Bibliografía .....   | 164 |
| VI. ANEXOS.....   | 178 |
| Anexo 1. Páginas web del estudio: .....   | 179 |
| Anexo 2. Formato de transcripción de entrevistas utilizado en todas las rondas de recojo de información cualitativa. .....  | 180 |
| Anexo 3. Formato de consentimiento y asentimiento informado adaptado a cada ronda de recojo de información cualitativa - Niños del Milenio. ....  | 183 |
| Anexo 4. Formato de matrices construidas para armar estudios de caso.....   | 190 |
| Anexo 5. Publicaciones .....  | 191 |

## RESUMEN

---

Entender las desigualdades en las trayectorias educativas de niños y niñas que nacieron a inicios del siglo XXI en el Perú, supone comprender también que el contexto educativo en el que han transitado, el de la educación básica, ha estado marcado por avances y retrocesos en la reducción de desigualdades. Una visión general de la educación en América del Sur, realizada por Schwartzman (2007), muestra por ejemplo que, aunque se registra una importante mejora en la prestación del acceso a la educación básica en la región, todos los países de América Latina estaban luchando para mejorar la calidad y reducir las desigualdades en la educación. Información reciente de la UNESCO (2022) señala que entre los años 2015-2020 dicha mejora en la educación ha ido disminuyendo en ciertos indicadores de acceso y logros de aprendizajes<sup>1</sup>. Así, en la región Iberoamericana, aunque se ha buscado ampliar el acceso y atención en la educación básica, en las últimas décadas este se ha dado en contextos de desigualdad social.

El Perú no es la excepción. Entre 2015 y 2019 la matrícula en educación primaria se incrementó de un 91.4% a un 93.8% (MINEDU, 2023<sup>2</sup>). Incluso desde el año 2015, el Ministerio de Educación ya señalaba el logro de haber alcanzado el acceso universal a la educación primaria en el país. Sin embargo, los indicadores a nivel nacional para la educación secundaria nos muestran que existen grandes brechas de desigualdades entre las zonas rurales y urbanas, grupos étnicos y niveles de pobreza. Así, por ejemplo, en 2021, el promedio de años de estudios alcanzados por la población de 15 años y más de zonas rurales era de 8.1%, 2.6% por debajo de la población de zonas urbanas (10.7%). Por lo tanto, una proporción significativa de los niños rurales que inician sus trayectorias de educación secundaria no completan sus estudios, y los que sí lo logran lo hacen con más años de los que corresponden.

En términos generales, tanto en América Latina como en el Perú, las agendas estatales referidas a desigualdades educativas parecen haber encaminado sus esfuerzos, principalmente, en la expansión del servicio. Ahora bien, aunque este es importante se requiere comprender cómo el contexto general de desigualdad del país

---

<sup>1</sup> Así, aunque la tasa de población fuera de la escuela en primaria pasó de 3.2% en 2015 a 2.9% en 2020, en secundaria-baja subió de 6.1% a 6.8%. En lo referido a resultados de aprendizaje de la prueba PISA se señala que estos no se han modificado entre 2015 y 2018 en las tres áreas, es decir, solo el 31% de la población total de 15 años logra el nivel mínimo de competencias esperado para el fin de la secundaria-baja en lectura, y el 21% en matemática.

<sup>2</sup> [https://escale.minedu.gob.pe/magnitudes-portlet/reporte/cuadro?anio=33&cuadro=607&forma=C&dpto=&dre=&tipo\\_ambito=ambito-ubigeo](https://escale.minedu.gob.pe/magnitudes-portlet/reporte/cuadro?anio=33&cuadro=607&forma=C&dpto=&dre=&tipo_ambito=ambito-ubigeo)

puede estar repercutiendo en las trayectorias educativas de las y los niños. Si la tarea de la educación es disminuir las brechas de las desigualdades sociales existentes -por ejemplo, entre diferentes niveles socioeconómicos o lugares de origen- para promover oportunidades semejantes para todos, la pregunta que nos hacemos con este seguimiento longitudinal de trayectorias educativas es cómo es que los estudiantes peruanos de diferentes regiones del Perú han percibido que la educación que recibieron contribuyó -o no - en la disminución de desigualdades sociales, interviniendo en sus posteriores tomas de decisión hacia la vida adulta.

Este estudio se realiza en el marco de un estudio mayor llamado Niños del Milenio (NdM). Este es un estudio internacional sobre pobreza infantil llevado a cabo en cuatro países del mundo: Etiopía, India (Andhra Pradesh y Telangana), Perú y Vietnam. A partir de la información recogida en Perú, de carácter cualitativo y longitudinal del estudio Niños del Milenio, se buscó una aproximación a la comprensión de las desigualdades en la vida de las y los jóvenes que cursaron por la educación básica y ahora se encuentran transitando hacia la vida adulta. Por ello, el propósito de esta investigación es: (i) analizar, bajo un enfoque cualitativo, cómo las desigualdades educativas han sido experimentadas por los niños y niñas alrededor de su paso por la secundaria; (ii) entender el rol del capital social -principalmente relacionado a la familia y grupos de pares- en las trayectorias educativas y transiciones hacia la vida adulta (educación possecundaria y trabajo); (iii) y analizar el rol de las políticas educativas (o la falta de las mismas) en la atención o reproducción de algunas desigualdades experimentadas por estos jóvenes.

Sobre la base de este proceso de recojo de información hemos podido acercarnos a una comprensión de las desigualdades que va más allá del acceso y tasas de conclusión de la educación (básica) y logros de aprendizaje. Desde la mirada de las trayectorias educativas entendemos que el paso por la escuela supone comprender los recorridos de estos sujetos considerando las otras esferas que la componen. Así, se evidencia el conjunto de recursos económicos, sociales y familiares para la continuidad y conclusión secundaria y para el desarrollo de sus aprendizajes. No obstante, muestra también que dichos recursos son insuficientes -aunque importantes para retener a los jóvenes en la educación básica- en contextos de desigualdad social y educativa. Finalmente, los resultados de esta investigación hacen hincapié en la urgencia de atender las desigualdades educativas, no solo mirando el factor institucional y pedagógico; sino también de considerar su relación con el entorno extraescolar pues son factores que resultan determinantes en la definición de las trayectorias.

## SUMMARY

---

Understanding the inequalities in the educational trajectories of boys and girls who were born at the beginning of the 21st century in Peru also means understanding that the educational context in which they have developed, that of basic education, has been marked by advances and setbacks in the reduction of inequalities. An overview of education in South America, carried out by Schwartzman (2007), shows for example, that although there is significant improvement in the provision of access to basic education in the region, all Latin American countries were struggling to improve quality and reduce inequalities in education. Recent information from UNESCO (2022) indicates that between the years 2015-2020, said improvement in education has been decreasing in certain indicators of access and learning achievements<sup>3</sup>. Therefore, in the Latin American region, although efforts have been made to expand access and attention to basic education, in recent decades, this has occurred in contexts of social inequality.

Peru is no exception. Between 2015 and 2019, enrollment in primary education increased from 91.4% to 93.8% (INEI, 2022). Even since 2015, the Ministry of Education already pointed out the accomplishment of having achieved universal access to primary education in the country. However, national indicators for secondary education show us that there are large gaps in inequalities between rural and urban areas, ethnic groups and poverty levels. For example, in 2021, the average number of years of education achieved by the population aged 15 years and over in rural areas was 8.1%, 2.6% below the population in urban areas (10.7%). Therefore, a significant proportion of rural children who begin their secondary education do not complete their studies, and those who do, do so with more years than they correspond.

Overall, both in Latin America and in Peru, state agendas referring to educational inequalities seem to have directed their efforts, primarily, towards the expansion of the service. Now, although this is important, it is necessary to understand how the general context of inequality in the country may be impacting the educational trajectories of children. If the task of education is to reduce the gaps in existing social inequalities - for example, between different socioeconomic levels or places of origin - to promote similar opportunities for all, the question we ask ourselves with this longitudinal monitoring of educational trajectories is how have Peruvian students from different regions of Peru

---

<sup>3</sup> Thus, although the out-of-school population rate in primary school went from 3.2% in 2015 to 2.9% in 2020, in lower secondary school it rose from 6.1% to 6.8%. Regarding the learning results of the PISA test, it is noted that these have not changed between 2015 and 2018 in the three areas, that is, only 31% of the total 15-year-old population achieves the minimum level of competencies expected to the end of low-secondary in reading, and 21% in mathematics.

perceived that the education they received contributed - or not - to the reduction of social inequalities, arising in their subsequent decision-making towards adult life.

This study is carried out within the framework of a larger study called Niños del Milenio (NdM) (Young Lives, in English). This is an international study on child poverty carried out in four countries around the world: Ethiopia, India (Andhra Pradesh and Telangana), Peru and Vietnam. Based on the information collected in Peru, of a qualitative and longitudinal nature from the Children of the Millennium study, an approach was sought to understand the inequalities in the lives of young people who attended basic education and are now moving towards adult life. Therefore, the purpose of this research is: (i) to analyze, under a qualitative approach, how educational inequalities have been experienced by boys and girls around their time in secondary school; (ii) to understand the role of social capital - mainly related to family and peer groups - in educational trajectories and transitions to adult life (post-secondary education and work); (iii) and to analyze the role of educational policies (or the lack thereof) in addressing or reproducing some inequalities experienced by these young people.

Based on this information collection process we have been able to get closer to an understanding of inequalities that goes beyond access and completion rates of (basic) education and learning achievements. From the perspective of educational trajectories, we understand that going through school means understanding the journeys of these subjects considering the other spheres that comprise it. Thus, the set of economic, social and family resources is evident for the continuity and secondary completion and for the development of their learning. However, it also shows that these resources are insufficient - although important to retain young people in basic education - in contexts of social and educational inequality. Finally, the results of this research emphasize the urgency of addressing educational inequalities, not only looking at the institutional and pedagogical factor; but also, to consider its relationship with the extracurricular environment since they are factors that are decisive in the definition of trajectories.

# I. INTRODUCCIÓN

## 1. Introducción: aportes desde la investigación cualitativa longitudinal para la comprensión de las trayectorias educativas

En este capítulo se busca dar cuenta de la relevancia de la investigación cualitativa longitudinal en la comprensión de trayectorias educativas en contextos de desigualdad, como es el caso peruano. Señalando los principales aportes o potencialidades que tiene un estudio de largo aliento como este, pero también resaltando algunas de las preguntas éticas que surgen –y que son necesarias de hacer– en la producción de investigación social. Para ello, en esta sección planteamos, primero, los aportes de la investigación cualitativa para la comprensión de las desigualdades educativas, cuáles han sido los principales hallazgos encontrados para el país en un estudio que ya tiene 20 años siguiendo el mismo número de participantes. Y, finalmente, daremos cuenta de las consideraciones éticas tomadas en el desarrollo de esta investigación, pues ello ha permitido no solo la continuidad del estudio por más de 15 años, sino además asegurar y promover marcos éticos en pro de la integridad de los participantes e investigadores. Estos aportes pueden ser de mucha utilidad para cualquier investigación social.

### *1.1 La investigación cualitativa longitudinal y la comprensión de las desigualdades educativas*

La investigación cualitativa longitudinal busca -en general- entender el cambio en la vida de las personas estudiando los procesos y experiencias que ocurren a lo largo del tiempo (Corden y Miller, 2007). Es por ello que la noción de tiempo dentro de estudios longitudinales incluye: (i) el tiempo presente, que da cuenta de cómo las personas manejan su vida cotidiana; (ii) el tiempo a través del curso de vida, que explora las interacciones entre las restricciones estructurales, los significados subjetivos y la toma de decisiones; y finalmente (iii) el tiempo enmarcado en contextos más amplios (históricos/políticos) (Heinz y Kruger, 2001; Saldaña, 2003; Brannen, 2002). Autores como Holland et al. (2006) señalan que un gran número de estudios longitudinales se enfocan principalmente en la comprensión de transiciones a lo largo del curso de vida y trayectorias (recorridos o pathways).

Para autoras como Morrow y Crivello (2015), los estudios de carácter longitudinal, como Young Lives (Niños del Milenio en Perú), permiten la exploración de la experiencia acumulada de políticas en las trayectorias de vida de personas jóvenes (niños y adolescentes) y nos permite una reflexión sobre cómo aquellas políticas pueden o no satisfacer sus necesidades a lo largo de sus cursos de vida. Además, señalan que la

metodología cualitativa longitudinal permite el fortalecimiento de las relaciones de confianza entre los sujetos y los investigadores, y ello puede facilitar que con el tiempo surjan temas más profundos (como la violencia en el hogar y la escuela) y/o no tan visibles que estarían, de alguna manera, impactando sus vidas o, en este caso específico, sus trayectorias educativas. En otra publicación sobre dicho estudio longitudinal, Boyden et al. (2021) señalan que el seguimiento de un mismo grupo de niños y sus familias permite una exploración detallada del impacto de la pobreza y desigualdades intersectadas en la vida cotidiana de los participantes del estudio. Y permite analizar también hasta qué punto ejercen agencia sobre las decisiones y acciones que influencian sus trayectorias.

Ahora bien, cabe destacar que son pocos los estudios longitudinales en Latinoamérica y América del Sur —y aun más escasas las investigaciones cualitativas longitudinales— asociadas a la infancia y adolescencia que han contribuido a la discusión en el campo educativo. Ello debido a la sostenibilidad que involucra un estudio de larga duración y al alto presupuesto que implica. No obstante, se han encontrado algunas publicaciones sobre estudios longitudinales en Sudamérica que justamente dan cuenta de los beneficios de esta metodología para el análisis de las desigualdades en las trayectorias educativas.

La relevancia del soporte familiar e institucional frente a decisiones educativas ha sido, por ejemplo, un aporte importante desde los estudios cualitativos longitudinales. Una muestra de ello es el estudio sobre trayectorias escolares de estudiantes de sectores medios y bajos argentinos de Rappoport et al. (2013). Estos autores se preguntan por los factores que están detrás de las diferencias educativas de estos estudiantes en riesgo de exclusión educativa. Mediante entrevistas a los mismos estudiantes y a sus madres encuentran que la transición a la secundaria se configuró en un momento clave para sus trayectorias escolares. Los jóvenes entrevistados tuvieron dificultades para incorporarse a ese nivel y para adaptarse a la cultura escolar, lo que impactó en que ellos tuvieran una visión negativa sobre su experiencia escolar y también sobre su propio desempeño académico. Los autores encontraron que los jóvenes que abandonaron la escuela provenían de familias con poca capacidad para retenerlos dentro del sistema educativo. Por el contrario, los jóvenes que lograron permanecer en el sistema venían de familias de clase media, que tenían una alta valoración de la educación como vehículo de ascenso social y para las cuales el abandono no era una opción válida. Por otro lado, estos autores hallaron que las decisiones escolares con respecto al abandono están asociadas a su relación con sus pares. Algunos de los estudiantes que habían abandonado la escuela fueron víctimas

de bullying a lo largo de su trayectoria educativa y la escuela no había sido capaz de tener una respuesta adecuada. En ese sentido, la información recogida de manera longitudinal brindó información relevante para comprender cómo el acceso y la continuidad educativa pueden estar limitados no solo por cuestiones económicas o por el tipo de oportunidades que brinda la escuela (infraestructura, materiales, etcétera), sino también por el soporte familiar recibido y por las interrelaciones de su grupo de pares. Información que va de la mano con lo encontrado por Ames y Rojas (2011) con relación a la transición de la escuela primaria a la secundaria en Perú, donde el grupo de pares y el soporte familiar constituyen dos de los factores centrales que intervienen en la percepción que estos mismos estudiantes tienen sobre su proceso educativo.

En la línea de lo ya mencionado, Ames (2013), al analizar la data cualitativa longitudinal del Estudio Niños del Milenio, reflexiona sobre las aspiraciones educativas de jóvenes rurales y encuentra que, a pesar de las condiciones de vida que estas niñas enfrentan, sus aspiraciones educativas permanecen altas en el tiempo. Ellas, por ejemplo, buscan acceder a la educación universitaria. Para la autora, la conformación de estas aspiraciones guarda relación con el vínculo que tienen con sus madres y/o mujeres significativas, quienes las alientan conforme van creciendo a acceder a estudios universitarios, pues notan que la educación post secundaria no solo les puede brindar la opción de mejorar su status económico, sino que les podría dar herramientas, por ejemplo, para enfrentar relaciones opresivas, entre ellas y sus futuras parejas. Ahora bien, seguir la vida de estas jóvenes en el tiempo le permite a la autora reflexionar sobre las amenazas estructurales que enfrentan a pesar de aspirar a un proyecto educativo prometedor. Las jóvenes que sigue enfrentan barreras asociadas a desigualdades sociales y educativas: por un lado, la baja calidad educativa a la que accedieron en zona rural podría poner en riesgo su acceso a estudios post secundarios e incluso intervenir en su desempeño. Y, por otro lado, la condición socioeconómica de sus familias las enfrenta a una situación de inestabilidad o fragilidad económica que podría influir en la deserción del sistema educativo en cualquier momento. Un estudio con la misma muestra, realizado años después por Guerrero y Rojas (2019), permite señalar que efectivamente tener más acceso educativo a las jóvenes mujeres les dio la posibilidad de construir nuevas identidades mientras permanecían solteras o sin hijos. Entonces, aunque accedieran a más educación (incluso educación superior), no necesariamente ello las estaría empoderando para desafiar normas de género profundamente arraigadas que las limitarían al ejercicio de su rol natural como cuidadoras.

Finalmente, encontramos que Samantha Punch (2015), mediante el análisis de información cualitativa longitudinal, debate en torno a las decisiones educativas y

laborales de tres adolescentes bolivianos rurales de escasos recursos económicos. Analiza la agencia que estos jóvenes tienen y encuentra que estos evalúan las oportunidades que brinda el trabajo (para ellos y sus familias) en comparación con la educación. La negociación intergeneracional de estos jóvenes con sus padres ha generado un balance entre la satisfacción de necesidades personales y exigencias familiares, debido a las condiciones de pobreza y precariedad en la que viven. En su estudio, Punch señala que las oportunidades educativas de los jóvenes rurales que acceden a una educación de baja calidad juegan un rol importante en la toma de decisiones. Así, por ejemplo, el contraste entre una primaria rural y una educación secundaria urbana dificulta el proceso de adaptación de algunos jóvenes, y marca su trayectoria futura lejos de la continuidad educativa post secundaria. El proceso de adaptación puede ser importante en la decisión de desertar de la escuela, pero también lo es en el proceso de una continuidad educativa post secundaria: los jóvenes que terminan la secundaria evalúan sus propias trayectorias educativas para tomar decisiones futuras y en ese escenario las necesidades familiares juegan un rol importante.

Entonces, la investigación cualitativa longitudinal puede permitir una aproximación a la comprensión de las desigualdades en las trayectorias educativas considerando no solo el progreso académico de los estudiantes sino también el rol que cumplen las familias y los pares en dichas trayectorias. Además propone una reflexión interesante respecto a las percepciones que estos tienen sobre la calidad educativa recibida en relación con sus experiencias escolares y decisiones educativas futuras, situándola en un contexto más amplio -de país- que viene cerrando brechas de acceso y conclusión, pero con serios limitantes en el avance de políticas hacia la mejora de calidad educativa, como señalaremos más adelante. En particular, este estudio longitudinal nos ha permitido evaluar cómo factores socioeconómicos y relaciones familiares jugaron un rol determinante en las decisiones educativas post secundaria de jóvenes que habían concluido la educación secundaria, mostrando las dificultades que principalmente enfrentaron los y las jóvenes económicamente más vulnerables en un difícil contexto como el generado a raíz de la pandemia por COVID-19.

## *1.2. El estudio longitudinal Niños del Milenio en Perú y los principales hallazgos*

Niños del Milenio (NdM)<sup>4</sup>, conocido internacionalmente como Young Lives, es un estudio longitudinal (iniciado en el año 2002, vigente hasta la fecha) coordinado por la Universidad de Oxford, de carácter comparativo, de metodología mixta y multidisciplinario que se lleva a cabo en cuatro países en vías de desarrollo: Etiopía, India (en los estados de Andhra Pradesh y Telangana), Vietnam y Perú.

El estudio ha buscado -mediante el seguimiento de los niños, niñas y sus familias- comprender las causas, correlatos y consecuencias de la pobreza en la niñez, con la intención de brindar información que propicie el diseño y la implementación de políticas públicas. Debido a su carácter multidisciplinario, NdM abarca un amplio rango de indicadores de bienestar y desarrollo que le dan un aspecto holístico a la investigación incluyendo temas de salud y nutrición, rasgos cognitivos y psicosociales de los niños y niñas, y consecuencias sociales y económicas, como movimientos migratorios, formación de familias, educación, emprendedurismo y empleo (Boyden et al., 2021). Así mismo, su carácter longitudinal ha permitido la exploración detallada del impacto de la pobreza, y otras inequidades intersectadas, en las trayectorias y cursos de vida. Tal como lo señalan Dornan y Woodhead (2015), desde el inicio, este estudio siguió un enfoque de ciclo de vida que permite no solo trazar conexiones entre circunstancias tempranas de la vida y resultados posteriores, sino también identificar momentos de la vida en que ciertas circunstancias y eventos tienen una mayor influencia en las trayectorias de los individuos.

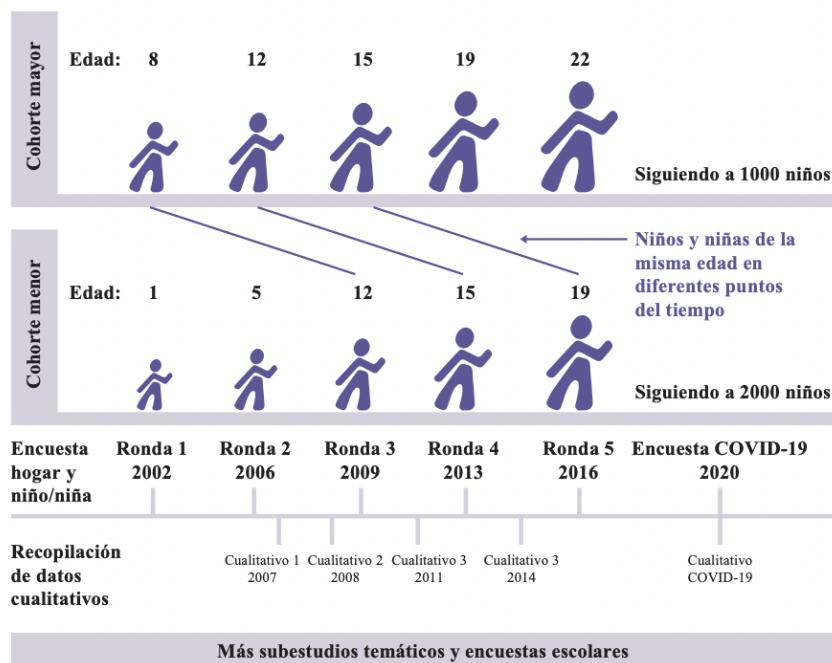
En cada uno de los cuatro países se siguió la vida de dos grupos de niños: la cohorte menor, compuesta por un aproximado de 2000 niños nacidos entre el año 2000 y 2001; y la cohorte mayor, compuesta por un aproximado de 1000 niños nacidos entre 1994 y 1995. Entre el año 2002 y 2021, ambas cohortes fueron visitadas en múltiples ocasiones con la finalidad de recoger información a partir de encuestas de hogares a niños y niñas (en los años 2002, 2006, 2009, 2013 y 2016). Recientemente, el estudio Niños del Milenio realizó seguimiento a sus participantes mediante encuestas telefónicas para contar con evidencia respecto al impacto de corto plazo del COVID-19 en sus vidas (en los años 2020 y 2021). Este estudio cuenta con un componente cualitativo longitudinal en los cuatro países y fue iniciado en el año 2007. Desde entonces se ha recogido información cualitativa con los niños, niñas y sus familias en los años 2007, 2008, 2009 y 2014. Particularmente, en los años 2020 y 2021, se hizo un seguimiento mediante entrevistas telefónicas a las y los participantes de la cohorte

---

<sup>4</sup> <https://ninosdelmilenio.org/quienes-somos/>

menor que habían participado de rondas de recojo de información cualitativa previas; con la finalidad de indagar, principalmente, sobre el impacto del COVID-19 en sus trayectorias y expectativas educativas.

**Grafico 1**  
**Datos longitudinales de Young Lives recopilados en cuatro países:**  
**Etiopía, India (Andhra, Pradesh y Telangana), Perú y Vietnam**



La línea de investigación cualitativa en Perú inició en el 2007 y trabajó con una sub-muestra de 51 participantes del estudio a nivel de país (25 de la cohorte menor y 26 de la cohorte mayor). Estos provenían de cuatro distritos con características socioculturales contrastantes por tipo de área de residencia (rural y urbano); ubicación geográfica (costa, sierra y selva); nivel de pobreza (pobres y no pobres); y grado de impacto de la violencia política (áreas posconflicto o no) (Ames et al., 2009; Ames et al., 2010b). El recojo de información que se ha utilizado en dicho estudio cualitativo siguió una metodología que empleaba simultáneamente múltiples técnicas de recolección de data entre las que estaban las entrevistas a profundidad, la observación etnográfica y una serie de métodos participativos grupales e individuales que promovían la participación de los niños y niñas.

Ahora bien, aunque cada ronda de recojo de información cumple con responder a objetivos que correspondían al momento particular en su ciclo vital, en el estudio cualitativo longitudinal han sido tres los temas que han guiado las rondas de recojo de

información: transiciones y trayectorias, bienestar y acceso a servicios. Debido a la edad de todos los participantes al inicio de la investigación cualitativa en el año 2007 (05 años la cohorte menor y 12 años la cohorte mayor) y a la relevancia de la escolaridad en sus vidas, las transiciones y trayectorias educativas fueron temas importantes que abarcaron gran parte del recojo de información cualitativa en el país. El seguimiento a un grupo de niños a lo largo de su recorrido por la educación básica y su transición hacia la educación superior nos aproxima a entender cómo se van articulando las elecciones propias, los recorridos familiares y las propuestas institucionales para definir su camino educativo.

A lo largo de este tiempo los principales hallazgos del estudio longitudinal han mostrado principalmente cómo el tema de la inequidad es el gran reto que constituye el problema central en el sistema educativo peruano (Cueto y Felipe, 2018). Desde los primeros años formativos (educación inicial), el acceso a servicios de educación de calidad se ve mediado por variables socioeconómicas, étnicas y geográficas (Cueto et al., 2014a; Cueto et al., 2016a; Arteaga y Glewwe, 2014; Cueto et al., 2011; Hynsjo y Damon, 2016; Rosales, 2012; Cueto et al., 2015). Así, por ejemplo, una educación inicial deficiente o la ausencia de la misma tiene repercusiones sobre el desarrollo cognitivo y socioemocional futuro del niño (Glewwe et al., 2014; Junyent, 2015; Cueto et al., 2016b; Favara et al., 2017). Dicho esto, se encuentra que son entonces los niños de familias con mayores recursos, castellanohablantes, de zonas urbanas y con madres con mayor nivel educativo los que tienden a tener un mejor rendimiento académico y mayores oportunidades educativas a futuro (Cueto et al., 2009; Cueto et al., 2016b; Cueto y Felipe, 2018).

Esta inequidad de oportunidades, asociada con factores de vulnerabilidad (Cueto y Felipe, 2018) mencionados previamente, se ve reflejada en el perfil de los jóvenes que con mayor frecuencia: se encuentran en extraedad a lo largo de su trayectoria educativa (Cueto y Felipe, 2018), tienen dificultades en la transición de un nivel educativo a otro, o repiten de año (Ames et al., 2009; Ames y Rojas, 2010), interrumpen su educación básica (Cueto et al., 2016b), no logran culminarla o hacer la transición a educación superior (Sánchez y Singh, 2016; Singh, 2016; Sánchez y Pazos, 2018a); y, finalmente, no les es posible cumplir con sus expectativas educativas y las de sus familias (Woodhead et al., 2009; Guerrero, 2014; Guerrero et al., 2016; Rojas et al., 2017). En ese contexto, Crivello (2009) señala la migración como uno de los mecanismos de las familias y jóvenes para tratar de ampliar y mejorar sus oportunidades educativas.

También se ha encontrado que el tipo de escuela a la que asisten los niños y jóvenes será relevante en la configuración de sus trayectorias educativas debido a las

diferencias en calidad educativa impartida según área geográfica y modalidad de la institución (Cueto y Felipe, 2018; Cueto et al., 2014b). Son las instituciones urbanas, tanto públicas como privadas, pero particularmente las privadas, las que cuentan con mayores niveles de recursos e infraestructuras (Guerrero et al., 2012) y donde la asistencia de los docentes y la presencia de docentes con mejores habilidades pedagógicas, asociada a su vez al rendimiento académico de los estudiantes, es mayor (Guerrero y León, 2015). Otro elemento relevante en las trayectorias educativas de estos jóvenes será la comunicación entre instituciones educativas y padres de familia, la cual tiende a ser más ineficiente en contextos de pobreza (Balarin y Cueto, 2007). Como insisten Cueto y Felipe (2018), incorporar a los padres al funcionamiento pedagógico de la escuela es definitivamente un reto para la equidad educativa. Como mencionan dichos autores, los padres pueden no estar al tanto de los problemas que está experimentando su hijo/a hasta que se acercan a la escuela para matricularlo en el siguiente grado y se enteran que ha repetido de año.

La violencia (incluyendo el bullying entre pares) y el castigo físico experimentado tanto en el hogar por los padres y/u otros familiares, como en las escuelas por docentes, tiene también un impacto en el desarrollo socioemocional y rendimiento académico del niño-joven y es más común en contextos rurales y de escasos recursos (Miranda, 2016; Ogando y Pells, 2015; Rojas, 2011; Guerrero et al., 2016; Pells et al., 2016). En cambio, el respeto percibido de otras personas hacia ellos se asocia a un mejor rendimiento académico (Outes et al., 2010). Así también, algunas características socioemocionales como la autoeficacia, inclusión, autoestima y aspiraciones educativas se correlacionan con condiciones de bienestar en el hogar, educación de la madre o cuidadora y participación en la escuela (Dercon y Krishnan, 2009). León, Guerrero, Cueto y Glewwe (2021) encuentran que escuelas con un ambiente en el que los estudiantes sienten que forman parte de una comunidad educativa, donde priman las relaciones de cuidado y confianza, generan efectos positivos sobre el rendimiento de los jóvenes.

El análisis biográfico de los estudios de caso, elaborados con información cualitativa longitudinal, muestra de primera mano lo relevante que resultan ser estos elementos mencionados en la configuración de las trayectorias educativas de estos, ahora, jóvenes.

La aplicación de entrevistas individuales en profundidad con las mismas personas y a lo largo de 15 años da cuenta de cómo algunos eventos se mencionan de manera permanente en sus relatos, evidenciando su importancia en la conformación de la trayectoria educativa. Recientemente, esta metodología nos ha permitido, además, aproximarnos a comprender cómo el contexto asociado a la pandemia por COVID-19

resultó ser un factor importante en la definición de las trayectorias educativas de los jóvenes económicamente más vulnerables, quienes con mucho esfuerzo venían apostando (a lo largo de sus vidas) por la continuidad educativa para romper el círculo de pobreza en el que se encontraban inmersos (Rojas, 2021b).

### *1.3. Aportes éticos de un estudio longitudinal para la investigación social*

El estudio marco en el que se desarrolla esta investigación, Niños del Milenio - Young Lives, ha traído consigo reflexiones interesantes referidas a la necesidad de evidenciar la ética en investigación social como un elemento que permite reforzar la calidad de la investigación. De acuerdo con Lukes (2008), la ética de la investigación existe justamente para garantizar que los principios de justicia y respeto se cumplan a lo largo de todo el proceso, y es por ello que los principios éticos de la investigación giran en torno a cómo equilibrar los intereses del individuo con los de la comunidad/sociedad/familia y los objetivos de los estudios de investigación (Morrow 2009). Desde el estudio longitudinal, entonces, se plantea que la investigación social y educativa puede tener efectos (negativos) en la vida de las personas, por lo que es necesario contar con protocolos éticos, como el consentimiento informado, la aprobación de comités de ética y políticas de salvaguarda para los investigadores, que resultan importantes en el esfuerzo por equilibrar los efectos de la investigación en la población estudiada. En ese contexto, los cuestionamientos y consideraciones éticas desde el estudio a nivel nacional e internacional suponen pensar constantemente en la generación de formas apropiadas (al contexto) y honestas de recopilar y analizar la información en un contexto de protección a los participantes; entendiendo y explicitando las relaciones de poder existentes para la población con la que se viene trabajando, que en este caso han sido niños y niñas a lo largo de su ciclo vital.

La preocupación por la ética en investigación social y educativa en el plano nacional e internacional es creciente. A nivel internacional, desde inicios del siglo XXI encontramos publicaciones referidas a los procesos, prácticas y dificultades que surgen en la investigación social en los países desarrollados y en desarrollo (ver, por ejemplo, Dyer y Demerit 2009;). En Perú, en cambio, este es un interés más reciente que se habría dado como una respuesta a dicho debate internacional. En esa línea, Ames y Merino (2019) señalan que tanto universidades como agencias que financian investigaciones sociales y revistas académicas exigen la aprobación de un comité de ética para proceder con el financiamiento de la investigación y las publicaciones que devienen de ella. Hay desde las investigaciones sociales un acuerdo para asegurar los estándares éticos con la finalidad de crear investigación de calidad. Es por ello que se

resalta la importancia de asegurar, a lo largo de todo el proceso de investigación, una práctica ética continua, iterativa y generativa, mediante la aplicación de estrategias tanto proactivas, ya preparadas de antemano, como reactivas, dependientes del contexto (Neale, 2021; Crivello y Morrow, 2021).

En lo referido a la ética en la investigación social con niños y niñas, la principal preocupación recae sobre las diferencias y consideraciones que se requieren específicamente para con ellos, diferenciándolas de una investigación con población adulta. Morrow (2009) menciona que son 4 las consideraciones que hay que tener con aquella población: i) que la concepción de la infancia difiere en cada contexto social, por lo que se debe tomar en cuenta la cultura, edad, género y origen étnico; ii) que los investigadores reconozcan que trabajar con infantes supone responsabilidades específicas, pues estos son sujetos vulnerables ante la explotación y situaciones de abuso; iii) reconocer el status diferencial de la infancia en las interpretaciones realizadas; y iv) reconocer que en muchos escenarios el acceso a la información de la infancia está mediado por adultos, sobre todo en la investigación educativa.

El estudio cualitativo longitudinal Niños del Milenio en Perú ha seguido a lo largo del tiempo consideraciones y cuestionamientos que son de utilidad para el desarrollo de la investigación social en general, y para investigación educativa en particular. Así, permite comprender la ética en la investigación como un proceso, que no se limita únicamente al consentimiento informado, sino que debe adaptarse a los cambios propios del contexto de investigación, evidenciando las relaciones de poder así como la necesidad de optar por una postura, desde la investigación, hacia la concepción de la infancia, sin que ello niegue las consideraciones locales o culturales donde se realizó la investigación.

Dicho esto, un aspecto ético clave –y bastante discutido en las publicaciones sobre ética en investigación- es el aseguramiento de la participación **voluntaria** de las personas involucradas. Para ello, desde el estudio Niños del Milenio ha sido importante reflexionar respecto a lo que implica **el consentimiento informado**, que busca que los participantes conozcan (mediante una explicación clara y sencilla) -antes de aceptar su participación- los pormenores de la investigación en la que participarán. Desde el estudio se ha discutido sobre las implicancias de elaborar este consentimiento, y en ese proceso surgieron cuestionamientos diversos que, como ya mencionamos, responden a la necesidad de tomar postura frente a la infancia. Algunos de los cuestionamientos fueron:

- ¿Basta solo con pedir el consentimiento a la madre o padre cuidador del menor de edad que participa en este estudio?
- ¿Es necesario realizar un consentimiento firmado? ¿Existen otras formas de hacerlo?

Para responder a la primera cuestión, fue importante considerar que desde el estudio se buscaba recoger las voces de los mismos niños y niñas a lo largo de su infancia. Por ello se hizo evidente la necesidad de contar con su autorización para participar del estudio. Así pues, se realizaron consentimientos informados con los tutores o principales cuidadores y asentimientos informados con las y los niños. Priorizamos que las y los niños no sientan la obligación de participar porque sus padres se lo pedían u ordenaban o porque estuvieran respondiendo a la figura de autoridad de los investigadores. La importancia del asentimiento se les explicaba a los padres de familia señalándoles que, aunque ellos hubieran dado su autorización, su hijo/hija debía manifestar también querer participar. Y se les explicaba de manera respetuosa que no se ignoraba su autoridad de padre o madre sino que se priorizaba la participación voluntaria del niño o niña. Por otro lado, y respondiendo a la segunda pregunta referida a un consentimiento escrito, se consideró que este podría ser un elemento disruptor en el proceso de construcción de la confianza que un estudio cualitativo de largo tiempo requiere. Además, tomando en cuenta la relación de poder que se desprende del manejo del lenguaje escrito (que no todos los cuidadores tenían debido al nivel educativo máximo alcanzado), se optó por no solicitar un consentimiento firmado sino más bien uno oral y grabado. Ello propiciaba no solo una lectura del consentimiento sino más bien una lectura y explicación sencilla y detallada hacia los cuidadores, que luego de entender y preguntar sobre las implicancias de su participación procedían a grabar el consentimiento. Entonces, desde el estudio, el proceso del consentimiento informado trataba de asegurar que la persona que aceptaba participar no se sintiese de alguna manera obligada a hacerlo por relaciones de poder asociadas a edad, género, educación, status socioeconómico, etc. (Crivello y Morrow, 2021).

El consentimiento y asentimiento informado requieren entenderse como un proceso continuo y en construcción constante (Morrow, 2009). El proceso continuo durante el recojo de información ha supuesto que, en cada ronda de recojo de información, las y los investigadores en campo respondan a las interrogantes que los participantes tienen sobre el estudio, aun después de que estos dieran el consentimiento o asentimiento. Lo que ha evidenciado apertura entre los participantes e investigadores y ha promovido una mayor relación de confianza ante las respuestas dadas. Un componente que siempre estuvo presente en el proceso de recojo de información es

que se precisó que aceptar participar no implicaba la obligación de responder a todas las preguntas y que, en cualquier momento, podían señalar que no querían participar más de la investigación. El respeto por la participación voluntaria ha sido un punto muy importante para el desarrollo de la relación de confianza en el trabajo de campo. Percibimos, por ejemplo, que aceptar la negativa a responder inicialmente a algunas preguntas generaba comodidad y seguridad en los participantes; y que, en algunos, contribuía a que más adelante se animen a plantear el tema o los temas que inicialmente prefirieron no compartir.

Parte de las consideraciones éticas implica pensar no solo en la obtención de la información, sino también en el proceso de agradecimiento y devolución de la información. La **devolución** a los participantes de la investigación es considerado un aspecto central en la construcción de relaciones entre investigador y participantes y es una práctica apreciada éticamente (Crow, 2008). Sin embargo, qué y cómo se devuelve, y quién lo decide, es cuestión de debate, como afirman Crivello y Morrow (2021). En el caso del estudio longitudinal en Perú, lo que se ha otorgado a los participantes son principalmente obsequios simbólicos en agradecimiento por su participación. Las especificaciones de estos fueron debatidos entre los investigadores responsables, y consideraban la edad de las y los participantes del estudio de caso (se ha brindado, por ejemplo: útiles escolares, libros de cuentos, dispositivos para escuchar música, relojes y compensación económica). Solo en el año 2020 se decidió entregar una compensación económica a los participantes en agradecimiento por su participación. El monto entregado fue equivalente al costo del presente que fue entregado en las visitas previas (2007, 2008, 20011 y 2014). En el estudio consideramos pertinente el reemplazo de los presentes por compensaciones económicas teniendo en cuenta las dificultades experimentadas a raíz de la pandemia por COVID-19, y que, como adultos, los participantes podrían administrarlas de acuerdo con sus necesidades. Además de esas retribuciones simbólicas se ha propuesto también la devolución de información. Así, se les ha repartido información sobre el estudio (folletos con información sobre los objetivos del estudio, publicaciones que han sido donadas a los agentes comunitarios, y se les ha brindado la página web del mismo en caso quieran consultar más sobre el estudio), así también se les ha entregado cartillas informativas para los cuidadores con respecto a nutrición infantil y educación. Y, finalmente, se les ha entregado un documento llamado guía de consulta, en donde tanto ellos como sus familias pueden encontrar información con respecto a servicios educativos, de trabajo, servicios de salud (física, mental, sexual y reproductiva) y servicios de atención en emergencias (violencia contra la mujer o contra las y los niños).

Como ya se mencionó, en el estudio contamos con mecanismos de salvaguardia para asegurar también la integridad de los investigadores durante el proceso de recojo de información. En un principio, el concepto salvaguardia surgió en los estudios de ética en la investigación para referirse principalmente a cuestiones de protección infantil; pero, como evidencian Crivello y Morrow (2021), estos involucran también otros ámbitos y sujetos como los mismos investigadores y trabajadores de campo y su bienestar físico y emocional (Penny, Oré y Madrid, 2012). El documento de salvaguarda –en el estudio-, si bien se refiere principalmente a la prevención de daños, también abarca prácticas para manejar incidentes y quejas, junto con procesos para tratar con casos de abuso real o de sospechas de abuso, presenciados/observados por los investigadores en el estudio. En el estudio anticipamos estos posibles escenarios y por ello buscamos que todos y todas las personas involucradas en el proceso de recojo de información estén preparadas para enfrentar estas atingencias. Con ello se busca estar preparado ante la aparición de información sensible en las interacciones/entrevistas, aceptar que a veces es necesario dejar de preguntar algo para proteger el bienestar de la persona a pesar de que pueda afectar la comparación de la data, identificar posibles fuentes de soporte que puedan brindarse a los participantes en caso de necesitarlas, estar dispuesto a ofrecerle al participante un espacio en el que pueda desahogarse o parar la entrevista por momentos si lo desea y tener en cuenta la variable de género al momento de planificar las entrevistas, ya que algunas personas pueden sentirse más cómodas al hablar con alguien del mismo sexo o con alguien que sea más empático con el tema a discutirse (Crivello y Morrow, 2021).

Otra consideración ética importante es el proceso de almacenamiento de datos. En este se debe asegurar no solo mantener el anonimato de los participantes, sino también almacenar la información de tal manera que solo sea accesible para los investigadores encargados y se evite el riesgo de que esta sea utilizada con otros objetivos fuera de los del estudio para el cual los participantes dieron su consentimiento. Con respecto al anonimato de los participantes, algo que identifican Crivello y Morrow (2021) es que las redes sociales y formatos como la fotografía y productos audiovisuales ofrecen nuevos retos a tener en cuenta, por lo que también se requiere construir guías que aseguren el mantenimiento del anonimato de localidades. Ello supuso que no solo contemos con códigos de aninimización para los participantes, sino también de las comunidades o barrios donde se ha llevado a cabo el recojo de información.

Finalmente, es importante destacar que los principios éticos se encuentran no solo en el proceso de recojo de información, sino en todo el proceso de investigación: diseño, recojo de información y resultados. En el diseño es necesario considerar que los

objetivos y los métodos propios de recojo de investigación, así como el comportamiento de los investigadores, respondan a los estándares acordados para no poner en riesgo a los participantes. Y, en el reporte final, es importante reconocer por ejemplo las limitaciones de los hallazgos presentados.

En ese sentido, aunque el estudio propone seguir protocolos éticos en investigación social para el trabajo con menores de edad o estudiantes, este es un debate que no se agota. Desde el estudio nos preguntamos, por ejemplo, por la influencia de una investigación de largo aliento en las mismas decisiones que las y los participantes toman con respecto a sus vidas. Así mismo y a lo largo del tiempo nos hemos preguntado por cómo mejorar o tener respuestas empáticas y sencillas que expliquen la implicancia de la investigación que se viene realizando en tanto que los resultados del estudio buscan intervenir en el mejoramiento de la política pública referida a la infancia, incluso ante una población que duda de las posibilidades de las consecuencias de la investigación en sus vidas, pues sienten que son una población excluida de la atención estatal. En líneas generales, aunque el estudio propone puntos éticos importantes a considerar en la investigación con la infancia en el país, es necesario seguir reflexionando sobre cómo equilibrar los intereses de la investigación con los intereses individuales de los participantes.

## II. PRIMERA PARTE

## 2. Marco de la Investigación

Antes de adentrarnos en el siguiente capítulo, consideramos importante describir primero, y a manera de resumen, cómo funciona el sistema educativo en el Perú, como por ejemplo cuales son los niveles de carácter obligatorio así como dar cuenta de las principales políticas educativas que se han dado en los últimos años como parte de los esfuerzos por disminuir las desigualdades, sin embargo, corresponde también señalar el contexto de inestabilidad política que el país viene afrontando desde el año 2016<sup>5</sup> ya que este, sin duda, viene afectando al sector educación así como a las trayectorias educativas de las y los niños y jóvenes en el país, pues en los últimos años se viene percibe un desmantelamiento de diversas instituciones del estado, así como retrocesos referidos a reformas educativas orientadas al derecho a una educación de calidad para todos. Situación de crisis nacional que se vio afectado además por un contexto global de crisis, sin precedentes: el COVID-19.

### 2.1. *El sistema educativo peruano*

De acuerdo a la ley general de educación, el sistema educativo peruano comprende las siguientes etapas: Educación Básica y Educación Superior<sup>6</sup>. La Educación Básica Regular es de carácter obligatorio y comprende los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, atendiendo a niñas, niños y adolescentes cuyas edades oscilan entre 5 a 16 años. La Educación Inicial atiende a las y los niños entre 0 y 5 años de edad –las y los niños entre 0 a 2 años forman parte del Ciclo I y aquellos entre 3 a 5 años pertenecen al Ciclo II del nivel inicial- y está constituida, además, por dos formas de atención: una escolarizada y otra no escolarizada; las cuales son impartidas, respectivamente, a través de Centros de Educación Inicial (CEI) y Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRNOEI) dirigidos a los niños y niñas que no son atendidos en los CEIs. En el Perú, actualmente, la Educación Inicial tan solo es obligatoria para la población de 5 años de edad, y no hay repitencia en ese nivel. La Educación Primaria comprende seis grados y está dirigida a las y los niños entre 6 a 11 años. El paso del primer al segundo grado de primaria es automático, la repitencia se da cuando al término del año escolar los estudiantes obtienen “C” en dos áreas curriculares: lógico-matemática y comunicación integral o cuando los estudiantes no alcanzan los calificativos requeridos en el programa de recuperación. La Educación

---

<sup>5</sup> En estos últimos 7 años (entre 2016 y el 2023) el Perú ha tenido 6 presidentes (Kuczynski, Vizcarra, Merino, Sagasti, Catillo y Boularte) y 15 ministros de educación (Saavedra, Martens, Vexler, Alfaro, Pablo, Benavides, D'Alessio, Cuenca, Cadillo, Gallardo, Serna, Correa, Becerra, Marquez y Ponce).

<sup>6</sup> [http://www.minedu.gob.pe/p/ley\\_general\\_de\\_educacion\\_28044.pdf](http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf)

Secundaria supone cinco grados y atiende a jóvenes entre 12 a 16 años. En este nivel los alumnos repiten de año si desaprueban cuatro o más áreas curriculares, incluidas las áreas o talleres que fueron creados como parte de las horas de libre disponibilidad y el área curricular pendiente de subsanación o cuando al término del programa de recuperación pedagógica desaprueban dos o más áreas curriculares (Ley General de Educación, L.G.E. 28044, 2003, art.36). En la Educación Pública un estudiante que repite varias veces puede seguir estudiando en la misma institución educativa ya que no se especifica ninguna reglamentación que limite la continuidad del estudiante. Caso muy distinto en la educación privada, donde la continuidad de los alumnos que repiten en la misma institución dependerá de los estatutos acordados en su reglamento interno.

Cabe señalar que, con la finalidad de disminuir las brechas educativas que afectan a las y los estudiantes cuya lengua materna es indígena y brindarles mejores oportunidades dentro del sistema educativo, el Estado peruano viene realizando esfuerzos en la implementación de programas educativos que buscan atender las necesidades de la población indígena (Kudó, 2004), entre los que destacan la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). La Educación Intercultural Bilingüe, según el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021, es una “política educativa que se orienta a formar niños, niñas, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores de pueblos originarios para el ejercicio de la ciudadanía como personas protagónicas que participan en la construcción de sociedad democrática y plural” (MINEDU, 2016 c, p.7). Sin embargo, pese a los esfuerzos por reducir las brechas educativas que afectan a las y los estudiantes de pueblos originarios y la importancia de brindarles un servicio educativo que tome en cuenta sus características lingüísticas y socioculturales, existen grandes desafíos en la implementación de las políticas educativas. Al respecto, según la entonces Unidad de Estadística Educativa (UEE) del Ministerio de Educación, “al año 2009, solo el 8,3% de IIEE del nivel inicial y el 12.1% del nivel de educación primaria del total de IIEE que debían ofrecer la EIB, desarrollaban aprendizajes en la lengua materna de los estudiantes. En el nivel de educación secundaria, no se reporta atención porcentualmente relevante en la lengua originaria materna y cultura de estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas” (MINEDU, 2016a, p.14).

En relación con la Educación Superior, esta representa la segunda etapa del sistema educativo peruano y está relacionada a la investigación, creación y difusión de conocimientos, así como también al logro de competencias profesionales que contribuyan al desarrollo de nuestro país (Ley General de Educación, Ley 28044, 2003, art.49). Para acceder a la Educación Superior se requiere haber concluido los estudios correspondientes a la Educación Básica. La Educación Superior es impartida bajo dos

formas: i) universitaria (se obtiene una certificación profesional otorgada por alguna universidad); ii) no universitaria (la certificación profesional es otorgada por institutos tecnológicos, pedagógicos, escuelas de formación artística o escuelas profesionales), (INEI, 2018).

De acuerdo con Guadalupe et al. (2017), en el Perú se han llevado a cabo políticas educativas relacionadas a cuatro pilares: i) la revalorización de la carrera docente, ii) el cierre de la brecha en infraestructura educativa, iii) la mejora de los aprendizajes y iv) la modernización de la gestión educativa. En cuanto al primero de estos ejes, las políticas emprendidas por el Estado buscaron reconocer la importancia del rol que desempeñan los docentes en el proceso educativo, la innegable necesidad de atraer a los docentes más capacitados, así como de llevar a cabo evaluaciones de desempeño que fomenten la mejora continua (MINEDU, 2016b; Santos, 2018). En ese sentido, en primer lugar se apostó por la implementación de la Ley de la Reforma Magisterial (29944)<sup>7</sup>; la cual establece un marco normativo que permite el acceso a mayores oportunidades de ascenso e incrementos salariales sobre la base del desempeño profesional de los docentes . En consecuencia, se promovió una carrera meritocrática a través del desarrollo de concursos de acceso y ascenso que aseguren la atracción, retribución y valoración de los buenos docentes (Guadalupe et al., 2017). En segundo lugar, y en relación al tercer eje, se priorizó la realización de evaluaciones nacionales de desempeño docente con la finalidad de mejorar las estrategias relacionadas a la formación docente y el desarrollo profesional. Al respecto, si bien las evaluaciones de desempeño son importantes para llevar a cabo una reforma docente eficaz, se señala que estas deben también evaluar la práctica docente en el aula, así como considerar como un aspecto clave brindar retroalimentación a los docentes que les permitan mejorar sus prácticas (OCDE, 2016). De igual manera, resulta necesario que las políticas educativas, adoptadas e implementadas por el Estado en relación con la formación docente, estén orientadas principalmente en la mejora de la formación inicial mediante una reforma eficaz de los institutos y universidades de nuestro país (Guadalupe et al., 2017). Cabe señalar que, a pesar de los esfuerzos hechos para sacar adelante la reforma magisterial en el país, en los últimos años algunas agrupaciones políticas han venido abogando por la derogación de la ley y la reposición de docentes que fueron excluidos de la carrera<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Congreso de la república (2012). Ley 29944.Ley de Reforma Magisterial. Diario Oficial El Peruano 25 de noviembre 2012. <https://diariooficial.elperuano.pe/Normas/obtenerDocumento?idNorma=50001>

<sup>8</sup> A mediados del año 2023 el congreso de la República del Perú aprobó la reposición de más de 14 mil docentes que fueron cesados por no rendir los exámenes de la carrera pública magisterial o desaprobarlos.

En lo que respecta al segundo eje, entre el año 2014 y 2020 se han invertido recursos significativos en la construcción, rehabilitación y mejoramiento de la infraestructura educativa en el Perú. Durante el año 2013 se realizó el primer Censo Nacional de Infraestructura Educativa, el cual permitió obtener un diagnóstico acerca de la realidad de las instalaciones educativas a nivel nacional y las brechas existentes en materia de infraestructura educativa entre las zonas urbanas y rurales, así como la importancia de crear el Programa Nacional de Infraestructura Educativa con el objetivo de ampliar, mejorar, sustituir, rehabilitar y/o construir infraestructura educativa pública en todos los niveles y modalidades de Educación Básica y de Educación Superior Pedagógica, Tecnológica y Técnico-Productiva, incluyendo el mantenimiento y/o equipamiento de la misma. Dicho censo expuso cifras preocupantes referidas a la infraestructura educativa el 75% de escuelas públicas necesitaba ser reforzado o sustituido, (INEI, 2013)<sup>9</sup>. A pesar de los esfuerzos, la pandemia y el cierre de escuelas entre 2020 y 2022, empeoró la situación pues no se le dio mantenimiento a las instituciones y ello pudo haber agravado -aun más- la situación precaria de las escuelas. En cuanto al eje de la mejora de la calidad de los aprendizajes, las políticas educativas enfatizaron la importancia de su evaluación mediante la realización de las Evaluaciones Censales, así como también priorizaron la participación de nuestro país en pruebas internacionales como PISA y en estudios comparativos regionales, tal como se mencionó anteriormente, a cargo del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Estos estudios han permitido conocer los logros de aprendizaje de las y los estudiantes peruanos, con respecto a otros países de la región. Si bien sus resultados arrojan una mejora significativa en las áreas que son evaluadas, estos siguen siendo aún bajos en comparación con algunos países de la región y, particularmente, con aquellos que integran la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2016).

Con respecto a estos últimos puntos, vale decir que en los últimos años se han desarrollado esfuerzos importantes en torno a la infraestructura y mejoramiento de la calidad educativa de las IIEE. Así, mediante la Resolución Ministerial N°451-2014-MINEDU; del 30 de septiembre de 2014<sup>10</sup>, el Ministerio de Educación del Perú, a través de la Jornada Escolar Completa (JEC)<sup>11</sup>, que tiene como objetivo general: “Mejorar la calidad del servicio de educación secundaria ampliando las oportunidades de

---

<sup>9</sup> Censo de Infraestructura Educativa CIE-2013. Recuperado de:  
[http://webinei.inei.gob.pe/anda\\_inei/index.php/catalog/265](http://webinei.inei.gob.pe/anda_inei/index.php/catalog/265)

<sup>10</sup> [http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/006/rm\\_451-2014-minedu.pdf](http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/006/rm_451-2014-minedu.pdf)

<sup>11</sup> <https://www.drec.gob.pe/wp-content/uploads/2020/10/RM-N-451-2014-MINEDU.pdf>

aprendizaje de los y las estudiantes de instituciones educativas públicas de nivel de educación secundaria, promoviendo el cierre de brechas y la equidad educativa en el país" (MINEDU, 2014, sección 3.2). De acuerdo con el Plan Estratégico Sectorial Multianual – PSEM 2016 – 2023 de Educación del 2019, la JEC cuenta con 2001 instituciones educativas en todas las regiones del país. En ese documento se señala ademas que este modelo supone cambios curriculares, pedagógicos y de servicios importantes para la Educación Secundaria, como mejora de la infraestructura de las escuelas dotándolas de laptops con software educativo, conectividad a internet, kits de infraestructura y mobiliario. En suma se señala que:

Se amplía el horario de 35 a 45 horas pedagógicas semanales con la finalidad de la mejora integral de los aprendizajes. Las 10 horas semanales adicionales se distribuyen principalmente en las áreas curriculares de Comunicación, Matemática, Inglés y Educación para el Trabajo, donde la propuesta pedagógica integra el uso de tecnologías con estrategias de acompañamiento y de refuerzo pedagógico.

En gestión, las y los directivos son seleccionados competitivamente y por medio de plaza orgánica; se implementa un nuevo organigrama en las escuelas con coordinadores pedagógicos y de tutoría, apoyo educativo y tecnológico.

Brindan capacitaciones intensivas a los y las docentes, a través de programas de formación, con acompañantes que visitan las escuelas para mejorar la práctica docente, sesiones de aprendizajes, materiales de orientación pedagógica y aumento salarial hasta en 25%. (MINEDU, 2019, p.22).

Adicionalmente, es necesario señalar que se han puesto en marcha iniciativas relacionadas al rediseño de la estructura curricular. Así, a finales del año 2016, mediante Resolución Ministerial N° 281-2016-MINEDU, se aprobó el nuevo currículo nacional para las tres modalidades de educación básica descritas en la sección anterior; el cual contiene los aprendizajes que se espera que las y los estudiantes logren durante su formación básica, así como establece, además, el perfil de egreso de la educación básica, las competencias y niveles esperados de aprendizaje por ciclo, nivel y modalidades (MINEDU, 2016b). Este nuevo currículo buscaba ser una herramienta pedagógica efectiva que permita resolver las deficiencias curriculares identificadas en el pasado (CNE, 2017). Por último, la modernización de la gestión educativa supuso mejorar la gestión de las instancias de gestión educativa descentralizada, tales como las Unidades de Gestión Educativa Locales (UGEL) y las Direcciones Regionales de Educación (DRE), así como la gestión de las y los directores de las propias instituciones

educativas mediante la realización de concursos de ratificación y acceso a cargos directivos (OCDE, 2016).

Estos avances en la calidad educativa, también reconocidos en el informe de la UNESCO (2022), se han visto amenazados por grupos de la sociedad civil, el Poder Legislativo y el Poder Ejecutivo. En el ámbito curricular, el actual Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB)<sup>12</sup>, publicado el año 2016 (el cual fue resultado de un trabajo sostenido que inició desde el año 2012), fue denunciado por el colectivo Padres en Acción (PEA) integrante de la campaña #CMHNTM (Con mis hijos no te metas) para evitar su implementación por incorporar como enfoque transversal el enfoque de género; y si bien la Corte Superior de Justicia declaró, en el año 2019, infundado el pedido de PEA, fueron tres años que se dejó sin efecto e implementación una política clave para la población educativa (Muñoz, 2020). Siguiendo con las contrarreformas curriculares, se aprobó por insistencia del congreso de la República y sin tomar en cuenta la opinión técnica del ministerio y la defensoría del pueblo, la Ley 31498, Ley que impulsa la calidad de los materiales y recursos educativos en el Perú<sup>13</sup>, la cual habilita a los padres de familia, agrupados en organizaciones civiles ultraconservadoras, para participar en el proceso de elaboración de los contenidos de los materiales, textos y recursos educativos en educación básica (Congreso de la República, 2022a, art.3). Especialistas en Educación mencionaron que esta Ley, por un lado, atenta contra los Lineamientos para la dotación de materiales educativos de la Educación Básica, aprobados en el año 2019 en la Resolución Vice Ministerial 053-2019 (MINEDU, 2019, art.1), que definen los criterios pedagógicos para determinar los materiales requeridos, evaluar su calidad y pertinencia; por otro lado, buscan incidir en la restricción de temas de género y derechos humanos<sup>14</sup>.

En lo que respecta a la Educación Superior, es interesante destacar que se han desarrollado propuestas para atender las desigualdades educativas en el país. La más importante ha sido Beca 18, creada mediante Decreto Supremo N° 017-2011-ED en el año 2011. Este servicio permite a escolares y egresados de 5.º de secundaria estudiar una carrera en las mejores universidades, institutos o escuelas superiores del país con todos los gastos cubiertos por el Estado peruano (MINEDU, 2011, art.1). Participan en el concurso Beca 18 solo estudiantes con alto rendimiento académico y de escasos

---

<sup>12</sup> <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

<sup>13</sup> <https://busquedas.elperuano.pe/dispositivo/NL/2080217-1>

<sup>14</sup> Así, estas organizaciones pueden observar o vetar materiales de la educación pública en base a si se respeta "la libertad religiosa o convicciones morales de los estudiantes y los padres, o si estos consideran que los textos promueven prácticas que pueden configurar un delito sancionado por lo moral. [https://www.researchgate.net/publication/358345711\\_Informe\\_Tecnico\\_que\\_debate\\_el\\_Proyecto\\_de\\_Ley\\_N\\_904 - Colectivo Educacion e Igualdad](https://www.researchgate.net/publication/358345711_Informe_Tecnico_que_debate_el_Proyecto_de_Ley_N_904 - Colectivo Educacion e Igualdad)

recursos económicos o en situación de vulnerabilidad. El Programa Nacional de Beca y Crédito Educativo (Pronabec) lanza este concurso nacional en el segundo semestre de cada año. Entre los beneficios que brinda el Estado peruano en este concurso figuran el costo de un examen o carpeta de admisión (cuando corresponda), matrícula, pensión de estudios, aprendizaje del idioma inglés (solo para estudios universitarios y cuando corresponda), computadora portátil, movilidad local, materiales de estudio y alojamiento (cuando corresponda), entre otros (MINEDU, 2011, art.1). Esta beca fue, sin duda, una de las políticas más importantes para muchos jóvenes en condición de vulnerabilidad ante la pandemia en el año 2020, motivo por el cual se creó una beca especial que buscara atenderlos específicamente para evitar la deserción educativa de estudiantes de buen rendimiento. No obstante, en el año 2022 se presentó una contrarreforma a la Ley Universitaria N°30220<sup>15</sup>, a través de la Ley 31520<sup>16</sup>, "Ley que restablece la autonomía y la institucionalidad de las universidades peruanas", que buscaba que los miembros del Consejo Directivo de la Sunedu (Superintendencia Nacional de la Educación Superior) ya no sean nombrados por concurso público, sino bajo la elección de representantes de las universidades<sup>17</sup>, generando la pérdida en la autonomía de la Sunedu. Con ello, el nuevo consejo directivo ahora no requiere de un mínimo de años de experiencia previa y permite, según los expertos en educación, colocar a personas que favorezcan el licenciamiento de universidades que no pasaron los filtros no pasaron los filtros de estándares mínimos de calidad planteados por la SUNEDU.

De manera que, a pesar de los notables avances educativos y los esfuerzos descritos, existen aún retos significativos en todos los niveles educativos para asegurar que esta sea una educación de calidad para todos. Lamentablemente, las desigualdades estructurales y la constante crisis política en la que el país se encuentra desde hace 6 años no parecen ser un terreno fértil en el difícil camino de la reducción de las brechas educativas.

## *2.2. El estudio de la desigualdad en las trayectorias educativas*

En esta sección se presentará un resumen que plantea cómo el tema de las desigualdades educativas en las trayectorias educativas ha sido abordado primero en Latinoamérica y posteriormente en Perú, país donde se realizará esta investigación. El

---

<sup>15</sup> Congreso de la República (2014). Ley 30220. Ley Universitaria. (diciembre 2023) [https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105207/\\_30220\\_-\\_09-07-2014\\_10\\_14\\_18\\_-Nueva\\_Ley\\_Universitaria.pdf?v=1644428544](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105207/_30220_-_09-07-2014_10_14_18_-Nueva_Ley_Universitaria.pdf?v=1644428544)

<sup>16</sup> Congreso de la República (2022 b) Congreso de la República (2022 b) Ley 31520. Ley que reestablece la autonomía e institucionalidad de las universidades peruanas. Diario el Peruano 21 de junio 2022. (Diciembre 2023) <https://busquedas.elperuano.pe/dispositivo/NL/2088561-1>

<sup>17</sup> Se busca que el Consejo Directivo esté conformado por representantes de instituciones educativas en educación superior que serían evaluadas por la ellos mismos.

objetivo de ello es mostrar la evidencia empírica existente para comprender que la problemática en el país no es algo específico a su contexto, sino que corresponde más a una discusión de la región. Sumado a ello, se mostrará también que, a pesar de la cantidad de estudios, aún hay vacíos importantes para entender el rol de las desigualdades en las trayectorias educativas.

Así, un punto de partida buscaría señalar que, aunque la educación ha sido parte de la agenda pública como uno de los ámbitos prioritarios para el desarrollo de naciones desde el año 2000, con el establecimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), para el año 2015 era evidente que el desarrollo se había dado de manera desigual. Por ello, en septiembre de 2015, países pertenecientes a las Naciones Unidas firmaron los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y, en esta nueva agenda, la educación de calidad es uno de esos objetivos (el cuarto) a cumplir. Ello supone “asegurar que todas las niñas y niños completen su educación primaria y secundaria gratuita para el año 2030. También aspira a proporcionar acceso igualitario de formación técnica asequible y eliminar las disparidades de género e ingresos, además de lograr el acceso universal a educación superior de calidad”<sup>18</sup>.

Es en este contexto, de persistencia de las desigualdades, que muchos de los países de la región latinoamericana se encuentran. A pesar de que los sistemas educativos latinoamericanos han logrado importantes avances en cuanto al crecimiento de las tasas de escolaridad en todos los niveles del sistema educativo<sup>19</sup>, no han logrado revertir las desigualdades de origen –vinculadas al origen social familiar, el bajo capital cultural y la escasa movilidad social- (Dávila y Ghiardo, 2005). En consecuencia, en América Latina persiste “un agudo fenómeno de selección y ‘autoselección’ en el sistema educativo, donde los niños de familias con mayores ingresos asisten a escuelas con más recursos; mientras las familias pertenecientes a los quintiles más pobres, zonas rurales y población indígena tienen muy pocas alternativas educacionales y en su mayoría estas son de pobre calidad” (CEPAL, 2007, en Bellei, 2013, p.74). Además, se señala que existen aún grandes desafíos en términos de conclusión de la educación secundaria en la región. En este contexto, un grupo de evidencia empírica -no menor- en la región explora las razones por las cuales las trayectorias educativas se ven interrumpidas.

---

<sup>18</sup> <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-4-quality-education.html>

<sup>19</sup> Según D'alessandre (2014), analizando las Encuestas de Hogares de los países latinoamericanos, en el año 2010, el 86% de las niñas y niños de 5 años, el 96% de las niñas y niños entre 6 y 11 años, el 93% de las niñas, niños y adolescentes entre 12 y 14 años y más del 75% de las y los adolescentes entre 15 y 17 años asistían a la escuela.

Así, por ejemplo, desde entradas cuantitativas y cualitativas se hace hincapié en el rol que desempeña el género en la deserción escolar, evidenciando la relevancia que cumplen los roles de género tradicionales, que asocian a la mujer al ámbito privado y al hombre al público, en las decisiones educativas asociadas a la deserción o abandono escolar (Punch, 2002; Punch, 2004; Tapia et al., 2010; Bracchi et al., 2010; Poblete, 2011; Molina, 2012; Punch, 2015; López, 2016; Cardoso, 2016). Otros estudios analizan y vinculan la relevancia de los roles de género con las transiciones de los jóvenes hacia el mercado laboral (Punch, 2002; Punch, 2004; Punch 2015) y destacan el rol de las familias en este proceso y toma de decisiones. Y se señala que estas cumplen un rol importante para el acceso al trabajo, pero también como fuente de promoción (en el caso de los varones) o de restricción frente a la movilidad social (especialmente en el caso de las mujeres porque se les identifica como vulnerables ante un embarazo temprano). Asimismo, hay estudios que, si bien dan cuenta sobre los aspectos antes señalados, reflexionan sobre el rol que estaría cumpliendo la escuela en la reproducción de desigualdades de género en la interrupción de las trayectorias (Tapia y Valenti, 2016).

Estudios cualitativos en la región señalan también la capacidad de agencia de los jóvenes y el poder de negociación que despliegan en sus trayectorias educativas (Punch et al., 2007; Punch, 2009; Azaola, 2012). Destacan que la negociación entre los jóvenes y sus padres supone un balance entre la satisfacción de necesidades y ambiciones personales y las exigencias familiares, debido a las condiciones de pobreza y precariedad en que viven.

Aunque en América Latina el grueso de la literatura sobre trayectorias educativas está asociada principalmente al abandono escolar, existen algunos estudios que exploran las experiencias educativas de las y los jóvenes y las razones por las cuales, a pesar de las condiciones de pobreza y desigualdad que enfrentan, logran continuar y culminar sus estudios. Entre estos destacan, principalmente, el soporte familiar, el apoyo institucional de la escuela, así como la importancia de los pares y la comunidad (Silas 2008; Martínez y Quiroz, 2007; Santillan 2007).

Asimismo, encontramos una serie de investigaciones que hacen mención al rol del capital social en las trayectorias educativas. Así, hay autores como Mishra (2020), por ejemplo, que encuentran una relación interesante entre redes personales (familias y comunidad) e instituciones (pares y profesores) y trayectorias educativas exitosas (entendidas como la culminación de estudios) destacando entre estos estudios la importancia de dicho capital en población migrante (Vega et al., 2017; Julia, 2018; Franco García, 2021; Butler y Muir 2016). Por ejemplo, el estudio de Julia (2018)

encuentra que los estudiantes con mayores desventajas socioeconómicas y de menor capital cultural y social (padres con títulos universitarios más bajos, menores expectativas educativas para sus hijos) tienden a tener trayectorias educativas más discontinuas que repercuten negativamente en sus probabilidades de hacer la transición a la educación superior. El estudio de Butler y Muir (2016), por su lado, explora la relación entre relaciones familiares, capital social y sentido de pertenencia en las trayectorias (o biografías) educativas. Encuentra que el tipo de relación con la familia guarda relación con el nivel de compromiso que los estudiantes mismos tienen con su educación, lo que influiría en sus trayectorias. Carrasco et al. (2009) y Chacón et al. (2015) exploran y analizan el potencial explicativo del capital cultural de las familias en las trayectorias educativas y encuentran que un mayor capital cultural familiar del estudiante tiene correlación con las expectativas del rendimiento escolar, así como sus aspiraciones; así, a mayor capital cultural, mayores expectativas. Otros estudios señalan que las distintas trayectorias (que suponen: el desertar de la escuela antes de terminar la primaria, estudiar sólo hasta la secundaria o estudiar en la universidad) constituyen estrategias particulares que responden a capitales culturales distintos y, por lo tanto, habitus distintos, es decir, maneras de ver, hacer y entender la educación (Seid, 2017; Tapia y Valenti, 2016). De esta forma, encontramos que el capital social ha sido definido principalmente como las redes de contacto de las familias que habilitan las trayectorias educativas de sus hijos, y el capital cultural entendido como el grado educativo de los padres y la transmisión de conocimientos en el campo educativo o laboral.

Es en ese sentido que Elboj e Iñiguez-Berrozpe (2012) señalan que hace falta mayor reflexión sobre cómo se da el vínculo entre la escuela y el hogar para comprender mejor cómo se mantienen, reproducen o disminuyen algunas de las desigualdades. En esa línea, Symeou (2014), quien desde la sociología toma en cuenta el concepto de capital cultural de Bourdieu (1980) y el capital social de Coleman (1988), concluye que las familias preparan y refuerzan diferencialmente las cualidades de sus hijos requeridas por la escuela, y las escuelas pueden o no aprovechar los recursos que los niños traen de casa. Por ello la importancia de trabajar familia y docentes conjuntamente para impactar positivamente en las trayectorias educativas.

En el contexto peruano, y a pesar de la expansión del acceso educativo, los estudios señalan que las desigualdades en educación persisten aunque afectan principalmente a las cohortes de 12 a 16 años, correspondientes al nivel secundario (Ames, 2005; Alcázar, 2009; Montero, 2006; Benavides, 2007). Especialmente en el caso de las mujeres provenientes de zonas rurales (Vásquez y Monge, 2007). En dicho

contexto, la evidencia muestra una persistente desigualdad en las oportunidades de aprendizaje de las y los estudiantes.

Diferentes estudios analizan la relación entre las oportunidades de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes en comprensión de lectura y matemáticas. Encuentran que lo que ocurre al interior de las aulas difiere notablemente con lo que debería ocurrir según la propuesta pedagógica del Currículo Nacional, haciéndose hincapié en la limitada retroalimentación provista por los docentes a los estudiantes y en la resolución de ejercicios de baja demanda cognitiva (Cueto et al., 2003; Cueto et al., 2004; Cueto et al., 2006). Recientemente, en un estudio realizado por Cueto et al. (2016) sobre las trayectorias educativas de las niñas, niños y adolescentes en diferentes etapas de su vida, se encontró que las niñas y niños provenientes de hogares pobres, indígenas, con madres con un nivel educativo menor a secundaria o que viven en áreas rurales, tienen menos oportunidades y logros educativos más bajos, en comparación a sus pares.

Asimismo, los estudios sobre trayectorias educativas en nuestro país hacen hincapié en su relación con el abandono escolar, explorándose los factores que se encuentran asociados. Así, los factores predictivos asociados a la deserción en secundaria estarían asociados al rendimiento educativo (Cueto, 2000), así como al 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 zona de residencia (Murray, 2012), siendo las tasas de deserción más altas en zonas rurales que en urbanas. Entre otros factores asociados al abandono escolar mencionados por ese autor destacan los costos de la escolarización, la necesidad de trabajar para apoyar a la familia y el propio interés de las niñas y niños en la escolarización, el cual podría estar asociado a la calidad de los servicios educativos ofrecidos, así como a sus percepciones sobre la utilidad de la educación en las oportunidades laborales.

Por otro lado, diversos estudios ponen en evidencia la importancia de la educación en la movilidad social de las familias en contextos de pobreza y vulnerabilidad (Ansión, 1995; Ames, 2002; Bello y Villarán, 2004; Benavides et al., 2006; Rojas y Portugal, 2009; Alvarado, 2010). Estudios como los de Ames (2013) encuentran que en los proyectos de vida de las jóvenes mujeres en zonas rurales existe un anhelo de superar sus condiciones de pobreza y marginación social, además de un deseo de superar relaciones de género opresivas. La educación, por consiguiente, ocupa un lugar destacado en sus aspiraciones y esfuerzos para cambiar sus vidas, así como se resalta

la importancia del soporte familiar, especialmente de sus madres, quienes comparten los mismos proyectos y creencias respecto al valor de la educación.

Aunque no son muchos, en el país hay estudios que exploran las percepciones de las niñas, niños y/o adolescentes sobre sus experiencias de escolaridad, resaltándose la importancia de los pares en sus trayectorias, debido a que estos representan fuentes de apoyo académico y afectivo (Ames y Rojas, 2011), así como de sus relaciones con los docentes, exigiendo un trato amable y mayores grados de confianza y diálogo (Ames y Rojas, 2012). En ese sentido, la revisión nos muestra que hay factores tanto intra, como extra escolares que intervienen en las trayectorias educativas, tales como: el valor que se le asigna a la educación, el apoyo familiar que se recibe (emocional, académico, económico), la estructura misma de la escuela (en donde hay que considerar el desempeño académico del estudiante, la relación interpersonal entre docente–alumno y las relaciones entre pares) y la identidad que tienen estos estudiantes y sus familias. Porque, como bien señala Ponferrada (2007, p.13), citando a Davidson (1996), “El espacio escolar se convierte así en un espacio compartido entre individuos de diferentes sexos, edades, orígenes y clases sociales, donde se recrean, (re)producen significados que surgen tanto de las relaciones entre los iguales como en las negociaciones con la institución escolar y con el profesorado, significados que proporcionan el sentido a la vida de las y los jóvenes, informándoles de su posición en la matriz de relaciones desarrolladas en la escuela y por extensión en la estructura de la desigual sociedad en la cual está inmersa”.

Finalmente, en el caso peruano se encuentran también estudios que mencionan que el éxito (o no) de las trayectorias educativas en la secundaria y universidad se explicaría también por medio del capital social y cultural que adquieren las y los estudiantes, principalmente de sus familias (entendido como el nivel educativo de los padres, el nivel socioeconómico, expectativas educativas y apoyo en el cumplimiento de metas educativas). Un hallazgo interesante en el país es el que señalan Benavides et al. (2006), quienes a través de los resultados de una encuesta en hogares rurales de Ayacucho, Huancavelica, Apurímac y Puno encuentran que no necesariamente existe una relación lineal entre una alta valoración de la educación y el hecho de que la familia se involucre con el modelo escolar. Por ello, se sugiere que el concepto de capital social (asociado al nivel educativo de los padres) podría ser limitado para comprender la complejidad de ese vínculo en zonas rurales. Por otro lado, el estudio de Cueto et al. (2005) señala que no hay una asociación positiva entre el capital social de las familias y los logros educativos de sus hijos e hijas, aunque enfatiza que es necesario más estudios cualitativos que revisen esta hipótesis. Lo que sí resaltó del estudio, entre niños de zonas rurales y urbanas de la muestra, fue la relación entre el *capital social cognitivo*

a nivel comunitario y que los niños estén en el grado correspondiente a su edad. Ello debido a que las relaciones sociales comunitarias positivas generan un ambiente de confianza en la escuela, por lo que los padres matriculan y envían a sus hijos; sin embargo, ello no incide en los logros de aprendizajes de las pruebas, por lo que será necesario asegurar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que rompa con la asociación entre estatus económicos y rendimiento escolar. Ahora bien, Balarin et al. (2017) señalan que el capital social suele estar distribuido de manera muy desigual entre los jóvenes de contextos vulnerables, pero que dicho capital cumple un papel decisivo en el acceso a información que interviene en sus trayectorias educativas y laborales.

En suma, los estudios revisados, tanto en el contexto latinoamericano como el peruano, vinculan las trayectorias educativas con las desigualdades en la educación, poniendo de manifiesto las diferencias que existen en las oportunidades de acceso, permanencia y progreso de los estudiantes en contextos de vulnerabilidad y pobreza. Así como también los factores u obstáculos que configuran sus trayectorias educativas, siendo el género un aspecto importante que estaría marcando una diferencia en cómo las trayectorias son experimentadas por los hombres y mujeres. Particularmente, en Perú se ha encontrado una variedad de estudios cuantitativos que dan cuenta de las variables relacionadas a las desigualdades en oportunidades educativas; no obstante, se ha encontrado que no hay mucha investigación de corte cualitativo que dé cuenta de cómo es que se perciben esas desigualdades en su vida diaria y su relación con su trayectoria educativa en general, considerando la comprensión de las mismas no solo dentro del espacio educativo sino en relación con el espacio familiar y comunitario.

### *2.3. El capital social y cultural en la comprensión de las trayectorias educativas*

Analizar las percepciones que tienen estudiantes que viven en contextos de pobreza con respecto a sus trayectorias educativas nos aproxima a la comprensión de las desigualdades existentes en la educación peruana desde sus actores centrales. Para ello, optar por un enfoque cualitativo que no busque medir variables que expliquen los factores determinantes de una u otra trayectoria, sino que analice las voces de los mismos niños y niñas a lo largo de su educación con respecto a cómo experimentan las desigualdades y las herramientas que identificaron frente a ellas, es valioso en tanto nos muestra la perspectiva de un grupo de la población (la infancia y adolescencia) que suele estar al margen de las estructuras políticas.

En este proceso se hace necesario primero definir cómo es que se están comprendiendo las trayectorias educativas. Estas constituyen la expresión de la

articulación entre las elecciones propias, los recorridos familiares y las propuestas institucionales disponibles. Para Dávila y Ghiardo (2005), el análisis de trayectorias educativas supone comprender las posiciones estructurales y las disposiciones subjetivas que producen esos cambios de condición. Por ello, es importante considerar en su análisis: el grupo social de origen, el grado de educación alcanzado, el tipo de establecimiento escolar y la valoración social y simbólica de lo obtenido. La relevancia de las trayectorias como fenómeno, según Pallas (2003), recae en que su comprensión, si bien explica los destinos sociales de los individuos, también evidencia que dichos recorridos guardan relación con el origen social de las y los niños o jóvenes estudiantes.

Así, la comprensión de las trayectorias educativas supone identificar que estas no son únicas, sino que se dan en un contexto de varias otras transiciones relacionadas con su edad, como por ejemplo la incorporación al trabajo remunerado, o las responsabilidades en el hogar (Dornan y Woodhead 2015; Vogler et al., 2008), y a las transiciones entre etapas y hacia el mundo laboral (Cuconato y Walther, 2015; Pallas, 2003). En ese sentido, su comprensión supone la interacción de dos o más aspectos sociales del individuo y no solo lo que acontece en el fuero educativo. En suma, 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).

Por consiguiente, para este estudio se considera que una trayectoria educativa se explica en relación con lo que le ocurre al individuo en su vida diaria, familiar y también en lo que está pasando en su sociedad, ya que todos esos factores confluyen en sus experiencias durante la secundaria. Esto responde a la concepción de las trayectorias educativas como algo relacional (Furlong, 2009; Pallas, 2003), es decir, que se explica por interacciones complejas entre diferentes actores y factores y que tiene lugar en momentos específicos. Así, sus trayectorias educativas reflejarían las posiciones y desigualdades de sus propias vidas o biografías. Esta definición ha llevado a analizar dichas trayectorias bajo un enfoque socio-ecológico (basado en el modelo ecológico de Bronfenbrenner, 1979), que nos permite reconocer la interacción y dinamismo presente en las trayectorias educativas de los participantes de este estudio. En el contexto de desigualdad educativa –descrito en la sección anterior– en los que estos niños y niñas cursaron su Educación Básica, cabe preguntarse qué factores de riesgo y protección estuvieron presentes en sus trayectorias y cómo estos interactuaron en su trayectoria educativa. Para Bronfenbrenner, los niños en general se encuentran en varios sistemas, desde el ecológico del hogar más íntimo hasta el sistema escolar más amplio, y luego en el sistema más expansivo que incluye la sociedad y cultura.

Siguiendo entonces este enfoque, en este estudio se quiere ubicar la interacción entre los factores de riesgo y protección en las trayectorias educativas que se darían en por lo menos tres de los cuatro niveles planteados por el autor: el microsistema (personas en relación directa con el niño), el mesosistema (interrelaciones entre sistemas), exosistema (influencia de los entornos como vecindario o comunidad, por ejemplo) y macrosistema (cultura y sociedad). Dicho esto, es preciso señalar que cada uno de estos sistemas interactúa y se influye por los demás. Ver las trayectorias educativas bajo este lente interpretativo nos permitirá justamente entender el factor relacional, antes mencionado, en enlace entre las condiciones biográficas de los individuos y las condiciones institucionales que intervienen en ellas. Así, la visión de las trayectorias educativas iría más allá de una progresión lineal o que se explica solo en relación con las entradas y salidas del sistema educativo.

Entonces, en esta investigación, analizaremos dichas trayectorias considerando sus experiencias y las desigualdades que ellos mismos identificaron en su recorrido educativo en relación con el acceso, la permanencia y la conclusión educativa. Ahora bien, interpretar este conjunto de factores ha supuesto entender su interacción y con ello ha llevado nuestra mirada interpretativa hacia los conceptos del capital económico, social y cultural.

Como hemos evidenciado, muchos estudios muestran la existencia de factores externos como internos (a la institución escolar o educativa) que tienen un efecto en el nivel del logro de los estudiantes (asociado a sus rendimientos en pruebas escolares o la conclusión de la escolaridad). Entre los factores externos más frecuentemente mencionados están las características socioeconómicas de las familias y el nivel educativo de los padres (y las creencias, expectativas y atribuciones de las madres). Por otro lado, al interior del sistema escolar se han señalado las características referidas a las propias instituciones escolares (infraestructura, disponibilidad de recursos, asignación de tareas, tamaño de la institución); los maestros (preparación pedagógica y calidad de interacciones); los alumnos (condición socioeconómica) (Clavel y Schiefelbein, 1979; Schiefelbein y Farell, 1984; Sandoval y Muñoz, 2004). Ahora bien, parece haber aún poca evidencia que permita aclarar el significado que tiene para los jóvenes de niveles socioeconómicos bajos o que viven en situaciones de pobreza el permanecer y concluir con su escolaridad.

Aunque la teoría expuesta es de mucha utilidad para entender las trayectorias educativas, no constituye un aporte definitivo para aclarar el significado que tiene para el joven en situación de marginación económica el perseverar en sus estudios, la mecánica de toma de decisiones que debe darse entre seguir o abandonar o la

influencia que tienen diferentes actores y factores en esta toma de decisiones. Dicho esto, los elementos destacados por los estudios sobre las desigualdades en América Latina y en el Perú constituyen precedentes importantes en este trabajo, pero hacen notar también las ausencias, que revelan la necesidad de prestar atención a las experiencias escolares no como un elemento aislado, sino más bien como un elemento dinámico que se nutre de otros espacios, como la familia y la comunidad.

En este estudio comprendemos que la interacción de esos entornos es muy importante para entender las decisiones educativas que tomaron los niños y sus familias. Por ello hemos decidido explicar las trayectorias educativas a lo largo de la Educación Básica y en su tránsito fuera de la escuela 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 sociología de la escuela propuesta por Bourdieu —tomando lo planteado en la reproducción— señala que la escuela no es objetiva y universal, sino que obedece a los intereses de las culturas de clase porque prefiere los *habitus*<sup>20</sup> de estas clases dominantes, tales como maneras de trabajar, estudiar, jugar, pensar, etc. por parte de los estudiantes. En ese sentido, la escuela es también una especie de reproducción de desigualdades sociales. 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

---

<sup>20</sup> De acuerdo a Bourdieu y Passeron (1979), el *habitus* es sistema adquirido y duradero de **esquemas generativos** (o disposiciones) con los cuales pensamos, sentimos y actuamos en el mundo social. Es decir, consiste en una capacidad para generar pensamientos, percepciones, prácticas; por ejemplo, masculino y femenino, izquierda y derecha, etc. Un conjunto de esquemas que nos permite ordenar, clasificar la percepción de las cosas; no solo permite distinguir, sino también jerarquizar. Consiste también en una capacidad para diferenciar o apreciar (gusto) prácticas y productos; por ejemplo, “el buen vino”, el “buen vestir”.

gusto" heredado por la familia en relación a obras artísticas o literarias que también serán útiles para un adecuado desempeño escolar que privilegia la cultura de las clases dominantes (Bourdieu, 1991)<sup>21</sup>. 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 (...) el volumen de capital social que posee un agente particular depende de la extensión de la red de relaciones que puede efectivamente movilizar y del volumen de capital (económico, capital o simbólico) que posee cada uno de aquellos a quienes está vinculado (...). La existencia de una red de vínculos es producto del trabajo de instauración y de mantenimiento necesario para producir y reproducir vínculos durables y útiles, adecuados para procurar beneficios materiales o simbólicos (Bourdieu, 1980, p.2).”

Esta teoría, planteada por Bourdieu, ha sido muy utilizada en la sociología de la educación, pero también discutida y reinterpretada en el campo educativo por diversos actores; principalmente para hablar de capital cultural y capital social en la reproducción de desigualdades estructurales en el sistema educativo. Así, por ejemplo, hay estudios que estudiaban el capital cultural como la capacidad de apreciar y entender los bienes culturales de una clase dominante (Mickelson, 2003); mientras que otros –la mayoría– lo entienden como la participación de la familia en la vida escolar, el vocabulario adquirido por el lado paterno, el nivel educativo del padre, mayor cuidado de los hijos etc. (Lareau y Erin, 1999 en Benavides, 2006). 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

---

<sup>21</sup> 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, si 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 mismo conocimientos y modos de ser y hacer.

reproducción de sus privilegios. De acuerdo con Symeou (2006), para Coleman el capital social es una forma particular de recurso disponible para un actor y es inherente a la estructura de las relaciones entre los actores. Así, el autor aclara que el capital social disponible para el niño determina la disponibilidad efectiva de los recursos del entorno. 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. En ese marco, se identifica que el capital social está enmarcado en tres formas de estructura social que son clave para la crianza de un niño. Por un lado, la intensidad de la relación de los adultos con el niño; el cierre de la red social entre dos o más adultos que tienen una relación de cierta intensidad con el niño (apoyo, recompensas y castigos por parte de otros adultos que no son los padres); y, finalmente, la continuidad estructural a lo largo del tiempo (la confiabilidad que va ganando la relación en el tiempo y hace que el niño se desarrolle en un ambiente seguro). La teoría del capital social asociado al cierre de redes es para Symeou (2006) dialoga con la teoría ecológica de Bronfenbrenner, que sostiene que la convergencia entre los actores adultos en la casa y el hogar (docentes y padres) es relevante para promover un mejor desarrollo educativo o relacionadas con el éxito académico.

Ahora bien, en situaciones de marginación, exclusión o desigualdad, las personas dependen 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 jerárquica 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 (racializados) cuentan de por sí con un capital cultural que sea valorado, situación que ha influido en la falta de reconocimiento de la riqueza social y cultural en las comunidades de color, motivo por el cual la autora propone no utilizar las definiciones clásicas referidas al capital social y cultural, sino transitar hacia definiciones del mismo que planteen los bienes y riquezas sociales y culturales distintos que poseen estos grupos y que se encuentran en constante interacción con lo que podríamos llamar la cultura hegemónica.

Por este motivo esta autora plantea, a partir de la revisión de estudios en la corriente de la crítica racial (CRT – Critical Racial Theory), que hay que replantear la forma en cómo comprendemos estos capitales, e identificar que son otros los capitales existentes que actúan de manera no excluyente entre estos y que deben comprenderse como procesos dinámicos que constituyen la riqueza cultural. La propuesta de Yosso (2005), basada en Oliver y Shapiro (1995), resulta interesante porque destaca varias formas de capitales (seis) para dar cuenta de la riqueza cultural que tendrían los grupos marginalizados, entendiéndolas como procesos dinámicos de una comunidad. Identifica entonces el capital aspiracional (como la forma de aferrarse a la esperanza frente a la desigualdad estructurada), que se desarrolla dentro de contextos sociales y familiares (consejos que ofrecen objetivo de navegación para resistir a condiciones opresivas); el capital lingüístico (incluye las habilidades intelectuales y sociales que se logran a través de experiencias de comunicación en más de un idioma); el capital familiar, que se refiere a aquellos conocimientos entre la familia, que se nutre de la familia extensa (viva o fallecida) así como de tíos, tías, abuelos y amigos que podríamos considerar parte de nuestra familia. Y, finalmente, el capital social que puede entenderse como redes de personas y recursos comunitarios, el capital navegacional (referido a las habilidades para maniobrar fuera de su entorno y entre instituciones sociales) y el capital de resistencia (se refiere a aquellos conocimientos y habilidades fomentados a través de comportamientos de oposición que desafían la desigualdad).

La propuesta de Yosso, 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 nuestro entorno más cercano, difiere de ella en tanto Putnam en su planteamiento de este tipo de capital supone que se deja de lado 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 hacia un proceso de inclusión que reconozca la interacción entre las diversidades de los grupos marginalizados y la cultura hegemónica.

Para esta tesis 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 marginados, excluidos o racializados; 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.

Estudios en el país (Cueto et al., 2005; Benavides, 2006) señalan algunos límites de la conceptualización del capital social y cultural para comprender su relación con el rendimiento educativo de los estudiantes, y es por ello que analizar las trayectorias desde la propuesta de Yosso podría permitirnos incorporar en el análisis aristas relacionadas a la composición y dinámica familiar; con sus pares y docentes para comprender mejor la disponibilidad de recursos de niñas y niños que viven en condición de pobreza que han sido fundamentales en su conclusión de la Educación Básica, y que no son consideradas normalmente en estudios que miden los capitales.

Finalmente, se quiere mencionar que en este estudio la comprensión de las desigualdades se analizará en relación con el acceso, la permanencia y conclusión de la educación. Para Cueto et al. (2015) definir la desigualdad en la educación requiere comprensión de la equidad. John Rawls, en su concepto de justicia como equidad, plantea que lo óptimo es darles más a los desventajados. Y plantea dos principios fundamentales de la justicia: el primero es que toda persona tiene igual derecho a un régimen plenamente suficiente de libertades básicas iguales; y, el segundo, que las desigualdades sociales y económicas deben estar ligadas a empleos y funciones abiertos a todos, bajo condiciones de igualdad de oportunidades; y deben beneficiar a los miembros menos favorecidos de la sociedad (Rawls, 1996). Como él, según señalan Cueto et al. (2016:59), “otros autores proponen que se pueden tolerar inequidades si es que el origen de estas se debe a diferencias en el esfuerzo de las personas y no a sus características demográficas ni a circunstancias personales o familiares, es decir, a factores sobre los que ellas no tienen control (Roemer 1996, citado en Betts y Roemer 2007, y Paes de Barros y otros 2009)”. En esa línea, Field, Kuczera y Pont (2007) mencionan que hay dos dimensiones que distinguen a un sistema educativo como equitativo: la inclusión y la equidad. La dimensión de la inclusión sugiere que el sistema educativo debe garantizar que todos los estudiantes alcancen los estándares mínimos para determinados tipos de habilidades (por ejemplo, lectura, escritura y cálculo). La dimensión de equidad sugiere que un sistema educativo debe evitar diferencias que las características demográficas o antecedentes familiares impacten en las oportunidades educativas del estudiante. En otras palabras, un sistema educativo equitativo debe dar las mismas oportunidades a todos los estudiantes, con el fin de desarrollar las capacidades o habilidades necesarias para funcionar en la sociedad, donde desarrollen el potencial necesario para ser buenos ciudadanos (Cueto et al., 2005).

Entonces, el análisis de las desigualdades educativas parece ser el resultado de una compleja interacción de factores internos y externos al sistema educativo (Blanco y Cusato, 2004). Por ello, su comprensión supone considerar la interacción entre el tipo

de escuela a la que se accede, los procesos educativos internos y las biografías de los y las estudiantes.

#### *2.4. Diseño y objetivos de investigación*

Esta investigación se ha realizado con información obtenida por el estudio Niños del Milenio, conocido internacionalmente como Young Lives. Dicho estudio viene siguiendo a aproximadamente 12 000 niños<sup>22</sup> y niñas mediante investigaciones cuantitativas y cualitativas desde el año 2002 hasta la actualidad. La muestra general de Niños del Milenio en el Perú es de alrededor de 2700 niños y niñas que fueron inscritos en el año 2002. Un grupo de ellos (700), la cohorte mayor, tenía aproximadamente 8 años al momento que empezó el estudio, mientras que los 2000 restantes tenían entre 0 y 18 meses de edad.

Para fines de este documento se ha decidido trabajar primordialmente con la información obtenida a partir de la investigación cualitativa de Niños del Milenio, pues esta ha tenido como principal objetivo recoger la voz de las y los niños y sus familias sobre los factores y procesos que explicarían las trayectorias educativas de sus participantes. Como se mencionó en el capítulo introductorio (ver sección 2.2.), desde el año 2007 el estudio cualitativo ha venido recogiendo información sobre 51 niños y niñas (25 niños de la cohorte mayor y 26 de la cohorte menor) en 4 localidades: 2 urbanas y 2 rurales. Este componente de investigación permitió el seguimiento de la trayectoria educativa de los participantes de la Cohorte Menor (26 niños y niñas que nacieron alrededor del año 2000), a quienes se les ha podido visitar en distintos momentos de su trayectoria educativa (al iniciarla a los 6 años, durante su paso por primaria a los 9 años, su experiencia en secundaria a los 13 años y su conclusión y transición fuera de la escuela). Contar con información de la muestra cualitativa de un estudio longitudinal como es Niños del Milenio permite analizar las percepciones que estos tienen sobre sus trayectorias educativas y cómo las desigualdades sociales asociadas a su condición socioeconómica, género y área de residencia pueden haber intervenido en la definición de sus decisiones al terminar su escolaridad.

Esta investigación se enmarcó en un enfoque fenomenológico que intenta comprender los significados que los individuos dan a su propia experiencia, centrándose

---

<sup>22</sup> La población estudiada está dividida en dos cohortes según grupos de edad; el menor está conformado por niños nacidos en el año 2001 y 2002, mientras los jóvenes de la cohorte mayor nacieron entre 1994 y 1995.

en aquellas que son subjetivas y haciendo preguntas tales como: “¿cómo es su experiencia?” (Robson et al., 2007). Es decir, busca reconocer que los niños, niñas y adolescentes tienen voz sobre su proceso educativo, y las desigualdades que enfrentan plantea identificarlos como sujetos sociales que, mediante sus experiencias, pueden contribuir en nuestra comprensión sobre su situación socioeconómica y la participación que ellos tienen en sus vidas. Hacerlo permitirá una reflexión distinta de las desigualdades que no solo se concentre en las limitaciones económicas que enfrentan, sino que las relacione con el contexto familiar y comunitario. El diseño cualitativo elegido es de mucha utilidad porque reconoce la diversidad de la experiencia frente a las desigualdades y provee la flexibilidad necesaria para responder a contextos cambiantes y resultados emergentes.

Tomando todo ello en cuenta, los objetivos de la investigación son:

- (i) Analizar, bajo un enfoque cualitativo, cómo las desigualdades han sido experimentadas y percibidas por los niños y niñas en sus trayectorias educativas.
- (ii) Comprender el rol del capital social y cultural -principalmente relacionado a la familia y grupos de pares- en las trayectorias educativas y transiciones hacia la vida adulta (educación post-secundaria y trabajo).
- (iii) Analizar el rol de las políticas educativas (o la falta de las mismas) en la atención o reproducción de algunas desigualdades experimentadas por estos jóvenes.

### 3. Metodología y contexto de la investigación<sup>23</sup>

#### *3.1. Descripción de las técnicas de investigación y su adecuación al contexto y objeto de investigación*

Comprender las desigualdades y las trayectorias educativas, como ya se ha mencionado y sustentado en los capítulos previos, supone identificar si estos fueron caminos exitosos (en términos de conclusión de la educación básica). Pero también entender cómo se dieron estas trayectorias. En este contexto, hay un supuesto que subyace a esta investigación que hace referencia a que los estudiantes son sujetos activos de su realidad, que vienen de un rango de historias diferentes y que tienen una variedad de miradas y experiencias que vale la pena explorar en sí mismas, desde sus propias voces.

En anteriores publicaciones personales (Ames et al., 2010b) ya se ha mencionado la relevancia de incorporar las voces de los niños y niñas en la comprensión de su educación en nuestro país, ya que si bien se ha dado el surgimiento de una nueva aproximación al estudio de los niños que los reconoce como actores sociales que dan forma y son formados por sus circunstancias sociales (James y Prout, 1997), poco de ese debate en el marco de “la nueva sociología de la infancia” (Gaitán, 2006; James y Prout, 1997; James et al., 1998; Corsaro, 1997; Qvortrup et al., 1994) ha tenido eco en el Perú. Por tanto, posicionar que las voces de los y las estudiantes son centrales en la comprensión de las desigualdades educativas es validar su voz como sujetos activos en su educación y cultura. Analizar las percepciones de estudiantes de diversos contextos del Perú (dos comunidades urbanas y dos comunidades rurales) brindará evidencia sobre la diversidad de las experiencias infantiles en sus trayectorias educativas.

Esta investigación se enmarcó en un enfoque fenomenológico que intenta comprender los significados que los individuos dan a su propia experiencia, centrándose en aquellas que son subjetivas y haciendo preguntas tales como: “¿cómo es su experiencia?” (Robson et al., 2007). Reconocer que los niños, niñas y adolescentes tienen voz sobre su proceso educativo y las desigualdades que enfrentan es

---

<sup>23</sup> En tanto esta investigación se enmarca en el proyecto longitudinal en el Perú, Niños del Milenio, la descripción del componente cualitativo, así como parte de las descripciones de las localidades donde se ha recogido información por más de 20 años hacen referencia a múltiples estudios publicados – donde aparezco como autora o coautora - entre los años 2007 y 2022. No obstante, los datos que hacen referencia a las localidades han sido actualizados. Ver las siguientes publicaciones: Ames et al. (2010 a), Ames et al. (2010 b), Ames y Rojas (2011), Rojas y Cussianovich (2013), Rojas y Cussianovich (2014), Rojas (2016), Guerrero y Rojas (2016), Guerrero y Rojas (2019), Rojas (2021).

identificarlos no solo como sujetos sociales sino también como actores económicos que, mediante sus experiencias, pueden contribuir en nuestra comprensión sobre su situación socioeconómica y la participación que ellos tienen en sus vidas, por ejemplo. Hacerlo permitirá una reflexión distinta de las desigualdades que no solo se concentre en las limitaciones económicas que enfrentan, sino que permita identificar la relación de este con el contexto familiar y comunitario, así como la capacidad de agencia en sus propios contextos.

La presente propuesta de investigación propone un diseño cualitativo a fin de responder al objetivo principal de estudiar cómo las desigualdades personales (socioeconómicas, culturales y de género) han configurado sus trayectorias educativas. En ese sentido, se busca inferir más que trabajar sobre supuestos o ideas preconcebidas sobre cómo las desigualdades afectan las trayectorias educativas de los participantes de este estudio, provenientes de áreas rurales y urbanas del Perú. El diseño cualitativo elegido es de mucha utilidad porque supone la diversidad de la experiencia frente a las desigualdades y provee la flexibilidad necesaria para responder a contextos cambiantes y resultados emergentes. Así, consideramos que el diseño que se plantea es adecuado dada la naturaleza exploratoria del estudio y el limitado trabajo empírico cualitativo respecto a este tema, tal como lo mencionamos en la revisión de la literatura.

Dado que esta investigación plantea analizar información longitudinal, correspondiente a los años 2007, 2008, 2011, 2014 y 2020 de un subgrupo de niños pertenecientes al estudio cualitativo Niños del Milenio en el Perú, se ha optado por compartir la misma metodología cualitativa, pues es de mucha utilidad para la construcción de estudios de caso y el análisis de trayectorias educativas (Ames et al., 2010). A lo largo de todos estos años se aplicaron de manera simultánea múltiples técnicas de recojo de información inspiradas en corrientes de estudios sobre la niñez (ver: Darbyshire et al., 2005; Clark y Moss, 2001; Dockett y Perry, 2005) para la comprensión de un estudio de caso. La propuesta de “mosaico” planteada por Clark y Moss (2001), fue de mucha utilidad para la comprensión de estudios de caso ya que propone la aplicación de diversos métodos de recojo de información<sup>24</sup> para poder analizar y contextualizar las percepciones de las y los niños participantes.

---

<sup>24</sup> Es interés de esta investigación construir estudios de caso por lo que se utilizará información cuantitativa y cualitativa longitudinal del estudio Niños del Milenio, gracias a lo cual se podrá considerar: condiciones socioeconómicas del hogar, máximo nivel educativo alcanzado por los cuidadores, cantidad de miembros del hogar y shocks económicos enfrentados.

El proceso de recolección de datos en esta investigación ha estado enmarcado en una aproximación etnográfica que brinde información sobre el contexto local donde estudian y viven los participantes y que en cada ronda de recojo de información nos ha permitido entablar un mayor vínculo de confianza con los participantes. Así, en cada ronda de recojo de información cualitativa del estudio Niños del Milenio se permaneció en las comunidades seleccionadas un aproximado de 20 días con la finalidad de hacer observaciones al interior de las escuelas y de las vidas cotidianas de los niños y niñas participantes, recogiendo información relevante sobre las relaciones intrafamiliares, que complementaron las entrevistas realizadas. Con respecto a la información recogida durante la pandemia (2020), a consecuencia de las restricciones de movilidad social, no se pudieron realizar visitas presenciales a los estudio de caso. Se hicieron entrevistas telefónicas que nos permitieron hacer un seguimiento sobre cómo la pandemia estaba afectando sus trayectorias educativas y su transición fuera de la educación básica regular.

Aunque la principal fuente de información que se ha utilizado en el análisis de esta investigación han sido las entrevistas semiestructuradas presenciales a los participantes y sus cuidadores; un método de recojo de información individual en particular ha sido de mucha utilidad en esta investigación: "La línea del tiempo". Esté es un método de recojo de información en el que a partir de un gráfico el sujeto identifica los momentos claves en su vida en general y en su experiencia educativa, en particular (para más información sobre este método y otros métodos ver: Ames et al., 2010). Dicho método consiste en mostrarle al entrevistado un papel en el que se ha dibujado en un extremo a un bebé y en el otro a una persona de la edad del entrevistado al momento de la entrevista para que identifique el dibujo como una representación del transcurso de su vida. A partir de esta línea, los y las entrevistados mostraron información relevante sobre la importancia de la escolaridad en sus vidas, así del rol que cumplieron sus familiares, los docentes y la interacción con pares en su recorrido educativo.

Además de analizar la información recogida por el estudio a través de las rondas cualitativas, para esta investigación se ha recogido también nueva información sobre los cambios ocurridos en las biografías de los participantes de la submuestra cualitativa (cohorte menor) desde el año 2014 hasta 2020. Así, se han realizado entrevistas semi estructuradas en dos oportunidades: en el año 2017 y otra en 2020. En el año 2017 se realizaron entrevistas semiestructuradas con los niños y niñas de la muestra cualitativa, sus cuidadores, profesores y autoridades de la comunidad pertenecientes a dos de las cuatro comunidades de la muestra de Niños del Milenio (Lima y Andahuaylas). Sin

embargo –y gracias a una ampliación en el presupuesto-, en el año 2020, durante la pandemia, se realizaron entrevistas semi estructuradas telefónicas a todos los integrantes de la cohorte menor de la muestra longitudinal. Esto último nos permitió recoger información relevante respecto de sus experiencias escolares y de su percepción sobre su impacto en las decisiones educativas post secundaria. Esta última aproximación a los estudios de caso nos permitió recabar y actualizar la información de toda la muestra comprendida por 24 estudios de caso en las cuatro localidades en 4 departamentos distintos del Perú: Lima (costa urbana), San Martín (selva rural), Apurímac (sierra rural) y Puno (sierra urbana). Dicho esto, una limitación de este estudio es que no en todos los casos se logró obtener información sobre el entorno comunitario debido a las políticas de confinamiento por COVID-19; no obstante, sí se logró actualizar la información de las trayectorias educativas de las y los participantes. La información del entorno comunitario que presentamos aquí se basa en procesos de recojo de información cualitativo se basa en recojos de información cualitativos (como por ejemplo: Rojas y Cussianovich (2013); Rojas (2016); Guerrero y Rojas (2016); Guerrero y Rojas (2019); Rojas (2021)) pero también información de las encuestas de Niños del Milenio (Cueto et al., 2018) y, se han actualizado los datos con información departamental referida al indicador de densidad poblacional (IDE)<sup>25</sup>, publicado por PNUD (2019).

---

<sup>25</sup> Indicador de Densidad del Estado (IDE) está compuesto por: identidad (porcentaje de personas sin documento de identidad); salud (número de médicos por 10mil habitantes); educación (tasa de asistencia a secundaria de 12 a 16 años); saneamiento porcentaje de viviendas con acceso a agua potable e instalación sanitaria; y electrificación, porcentaje de viviendas con alumbrado dentro de la vivienda). Para más información ver: PNUD (2019). El reto de la igualdad en el Perú. Una lectura de las dinámicas territoriales en el Perú.  
<https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/pe/896b1c8abc283aa2909892ebcc0201997a3bcf200795a9baa7e50855128b271a.pdf>

**Tabla 01. Resumen de métodos utilizados para el análisis y recojo de información:**

| Objetivo<br>Actores<br>y método  | Contexto<br>políticas<br>educativos | Características<br>de las<br>trayectorias<br>educativas. | Experiencias y<br>percepciones<br>sobre<br>desigualdades<br>en trayectorias<br>educativas. | Rol de pares y<br>docentes en las<br>trayectorias<br>educativas. | Rol familiar y<br>social en las<br>trayectorias<br>educativas |
|--|-------------------------------------|--|--|--|---|
| Revisión de estudios<br>de casos cualitativos<br>- Cohorte menor<br>(infomación 2007,<br>2008, 2011, 2014)   |                                     | x  | x  | x  | x   |
| Entrevistas en semi<br>estructuradas<br>aplicadas a la<br>cohorte menor de<br>Lima y Andahuaylas<br>(2017 – 18)                                      | x                                   | x  | x  | x  |   |
| Entrevistas semi<br>estructuradas<br>telefónicas a la<br>cohorte menor en<br>Villa maría del<br>Triunfo,<br>Andahuaylas, Rioja y<br>San Román (2020) |                                     | x  | x  | x  | x   |
| Método individual<br>línea del tiempo con<br>los niños y niñas<br>(2014, 2017 -18)   |                                     |  | x  | x  | x   |
| Entrevistas semi<br>estructuradas con<br>cuidadores (2008,<br>2011, 2014, 2017 -<br>18)  |                                     | x  |  | x  | x   |
| Entrevistas a<br>tutores/Docentes y<br>Directores (2008,<br>2011, 2014, 2017 -<br>18)  | x                                   |  | x  | x  | x   |
| Observación de vida<br>cotidiana y escuela<br>(2008, 2011, 2014,<br>2017 -18)  |                                     |  |  |  | x   |

Las entrevistas realizadas entre los años 2007 y 2014 fueron codificadas temáticamente en atlas individual término de cada ronda de recojo de información. En base a ello, se extrajeron los códigos referidos a la familia de transiciones y trayectorias educativas para identificar reconstruir los recorridos académicos de cada estudiante. Las entrevistas realizadas entre los años 2017 y 2020 fueron codificadas mediante matrices temáticas que respondían al contexto familiar del joven, sus experiencias educativas, sus percepciones de desigualdad en sus trayectorias educativas y sus expectativas a futuro. En base a ese primer paso, se buscó patrones generales referidos

a dichas experiencias educativas, referidos a continuidad, interrupciones, repitencia educativa, así como percepciones de rendimiento en la escuela. En una segunda etapa llevamos a cabo a cabo un análisis más refinado, en donde luego de clasificar las trayectorias educativas, hicimos se identificaron los recursos y riesgos percibidos por estos estudiantes en su paso por la educación. Además, con la información del año 2017 y 2020, se construyeron estudios de caso con información actualizada de sus trayectorias, a fin de poder tener información no solo referida al plano educativo de cada participantes sino también a su contexto familiar y comunitario.

A continuación, en las siguientes subsecciones se describirán: i) los contextos de cada uno de los lugares donde se realizó la investigación; ii) un resumen con los hallazgos más relevantes –desde aproximaciones cuantitativas y cualitativas- referidos las trayectorias educativas y laborales -a lo largo de estos 20 años- en la vida de las y los jóvenes de la cohorte menor de Niños del Milenio en el Perú para finalmente exponer en una última subsección; iii) las preguntas de esta investigación y los detalles de la muestra de participantes que hemos considerado para este estudio, así como algunas limitaciones encontradas para esta investigación.

### *3.2. Contrastes urbanos y rurales: descripción de las zonas de recojo de información.*

En esta sección se describen los cuatro contextos de los lugares donde se realizó la investigación. La descripción de cada uno de estos entornos muestra la cantidad de recursos (instituciones y organizaciones) que los participantes tienen en el entorno comunitario y que podrían (o no) haber cumplido un rol importante en sus trayectorias educativas. Esta descripción se enmarca en la perspectiva de “curso de vida” que comprende la forma en la que experiencias en la infancia afectan los resultados posteriores en la vida de las y los niños (Dornan y Woodhead, 2015).

El estudio cualitativo de Niños del Milenio trabajó en 4 provincias, y en cada una de estas se seleccionó una comunidad rural o barrio urbano, pero en tanto la naturaleza longitudinal del estudio, se visitaron comunidades o barrios aledaños para hacer seguimiento a quienes se habían mudado. Las comunidades y los distritos de la muestra permanecen anónimos en esta investigación, pero el nombre de la provincia se indica con la finalidad de ubicar mejor los contextos del estudio. Así, los nombres que utilizamos para cada comunidad hacen referencia a la provincia donde están ubicadas. Entonces tenemos: la comunidad rural Rioja y la comunidad rural Andahuaylas, ubicadas en las zonas del norte de la selva y en la sierra sur del Perú, respectivamente; y la comunidad urbana San Román y comunidad urbana Villa María del Triunfo, situadas

en las tierras altas del sur de los Andes y en el sur de la capital del país, Lima. La selección de las cuatro localidades en las que viven los participantes se realizó en el 2007, cuando se dio inicio al componente cualitativo del estudio Niños del milenio, y esta consideró seleccionar 4 lugares a fin de explorar la variación de ubicación (rural /urbana), etnidad (indígena /no indígena), y status socioeconómico (más pobre/menos pobre).

En líneas generales, las dos comunidades rurales tienen como principales actividades económicas la agricultura y ganadería. La principal diferencia entre ambas es que una (Andahuaylas) está conformada por población indígena (entendida como quechuahablantes) y la otra por población migrante de la sierra norte del Perú, castellanohablantes en su mayoría (Rioja). Las otras dos comunidades urbanas se caracterizan por el comercio informal como principal actividad económica y ambas tienen población castellanohablante, aunque una de ellas (la comunidad San Román) tiene población aymara. A continuación – y en base a información cualitativa y cuantitativa, publicada por el estudio Niños del Milenio – presentamos con más detalle cada una de las características actualizadas de los entornos donde niños y niñas cursaron su escolaridad.

### *Andahuaylas*

La comunidad de Andahuaylas es una comunidad campesina ubicada en la sierra sur del Perú, aproximadamente a 3.000 metros sobre el nivel del mar, en una de las regiones más pobres del país, Apurímac. Se encuentra actualmente a veinte minutos de la capital distrital en transporte público, pero cuando empezó el estudio cualitativo, en el año 2007, se encontraba a 45 minutos de la capital del distrito y el transporte no era fluido puesto que no había una carretera entre ambas localidades, solo camino afirmado. Algo importante de destacar de esta comunidad rural es que su proximidad con la capital distrital –que incrementó con la finalización de la construcción de la carretera en 2012– permite una dinámica fluida entre la capital y las comunidades aledañas, con lo que muchas familias tienen la posibilidad de vender sus productos en las ferias distritales e incluso algunas familias apuestan por educar a sus hijos en la capital.

La población en esta comunidad es quechuahablante. La distribución de los hogares tiene un patrón de asentamiento disperso en las colinas donde se ubican las zonas agropecuarias. Tradicionalmente ha sido una comunidad campesina, pero en épocas recientes fue reconocida como un centro poblado menor, lo que le permite a la población elegir a un alcalde y un concejo. Ahora bien, esta comunidad mantiene ambas categorías juntas. Las actividades económicas principales son la agricultura (papa y

maíz) y la cría de ganado como actividad secundaria. La comunidad cuenta con servicios básicos como agua, electricidad y letrinas. En el año 2009, el acceso a la electricidad en la localidad era limitado, situación que ya había cambiado para la última ronda de recojo de información, donde muchas familias tenían ya el servicio e incluso algunas pocas familias ya contaban con instalación de internet en sus hogares.

En el departamento de Apurímac, el índice de Densidad del Estado (IDE)<sup>26</sup> es de 0,74, con lo cual se destaca que hay presencia estatal en la zona. No obstante, esta presencia estaría ubicada principalmente en las zonas más urbanas. De acuerdo con el informe del PNUD (2019), este es un nivel intermedio de presencia estatal en el territorio, y se señala que este índice destaca la desigualdad y sesgo en favor de la costa (los 8 primeros son departamentos con espacios de costa) y postergación de la selva.

De acuerdo con la información longitudinal del estudio (Rojas, 2016), el acceso a servicios básicos en esta localidad ha ido implementándose con el pasar de los años, llegando a tener en el año 2016 agua potable y servicios de internet. Desde el inicio de las encuestas del estudio Niños del Milenio, en el año 2002, se menciona acceso a la electricidad y a teléfono público, no obstante estos se refieren a alumbrado público en la plaza de armas y un teléfono público en la comunidad (que no siempre funcionaba, de acuerdo con lo que pudimos recoger en el estudio cualitativo desde el año 2007). Las visitas constantes nos han permitido ver el progresivo avance de la electricidad en los hogares, que primero tenían acceso solo a un punto y en la última visita ya tenían acceso en varios puntos de sus hogares, si no en todos. Los padres de familia de los niños, niñas y adolescentes entrevistados señalaron que la falta del servicio de desagüe es un problema en la comunidad puesto que pone en riesgo la salud de todos y en particular la de los niños (Rojas y Cussianovich, 2013).

---

<sup>26</sup> Indicador de Densidad del Estado (IDE) está compuesto por: identidad (porcentaje de personas sin documento de identidad); salud (número de médicos por 10mil habitantes); educación (tasa de asistencia a secundaria de 12 a 16 años); saneamiento porcentaje de viviendas con acceso a agua potable e instalación sanitaria; y electrificación, porcentaje de viviendas con alumbrado dentro de la vivienda). Para más información ver: PNUD (2019). El reto de la igualdad en el Perú. Una lectura de las dinámicas territoriales en el Perú. MIDIS (2017). <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/pe/896b1c8abc283aa2909892ebcc0201997a3bcf200795a9baa7e50855128b271a.pdf>

**Tabla 02. Acceso a servicios reportados en encuestas de Niños del Milenio – Andahuaylas\***

| Servicio            | R1<br>(2002) | R2<br>(2006) | R3<br>(2009) | R4<br>(2013) | R5<br>(2016) |
|---------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Red pública de Agua | No           | No           | No           | No           | Sí           |
| Desagüe             | No           | No           | No           | No           | No           |
| Electricidad        | Sí           | Sí           | Sí           | Sí           | Sí           |
| Teléfono Público    | Sí           | Sí           | Sí           | Sí           | No           |
| Cabinas de internet | No           | No           | No           | No           | Sí           |

\*Elaboración propia. Fuente: Niños del Milenio.

La comunidad Andahuaylas cuenta con un pre escolar, y una escuela pública que tiene primaria y secundaria; esta ultima fue parte del servicio de Jornada Escolar Completa (JEC)<sup>27</sup> desde 2016. Además, cuenta actualmente (desde el año 2016) con CUNAMAS<sup>28</sup>, un establecimiento de salud, un centro de defensoría del niño y del adolescente, una iglesia católica en la plaza, áreas de recreación para deporte (estadio), un local comunal y una radio comunal.

Desde que inició el estudio cualitativo en la localidad se han podido observar cambios en lo que se refiere a la infraestructura de la comunidad. En la visita realizada en el año 2011 se observó la construcción del nuevo centro de salud, la remodelación de la plaza de armas (asfaltado de la misma, decoración de jardines y colocación de bancas) y el inicio del trabajo de asfaltado en la carretera en la misma localidad (Rojas y Cussianovich, 2013; Rojas 2016). La construcción de la carretera que atraviesa la comunidad permite que se coloquen campamentos cercanos con obreros que provienen de diversas partes del país, lo que afectaba la percepción de inseguridad en la zona. Ya en el año 2009, en la encuesta a niños y niñas, observamos que los niños de la cohorte mayor señalan sentirse más inseguros en su comunidad que los más pequeños y ello probablemente debido a que los trabajos en la carretera ya habían empezado a unas

<sup>27</sup> Servicio del Ministerio de educación que incrementó las horas pedagógicas en la educación secundaria, buscando mejorar la calidad del servicio educativo público mediante el fortalecimiento de los componentes pedagógico, administrativo, tecnológico y de infraestructura física de las escuelas. (ver: <http://www.minedu.gob.pe/a/006.php>)

<sup>28</sup> El Programa Nacional Cuna Más (PNCM) es un programa social focalizado a cargo del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS), implementado desde 2012 y cuyo objetivo es mejorar el desarrollo infantil de niñas y niños menores de 3 años en zonas de pobreza y pobreza extrema, para superar las brechas en su desarrollo cognitivo, social, físico y emocional, mediante servicios de cuidado diurno y acompañamiento familiar (ver: <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1724741/5.4-%20PROGRAMA%20NACIONAL%20%20-CUNA%20M%C3%81S%20parte01.pdf.pdf>).

horas de la localidad (Rojas, 2016). Para el año 2016, la carretera ya había sido terminada y la afluencia de vehículos que pasaban por la comunidad se había incrementado. La frecuencia de transporte entre la capital de distrito y esa comunidad era de diez minutos, mientras que años atrás los carros pasaban solamente al inicio del día, al medio día y al final de la tarde. Esto generó que los jóvenes y sus familias perciban un mejor acceso a los servicios, principalmente a los educativos, pues estudiar en zonas urbanas era una inversión que algunas familias podían asumir sin necesidad de costear vivienda. La comunidad no cuenta con servicios educativos post secundaria. Estos se encuentran en la capital de la provincia.

En cuanto a los principales problemas sociales reportados por las autoridades, vemos que a lo largo del tiempo, y aunque tienen una organización comunal, los problemas se han mantenido igual. De acuerdo a la percepción de las autoridades, aunque los problemas de robos y abigeato siempre están presentes, hay una acción colectiva frente a estos problemas (se hacen rondas de cuidado), mas no así frente al problema del alcoholismo.

**Tabla 03. Problemas sociales reportados en Andahuaylas en las Encuestas de Niños del Milenio.\***

| Comunidad   | Ronda 3<br>(2009)  | Ronda 4<br>(2013)  | Ronda 5<br>(2016)  |
|-------------|--|--|--|
| Andahuaylas | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Robos</li> <li>• Abigeos o Ladrones de ganado</li> <li>• Alcoholismo</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Robos</li> <li>• Abigeos o Ladrones de ganado</li> <li>• Alcoholismo</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Robos</li> <li>• Abigeos o Ladrones de ganado</li> <li>• Alcoholismo</li> </ul> |

\*Elaboración propia Fuente: Niños del Milenio.

De acuerdo con la data cualitativa de Niños del Milenio, es muy común para los niños hacerse responsables del cuidado del ganado desde los ocho años. La difícil situación económica de las familias de esta comunidad ha llevado a que los padres de los niños trabajen como peones (obreros) para otros, además de trabajar en sus propias tierras. De acuerdo con los padres de familia es muy común que los niños empiecen a ser peones para terceros a partir de los 12 años, mientras que las niñas trabajan principalmente en las tierras familiares (Guerrero et al., 2016).

*Rioja*

Esta comunidad es un Centro Poblado Menor de selva alta, ubicado en la región San Martín, al norte del país. Ha sido habitado mayoritariamente por migrantes andinos, provenientes de la región de Cajamarca (especialmente de las provincias de Chota y Jaén), población castellanohablante. Además de la agricultura, la ganadería de vacunos constituye una de las principales actividades económicas de la comunidad, aunque en mucha menor escala. Esta localidad se ha establecido a lo largo de la carretera Marginal, principal vía de la región, para facilitar el transporte y venta de productos agrícolas (principalmente café) a los mercados (Rojas y Cussianovich, 2014; Rojas, 2016).

El departamento de San Martín, en general, tiene un índice de Densidad del Estado (IDE) de 0,7; indicador de nivel intermedio de acuerdo al PNUD (2019), al igual que la comunidad rural de Andahuaylas. Lo interesante de este caso es que, en 2007, este mismo departamento tenía un índice de 0,56, con lo cual se indica un incremento importante de la presencia estatal en relación a acceso a servicios en los últimos años. Progreso que también se evidencia al revisar la información de las encuestas de Niños del Milenio en lo referido al acceso a servicios de saneamiento.

**Tabla 04. Acceso a servicios reportados en encuestas de Niños del Milenio – Rioja\***

| Servicio            | R1<br>(2002) | R2<br>(2006) | R3<br>(2009) | R4<br>(2013) | R5<br>(2016) |
|---------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Red pública de Agua | No           | No           | Sí           | Sí           | Sí           |
| Desagüe             | No           | No           | No           | No           | No           |
| Electricidad        | No           | Sí           | Sí           | Sí           | Sí           |
| Teléfono Público    | Sí           | Sí           | Sí           | Sí           | Sí           |
| Cabinas de internet | No           | No           | No           | No           | No           |

\*Elaboración propia. Fuente: Niños del Milenio.

De acuerdo también con esas encuestas y con el levantamiento de información del componente cualitativo, hemos constatado que, desde el año 2007 la comunidad de Rioja contaba con servicio de agua y luz, instituciones educativas de nivel inicial, primario y secundario, una posta de salud, una iglesia, un local comunal, un municipio, una biblioteca municipal, un estadio y una losa deportiva (sin asfaltar ni techar). De otro lado, la comunidad no contaba con acceso a servicios educativos post secundaria; los más cercanos estaban en la capital de distrito a 10 minutos en mototaxi pero, de acuerdo con los mismos pobladores, estos no eran de buena calidad por lo que si deseaba invertir en educación, lo mejor era optar por aquellos que se encontraban en la capital

de la provincia (a 1 hora y 10 minutos de distancia) o en la capital de la región (a 3 y media horas de distancia), lo que implicaba invertir en el alquiler de vivienda, ya que los costos de movilidad eran altos (Rojas, 2016).

El estudio cualitativo longitudinal ha permitido recoger más detalles sobre el tipo de acceso a servicios que tienen. Así, por ejemplo, hemos recogido que en el año 2007, si bien ya se contaba con electricidad tal como se reportaba en las encuestas, el acceso era aún de manera parcial (solo algunas casas tenían acceso al servicio), y fue recién en 2011 que se observó que todas las casas de la comunidad contaban efectivamente con dicho servicio. Los cambios en el acceso a estos servicios han generado también modificaciones en las dinámicas familiares. Por ejemplo, cuando fuimos en el año 2007, las familias se reunían solo a ver televisión y para dialogar; pero para 2011 esto ya no sucedía con la misma frecuencia porque la mayoría ya contaba con el servicio y con un televisor en casa. Ahora bien, pese a que la localidad ya cuenta con servicios de agua y electricidad, todavía faltan otros, como el alcantarillado, cuya ausencia, según las autoridades locales, pone en riesgo la salud de los niños (Rojas y Cussianovich, 2014; Rojas, 2016).

Pese a la mayor cobertura de servicios en la comunidad, la sensación de inseguridad se ha incrementado, según las autoridades. Esto se debe a que, tras la mejora del poder adquisitivo de algunas familias —gracias al aumento del precio del café—, se producen más robos. Este incremento de la percepción de riesgo estaría asociado a la desactivación de la ronda campesina debido a un problema judicial del dirigente de la ronda, acusado de muerte no intencional de uno de los abigeos en la zona. Desde entonces, la ronda se debilitó y desapareció pues los pobladores ya no querían asumir su organización y dirigencia. En tanto que la comunidad contaba con un alcalde, decidieron que sea este quien se encargue de atender los problemas de seguridad en la zona.

**Tabla 05. Problemas sociales reportados en Rioja en las encuestas de Niños del Milenio\*.**

| Comunidad | Ronda 3<br>(2009)  | Ronda 4<br>(2013)  | Ronda 5<br>(2016)   |
|-----------|--|--|---|
| Rioja     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Robos</li> <li>• Abigeos o Ladrones de ganado</li> <li>• Alcoholismo</li> <li>• Crímenes Violentos</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Robos</li> <li>• Abigeos o Ladrones de ganado</li> <li>• Alcoholismo</li> <li>• Drogadicción</li> <li>• Pandillaje</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Robos</li> <li>• Venta de Drogas</li> <li>• Alcoholismo</li> </ul> |

\*Elaboración propia. Fuente: Niños del Milenio.

Entonces, pese a que todos identificaban que sí tenían problemas sociales que afectaban a su localidad, reconocen los robos y el alcoholismo en la comunidad como dos problemas permanentes.

### ***San Román***

En esta provincia se trabajó en un barrio urbano ubicado cerca del centro de la ciudad altiplánica de Puno, aproximadamente a 4000 metros de altitud. La población está compuesta por personas de habla castellana, pero también por miembros de los dos principales grupos indígenas: el quechua y, sobre todo, el aimara.

Cuando el estudio cualitativo empezó, en el año 2007, casi todos residían en el mismo vecindario, pero con el pasar de los años se fueron mudando a otros barrios; esto pasó, sobre todo, con las familias que ocupan viviendas de alquiler, situación bastante frecuente entre los estudios de caso. Los barrios donde viven los niños y niñas de la submuestra cuentan con todos los servicios básicos desde hace varios años; además, a diferencia de las zonas rurales, en esta localidad hay servicios educativos privados para todos los niveles. No obstante, la universidad pública de mayor prestigio se encuentra en Puno, a una hora de distancia de la comunidad de San Román. Por otra parte, existe un hospital público cercano y presencia de instituciones religiosas. (Rojas y Cussianovich, 2014; Rojas, 2016). Los vecinos tienen acceso a la telefonía celular, pública y domiciliaria, además de cabinas de internet públicas, así como áreas de deporte y zonas de juego para niños. Sin embargo, esta comunidad se encuentra en un departamento con un bajo índice de densidad del Estado, que de acuerdo con el PNUD (2019) es de 0,63, situación que no ha cambiado mucho desde el inicio del estudio. Este departamento se encuentra ubicado entre los tres departamentos del Perú con IDE más bajo.

**Tabla 06. Acceso a servicios reportados en encuestas de Niños del Milenio – San Román\***

| Servicio            | R1<br>(2002) | R2<br>(2006) | R3<br>(2009) | R4<br>(2013) | R5<br>(2016) |
|---------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Red pública de Agua | No           | Sí           | Sí           | Sí           | Sí           |
| Desagüe             | Si           | Si           | Si           | Si           | Si           |
| Electricidad        | Sí           | Sí           | Sí           | Sí           | Sí           |
| Teléfono Público    | Sí           | Sí           | Sí           | Sí           | Sí           |
| Cabinas de internet | Sí           | Sí           | Sí           | Sí           | Sí           |

\*Elaboración propia. Fuente: Niños del Milenio.

Aunque hay acceso a servicios de saneamiento, en el estudio cualitativo se encontró que todos los actores coinciden en señalar que no son pocos quienes carecen del servicio de agua y desagüe en esta comunidad (Rojas y Cussianovich, 2014; Rojas, 2016), que los que tienen agua solo acceden al servicio por una cantidad limitada de horas al día (alrededor de 5 horas) y que son varios quienes buscan extraer el agua del subsuelo mediante la construcción de pozos tubulares, situación que podría afectar su salud debido a la calidad del agua extraída. No obstante, para muchos pobladores esa sería la única alternativa.

Por otro lado, a pesar de que a la población le gusta el complejo deportivo del barrio, este ha terminado convirtiéndose en una amenaza tanto por la presencia de pandilleros y personas «mañas», como debido al deterioro de los juegos, pues el metal con el que están fabricados está roto y ha causado, según los testimonios de los padres y los estudios de caso, que algunos terminen heridos (Rojas y Cussianovich, 2014). Por otra parte, el acceso en general a los espacios de recreación en San Román es limitado. No todos los niños pueden usarlos porque tienen un costo de entrada que, aunque es menor (30 céntimos de sol), limita el acceso de las familias con menor holgura económica. Sin embargo, en las visitas cualitativas sucesivas realizadas en diferentes años, se observaron cambios positivos, tales como la construcción de aulas en el centro educativo inicial, la instalación de un terminal de buses, la apertura del primer centro comercial de la ciudad y pavimentación de vías principales, aunque la mayor parte de las calles no estaban pavimentadas (son de tierra y piedras) a pesar de ser una comunidad ubicada en zona urbana.

En esta comunidad, gran parte de los pobladores son de origen rural y mantienen vínculos con los lugares donde nacieron, lo que incluye tanto relaciones interpersonales como posesión de tierras. Los habitantes de San Román se dedican principalmente al comercio y a la industria textil. El estudio cualitativo da cuenta de que, desde temprana edad, los niños, niñas y adolescentes de la muestra participan en las actividades económicas de sus familiares, sea acompañándolos a las ferias semanales o colaborando activamente en la producción o venta de mercadería (Rojas, 2016).

La mayor parte de este comercio es informal y producto del contrabando, lo que genera una red de mafias locales asociadas a hechos violentos, como ajustes de cuentas; por ejemplo, en el año 2007, un atentado en el mercado principal acabó con la vida de un comerciante y dejó varios heridos.

**Tabla 07. Problemas sociales reportados en San Román en las encuestas de Niños del Milenio.\***

| Comunidad | Ronda 3<br>(2009)  | Ronda 4<br>(2013)  | Ronda 5<br>(2016)  |
|-----------|--|--|--|
| San Román | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Robos</li> <li>• Alcoholismo</li> <li>• Otros: Quema de basura y humo de camiones, vehículos</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Robos</li> <li>• Drogadicción</li> <li>• Alcoholismo</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Robos</li> <li>• Alcoholismo</li> </ul> |

\*Elaboración propia. Fuente: Niños del Milenio

En las encuestas realizadas por el estudio se reportan que los robos y el alcoholismo son los principales y constantes problemas sociales. Sin embargo, en el estudio cualitativo los entrevistados identificaron algunas novedades negativas en la zona, tales como el incremento de la delincuencia y las pandillas, así como la falta de áreas verdes y el deterioro de las existentes.

### **Villa María del Triunfo**

El barrio donde se realizó el estudio cualitativo queda en Lima y se encuentra ubicado en el sur de la capital formando parte del distrito de Villa María del Triunfo, surgido a partir de invasiones durante la década de 1950. Está habitado por personas provenientes de diversas partes del país, así como por sus descendientes nacidos en Lima. Al tratarse de un ámbito urbano, los pobladores de Villa María del Triunfo se dedican a diversas de actividades económicas, como dependientes o independientes (Rojas, 2016).

Desde que el estudio inició no se han presentado muchos cambios en lo referido a acceso a servicios o construcción de nuevos espacios en la localidad. Dentro de los servicios con los cuales se cuenta se ubican: energía eléctrica, red pública de agua y desagüe, establecimiento de salud, sistema de cable, telefonía celular, pública y fija domiciliaria, instituciones religiosas, áreas de recreación para deporte, cabinas de internet públicas y espacios para ferias y máquinas tragamonedas/casinos. Además, el barrio cuenta con un centro preescolar público y otro privado, una escuela primaria (pública y otra privada) y escuelas secundarias (públicas y privadas, ubicadas en el mismo barrio o en barrios aledaños). En el distrito hay institutos de educación superior tecnológica, pero no universidades. Dado que la conectividad en la ciudad de Lima mediante el transporte es bastante fluida, los que estudian en educación superior suelen acceder a institutos de educación tecnológica privados en distritos cercanos o en universidades privadas con sedes relativamente cercanas (30 minutos) al barrio en el

que viven. No obstante, hay quienes acceden y estudian en universidades o institutos más lejanos, aunque son los menos porque ello supone dedicarles más tiempo a los estudios y menos a posibles actividades económicas para sustentar los costos de su educación (Rojas y Cussianovich, 2014; Rojas, 2016).

**Tabla 08. Acceso a servicios reportados en encuestas de Niños del Milenio – Villa María\***

| Servicio            | R1<br>(2002) | R2<br>(2006) | R3<br>(2009) | R4<br>(2013) | R5<br>(2016) |
|---------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Red pública de Agua | No           | Sí           | Sí           | Sí           | Sí           |
| Desagüe             | Si           | Si           | Si           | Sí           | Sí           |
| Electricidad        | Sí           | Sí           | Sí           | Sí           | Sí           |
| Teléfono Público    | Sí           | Sí           | Sí           | Sí           | Sí           |
| Cabinas de internet | Sí           | Sí           | Sí           | Sí           | Sí           |

\*Elaboración propia. Fuente: Niños del Milenio

Ahora bien, el barrio cuenta con dos zonas. Una que es la central, donde se encuentran las casas de mayor antigüedad y construidas principalmente con material noble y tienen entre 2 y 4 pisos grandes; y otra zona que es más reciente, ubicada en el cerro aledaño donde la mayoría de casas está construida con paredes de triplay o madera. De acuerdo con lo observado, con el pasar del tiempo se amplió el sistema de desagüe a más viviendas, se instaló el servicio de alumbrado público en las zonas nuevas, se construyeron nuevas pistas y veredas en la zona central, así como escaleras de acceso a las zonas nuevas ubicadas en la cúspide del cerro. También se ha edificado una iglesia y se ha refaccionado el estadio del barrio y un parque cercano. Para los niños, niñas y adolescentes, la construcción de escaleras en los cerros ha permitido que los vecinos con menos recursos que viven en esas zonas tengan un mayor y mejor acceso a sus viviendas (Rojas, 2016). Para el PNUD (2019), el departamento de Lima tiene el más alto índice de densidad del Estado con un 0,827; no obstante, es importante tomar en cuenta que si bien la densidad del Estado tiende a ser mayor en la capital, aquella disminuye en la medida en que el distrito se aleja de esta.

Es necesario acotar aquí que los servicios básicos a los que se accede no están al alcance de todos los pobladores, pues esta localidad aún se encuentra en expansión (hacia los cerros) y esas viviendas nuevas acceden parcialmente a servicios básicos como agua y electricidad. Ello interviene en la percepción que se tiene sobre el barrio mismo, pues se generan claras diferencias entre los que viven en la zona antigua y

nueva. Por ejemplo, la falta de alumbrado público en la zona contribuye a que esta se perciba como la parte más insegura del barrio; pues se entiende que en esa área vivirían personas con menos recursos económicos, que podrían desarrollar actividades delictivas como las señaladas a continuación:

**Tabla 09. Problemas sociales reportados en Villa María del Triunfo en las Encuestas de Niños del Milenio.\***

| Comunidad               | Ronda 3<br>(2009)  | Ronda 4<br>(2013)  | Ronda 5<br>(2016)  |
|-------------------------|--|--|--|
| Villa María del Triunfo | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Robos</li> <li>• Pandillaje</li> <li>• Venta de drogas</li> <li>• Drogadictos</li> <li>• Alcoholismo</li> <li>• Prostitución</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Robos</li> <li>• Drogadicción</li> <li>• Venta de Drogas</li> <li>• Pandillaje</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Robos</li> <li>• Pandillaje</li> <li>• Venta de drogas</li> <li>• Drogadictos</li> <li>• Alcoholismo</li> <li>• Prostitución</li> </ul> |

\*Elaboración propia. Fuente: Niños del Milenio

De otro lado, según la información de las tres últimas encuestas, en el barrio se presentan problemas de robos, pandillaje, venta de drogas y consumo, situación que parece no haber mejorado con el tiempo pues en el año 2011 autoridades y padres de familia señalaron que existe descuido de parte del municipio respecto a la seguridad en la comunidad.

En esta comunidad urbana, los pobladores de Villa María del Triunfo se dedican a diversas actividades económicas, como dependientes o independientes. En contraste con la comunidad de Andahuaylas, los niños y niñas no se involucran en las actividades de sus padres. Ahí, ellos van a la escuela y posteriormente vuelven a casa mientras sus padres están fuera trabajando. Según Guerrero y Rojas (2016), los niños de esta localidad permanecen dentro de sus hogares debido a la percepción que se tiene del barrio como un lugar inseguro y hasta peligroso.

### *3.3. De la infancia al inicio de la vida adulta: descripción de la muestra cualitativa longitudinal.*

En esta sección se presenta un resumen los hallazgos más relevantes –desde aproximaciones cuantitativas y cualitativas- referidos las trayectorias educativas y laborales -a lo largo de estos 20 años- en la vida de las y los jóvenes de la cohorte menor de Niños del Milenio en el Perú.

Para el año 2022, el estudio longitudinal en el que se enmarca esta tesis había tenido una duración de 20 años, ya que la primera ronda de recolección de información cuantitativa se realizó en 2002, cuando los niños de la cohorte menor (nacidos entre el año 2000 y 2002) tenían 1 año, aproximadamente. Esta sección tiene como propósito resumir los hallazgos más relevantes de las trayectorias educativas y laborales -a lo largo de estos 20 años- en la vida de las y los jóvenes de esa cohorte, haciendo un énfasis en los hallazgos específicos correspondientes a la sub muestra cualitativa conformada por 25 participantes.

Un primer punto a señalar sobre esta cohorte es que estos han obtenido mejores indicadores en general, comparados con la cohorte mayor del estudio (estos últimos, nacidos en 1994). Estos indicadores son: bienestar de los hogares, educación y aprendizaje, y salud, crecimiento y nutrición. Según Cueto et al. (2018), estos resultados estarían asociados al estado en el que se encontraba el país cuando nacieron cada una de las cohortes (la cohorte mayor nació en 1994 y la menor en 2001). La cohorte mayor nació y vivió su primera infancia en un momento en que el Perú recién empezaba a recuperarse luego de muchos años de violencia política y crisis económica, mientras que la menor nació en un periodo de mayor estabilidad y crecimiento a nivel país.

A pesar de las mejoras mencionadas a lo largo de estos 20 años, hay que tener en cuenta que estos valores en promedio podrían estar ocultando algunas inequidades, tal como lo señaló Escobal (2012) en un análisis multidimensional de la pobreza con la información de Niños del Milenio. Tal y como después lo demuestran Sánchez y Pazos (2018b), al realizar un análisis descriptivo entre el año 2002 al 2016 donde encuentran, en un estudio de acceso a servicios más detallado, que aunque la brecha en acceso a electricidad y saneamiento se redujo considerablemente entre niños cuya lengua materna era el español y niños que no, durante ese mismo periodo, la brecha en el acceso al agua entubada se amplió. Entonces, aunque en líneas generales el estudio da cuenta de que las familias han experimentado mejoras en sus niveles de calidad de vida a lo largo del tiempo, aún se mantienen las inequidades en el país, siendo los más favorecidos quienes viven en zonas urbanas, que cuentan con padres con mayor nivel educativo, que generan mayores ingresos y tienen como lengua materna el español (Sánchez y Pazos, 2018b).

Específicamente en lo referido a las desigualdades en las trayectorias educativas de los y las participantes de la muestra de Niños del Milenio, el estudio ha encontrado hallazgos interesantes. Así, por ejemplo, en Cueto et al. (2014b), y en Cueto y Felipe (2018), se evidencia de que el tipo de escuela a la que asisten los niños y jóvenes está asociado al rendimiento educativo de los estudiantes. Así, quienes asisten a escuelas

urbanas son quienes tienen mejores resultados académicos. Y es que son las instituciones urbanas -tanto públicas como privadas, pero particularmente las privadas- las que cuentan con mayores niveles de recursos e infraestructura (Guerrero et al., 2012) y en donde la asistencia de los docentes y la presencia de docentes con mejores habilidades pedagógicas es mayor (Guerrero y León, 2015). Ahora bien, según Ponce de León y Sparrow (2015), habría una relación entre el nivel educativo de la madre con el tipo de institución educativa en el que estudian sus hijos, pues tienden a ser las madres con mayores niveles educativos las que inscriben a sus hijos e hijas en instituciones privadas.

Otro elemento relevante en las trayectorias educativas de estos jóvenes será la comunicación entre instituciones educativas y padres de familia. Para Cueto y Balarin (2007), en contextos de pobreza esta es más ineficiente y podría afectar el desempeño educativo de los estudiantes. En un estudio posterior Cueto y Felipe (2018) señalan que incorporar a los padres al funcionamiento pedagógico de la escuela en el país es definitivamente un reto para la equidad educativa, ya que los padres no siempre reciben información sobre el desempeño de sus hijos e hijas y pueden no estar al tanto de los problemas que está experimentando su hijo/a hasta que se acercan a la escuela para matricularlo en el siguiente grado y se enteran que ha repetido de año. En relación con factores que explicarían el éxito o no de las trayectorias educativas, el estudio de Cueto et al. (2005) explora el rol del capital social y señala que no encuentra una asociación positiva entre el capital social de las familias y los logros educativos de los niños del estudio, por lo que sugiere asegurar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, que rompa con la asociación entre estatus económicos y rendimiento escolar. Así mismo, este estudio señala la necesidad de más estudios, principalmente cualitativos, que permitan entender el rol del capital social en las trayectorias educativas, pues la evidencia internacional señalaría que sí hay una relación positiva.

Otro de los puntos que se ha señalado a lo largo de estos años y que afectaría los aprendizajes en educación es la violencia (incluyendo el bullying entre pares) y el castigo físico experimentado tanto en el hogar por los padres y/u otros familiares, como en las escuelas por docentes. Esta tendría un impacto en el desarrollo socioemocional y rendimiento académico del niño-joven siendo más común en contextos rurales y de escasos recursos (Miranda, 2016; Ogando y Pells, 2015; Rojas, 2011; Guerrero y Rojas, 2016; Pells et al., 2016), y propiciaría las desigualdades asociadas a características personales de los individuos, como género y nivel socio económico (Rojas, 2019). Y, por otro lado, en un reciente estudio de León, Guerrero, Cueto y Glewwe (2021) se encuentra que escuelas con un ambiente en el que los estudiantes sienten que forman

parte de una comunidad educativa, donde priman las relaciones de cuidado y confianza, generan efectos positivos sobre el rendimiento de los jóvenes.

En general, el análisis biográfico de los estudios de caso, elaborados con información cualitativa longitudinal, muestra de primera mano lo relevante que resultan ser muchos de estos elementos, si no todos en algunos casos, en la configuración de las trayectorias educativas de estos, ahora, jóvenes. La aplicación de entrevistas individuales en profundidad con las mismas personas y a lo largo de 15 años da cuenta de cómo algunos eventos se mencionan de manera permanente en sus relatos, evidenciando su importancia en la conformación de la trayectoria educativa. Así mismo, esta metodología nos ha permitido aproximarnos a comprender cómo el contexto actual, asociado a la pandemia por COVID-19, modificaría las trayectorias educativas de estos y estas jóvenes, que con mucho esfuerzo y a lo largo de sus vidas venían apostando por la continuidad educativa para romper el círculo de pobreza en los que se encontraban inmersos (Rojas, 2021b).

### *3.4. Preguntas y muestra del estudio.*

Esta investigación tiene como objetivo principal, explorar las desigualdades que han sido experimentadas por los niños y niñas en sus trayectorias educativas y comprender, el rol que jugaron el capital social y cultural, así como las políticas educativas en dichas trayectorias. Mediante el análisis de 21 estudios de caso en cuatro localidades en zonas urbanas y rurales del Perú, se buscó responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo han sido las trayectorias educativas de niños y niñas rurales y urbanos en cuatro comunidades del Perú? ¿Qué diferencias se encuentran en las trayectorias educativas de estos jóvenes (repitencia, educación pública, educación privada, apoyos extra curriculares)?
- ¿Cómo los niños y niñas de las zonas urbanas y rurales de dos comunidades perciben sus trayectorias educativas? ¿Qué desigualdades en cuanto al tipo de escuela a la que asistieron (pública /privada) perciben y cómo ello afecta sus trayectorias?
- ¿Cómo los estudiantes de cuatro localidades urbanas y rurales perciben que sus características personales (asociadas a género) y la situación socioeconómica de sus familias configuraron sus trayectorias educativas? ¿Cuál es el rol que perciben que su familia cumple en sus trayectorias educativas?

- ¿De qué manera las políticas educativas que promueven la reducción de la desigualdad en el Perú podrían haber influido en las percepciones que los niños y niñas de zonas urbanas y rurales tienen sobre sus trayectorias educativas?

En lo referido a la muestra del estudio Niños del Milenio en Perú (young lives), es necesario decir que esta es «pro pobre», es decir que el 80% de los participantes, para el año 2002 (inicio del estudio), vivía debajo de la línea de pobreza (Escobal y Flores 2008). En lo referido al estudio cualitativo longitudinal para esta investigación, se seleccionó a la cohorte menor de Niños del Milenio, es decir a niños que nacieron en 2001/2002, que comprendió un total de 25 estudios de caso. En cada una de las localidades trabajadas, los estudios de caso fueron elegidos de manera aleatoria en base a la muestra general.

La muestra cualitativa de la cohorte menor de Niños del Milenio incluye a 25 niños y niñas (14 hombres y 11 mujeres). Con la finalidad de proteger la identidad de los participantes, los nombres de los participantes que aparecen en la siguiente tabla – así como a lo largo de los siguientes capítulos – no son los nombres reales, son pseudónimos y los códigos corresponden a su asignación en la base de datos de Niños del milenio. Además, todos los participantes en este estudio, en correspondencia con el cumplimiento de nuestros códigos de ética, dan consentimiento para cada ronda de recojo de información en la que participan, así como para almacenamiento de información (grabaciones), análisis de los datos y publicación de resultados.<sup>29</sup>

**Tabla 10. Información de participantes**

| Código                | Sexo | Edad en 2007<br>(Ronda 1<br>cualitativa) | Edad en 2020<br>(último recojo<br>de información) | Lugar de origen<br>(nombre anonimizado de localidad) |
|-----------------------|------|--|---|--|
| Alejandro<br>PE051049 | M    | 5  | 18  | Rioja  |
| Gabriela<br>PE051058  | F    | 5  | 18  | Rioja  |
| Carmen                | F    | 5  | 18  | Rioja  |

<sup>29</sup> Para cada ronda de recojo de información, el componente cualitativo pasado por evaluación y aprobación ética del estudio. A nivel nacional, las observaciones y aprobaciones han estado a cargo del instituto de investigación nutricional y, a nivel internacional, estas han estado a cargo de la aprobación del comité de ética de la Universidad de Oxford (Universidad que gestiona el desarrollo de la investigación en los cuatro países donde se lleva a cabo: Perú, Etiopía, India y Vietnam).

|                      |   |   |    |                         |
|----------------------|---|---|----|-------------------------|
| PE051059             |   |   |    |                         |
| Hugo<br>PE051062     | M | 5 | 18 | Rioja                   |
| Carlos<br>PE051063   | M | 5 | 18 | Rioja                   |
| Felipe<br>PE181076   | M | 5 | 18 | Andahuaylas             |
| Fabricio<br>PE181077 | M | 5 | 18 | Andahuaylas             |
| Raquel<br>PE181095   | F | 6 | 19 | Andahuaylas             |
| Héctor<br>PE181096   | M | 5 | 18 | Andahuaylas             |
| Daniela<br>PE181100  | F | 5 | 18 | Andahuaylas             |
| Rosa<br>PE181104     | F | 5 | 18 | Andahuaylas             |
| Isabel<br>PE201012   | F | 6 | 19 | San Román               |
| Sandra<br>PE201023   | F | 6 | 18 | San Román               |
| José<br>PE201028     | M | 6 | 18 | San Román               |
| PE201044<br>Juan     | M | 6 | 19 | San Román               |
| Cecilia<br>PE201055  | F | 5 | 18 | San Román               |
| César<br>PE201065    | M | 6 | 19 | San Román               |
| PE201068<br>Rafael   | M | 6 | 19 | San Román               |
| Jaime<br>PE141006    | M | 5 | 18 | Villa María del triunfo |
| Lupe<br>PE141011     | F | 6 | 19 | Villa María del triunfo |

|                       |   |   |    |                         |
|-----------------------|---|---|----|-------------------------|
| Esmeralda<br>PE141016 | F | 5 | 18 | Villa María del triunfo |
| Cristiano<br>PE141033 | M | 5 | 18 | Villa María del triunfo |
| Leandro<br>PE141038   | M | 6 | 19 | Villa María del triunfo |
| Diego<br>PE141042     | M | 6 | 19 | Villa María del triunfo |
| Eva<br>PE141078       | F | 6 | 19 | Villa María del triunfo |

\*Elaboración propia.

Entonces, la muestra que corresponde a la cohorte menor del estudio longitudinal en el país está comprendida por: cinco participantes de la comunidad rural amazónica Rioja (2 mujeres y 3 varones), seis participantes de la comunidad rural andina Andahuaylas (3 varones y 3 mujeres), siete participantes en la localidad urbana San Román (3 varones y 4 mujeres) y finalmente siete jóvenes en la localidad urbana Villa María del triunfo (3 varones y 4 mujeres). Como se aprecia en el cuadro, para el momento de la primera visita los participantes tenían entre cinco y seis años de edad y se encontraban atendiendo a sus primeros grados de escolaridad. La última ronda de recojo de información con esta cohorte –para esta investigación– se realizó en el año 2020, cuando estos y estas jóvenes se encontraban transitando hacia su vida adulta. La información que presentamos en los capítulos a continuación, nos brinda una perspectiva longitudinal que nos permite documentar cambios y continuidades experimentadas por estos participantes, desde una perspectiva de curso de vida.

Antes de concluir, es necesario señalar que como en toda investigación, esta presenta algunas limitaciones. Una primera, podría estar asociada a que Young Lives o Niños del Milenio no es un estudio cuyo enfoque se concentre únicamente en la comprensión de las desigualdades educativas en las trayectorias de vida de estos y estas jóvenes; de hecho, el enfoque central del estudio busca comprender el bienestar y las experiencias de pobreza de niños y niñas a lo largo de sus vidas. Sin embargo, las experiencias educativas de los participantes -dada su edad en cada momento del recojo de información – fueron parte importante en sus narrativas y por lo tanto nos han sido útiles para la reconstrucción de estudios de caso. Una segunda limitación es que en la muestra de participantes no tenemos casos de niños o niñas que hayan desertado o interrumpido su trayectoria en educación básica, por lo que no tenemos comparaciones de experiencias educativas entre quienes no interrumpieron su educación y entre

quienes sí lo hicieron; lo que hubiera sido interesante para comprender el rol de las desigualdades en distintos escenarios. No obstante, contar solo con participantes que concluyeron su educación básica en distintos contextos del país permitió una reflexión en torno a la equidad educativa, y a las limitantes de pensarla solo ligada al acceso y conclusión educativa.

### III. SEGUNDA PARTE: RESULTADOS

#### 4. ¿Cómo fueron las trayectorias educativas de las y los participantes del estudio?

Como ya se señaló, una de las características de la educación peruana es que, aunque tenemos altas tasas de matrícula en los niveles primaria y secundaria, y cada vez son más los y las estudiantes que logran concluir su educación básica, estos no estarían obteniendo los logros académicos esperados para el grado en el que se encuentran. Los más desfavorecidos en este escenario son los estudiantes más pobres (Cueto et al., 2015). En un estudio previo sobre el país, Cueto et al. (2006) señalan que las oportunidades de aprender en el salón dependen también de diferencias socioeconómicas. Así, por ejemplo, los niños de familias más pobres resuelven menos ejercicios de matemáticas y reciben menos retroalimentación de sus padres. En ese sentido, el sistema en el Perú se establece de tal manera que los estudiantes más pobres son más propensos a obtener bajo rendimiento y, a la larga, interrumpir su trayectoria educativa.

En esta investigación, de carácter cualitativo longitudinal, no se han tomado pruebas de rendimiento a los estudiantes para analizar las brechas en aprendizajes ya señaladas y bien fundamentadas en el país. La pregunta de la investigación nos lleva a tratar de entender cómo es que los y las jóvenes de este estudio –que lograron concluir la secundaria- perciben sus trayectorias educativas y comprender qué factores fueron determinantes para concluir la escuela y enfrentar su tránsito fuera de esta. Entonces, sobre la base de la información cualitativa del estudio Niños del Milenio, intentamos responder a las preguntas de esta investigación referidas a: ¿cómo han sido estas trayectorias?, ¿qué factores estuvieron o están presentes en sus caminos educativos? y ¿cómo perciben que las desigualdades educativas (y las políticas educativas que pudieron estar detrás) pueden haber definido sus trayectorias educativas al terminar la educación secundaria y hasta qué punto estas decisiones se vieron afectadas por un contexto de crisis global más amplio asociado a la COVID -19?<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Con el fin de respetar el principio de confidencialidad al momento de brindar su consentimiento para ser parte de este estudio es necesario señalar que, los nombres propios que aparecen en este capítulo y hacen referencia a las y los participantes son pseudónimos, es decir no son sus nombres reales. En lo referido al nombre de las localidades, en ningún caso se revela el nombre del barrio o comunidad en el que viven. Los nombres de 3 localidades corresponden a la provincia a la que pertenecen y en el caso de Villa María del triunfo, se ha utilizado el nombre del distrito en tanto que este es uno bastante grande (con más de 450mil habitantes).

Como señalamos en el capítulo anterior, el recojo de información de este estudio ha sido de carácter longitudinal y con ello también su análisis. La cohorte menor de la submuestra cualitativa del estudio Niños del Milenio en Perú estuvo compuesta inicialmente por 25 jóvenes, 11 provenientes de localidades rurales y 14 de urbanas. No obstante, para esta investigación solo se ha considerado el seguimiento de 22 estudios de caso (11 rurales y 11 urbanos). Los 3 casos que no se incluyen en el análisis de información son chicos que a lo largo del estudio longitudinal decidieron no seguir siendo parte del estudio. Los 22 participantes a los que sí se les pudo hacer el seguimiento, sí concluyeron la educación básica.

Entonces, la comprensión de las trayectorias educativas de las y los jóvenes de la muestra nos llevó a analizar la información previa que se contaba en el estudio al momento de iniciar esta investigación doctoral (2016 - 2017), pero también a recoger información relevante que nos permitiera comprender, a mayor profundidad, la complejidad de sus trayectorias educativas. Desde entonces, y al aproximarnos más a sus recorridos en la secundaria y su tránsito hacia la educación superior, fuimos encontrando que, sus experiencias educativas mantenían un correlato con lo que acontecía en sus hogares. Es decir, que para entender su paso por la escuela era necesario indagar también por su entorno familiar e incluso comunitario. Entonces, cuando indagamos por sus experiencias educativas emergía información relevante sobre el rol de la familia o sobre la conexión entre el hogar y la escuela. Así lo que sucedía en el hogar, e incluso en el ámbito comunitario, guardaba relación con sus decisiones en el fuero educativo.

Este capítulo tiene por objetivo, describir los hallazgos referidos a cómo es que fueron y se percibieron las trayectorias educativas de los 22 estudios de caso. Para ello se presenta la evidencia en dos secciones. En la primera sección se muestra -a partir de la evidencia cualitativa recogida en el estudio-, tres temas que destacaron en el seguimiento y comprensión de sus trayectorias: el género, las estrategias familiares de cuidado y la transición educativa post secundaria en el contexto de pandemia. Estos tres temas afirmaron la necesidad de analizar sus trayectorias no únicamente como entradas y salidas del sistema educativo, sino en relación con sus biografías pues es a partir de ahí que, se comprende por ejemplo que cuando hablamos del soporte o participación familiar, no podemos limitarnos únicamente a hablar de las características socioeconómicas de las familias o del nivel educativo alcanzado por los cuidadores. En la segunda sección de este capítulo, pasamos a describir con mayor detalle y amplitud, la configuración de las trayectorias educativas de estos 22 jóvenes, centrándonos en su paso por la secundaria y tránsito fuera de la escuela. Y aunque como ya señalamos, los

22 concluyeron la secundaria, en la configuración de sus recorridos identificamos tres trayectorias distintas que muestran, por ejemplo, las diferencias de los soportes educativos (a nivel intra y extraescolar) reconocido por las y los estudiantes.

#### *4.1. Tres temas presentes en la comprensión de las trayectorias educativas de los Niños del Milenio: el género, estrategias de cuidado en familias vulnerables y el Covid -19.* <sup>31</sup>

Como se mencionó en el capítulo dos, el concepto de trayectorias educativas que utilizamos aquí supone incorporar el factor biográfico de los estudiantes en la medida en que permite dar cuenta de otros factores importantes (identificados por los participantes del estudio) que intervienen en la configuración de estos recorridos: su contexto familiar y relaciones de confianza (con pares, docentes y familiares). Considerando ello, señalamos los diferentes riesgos y recursos que los sujetos entrevistados (muestra cualitativa del estudio) identifican a lo largo en sus trayectorias de vida, señalando cómo estas no solo están configuradas por lo que ocurre -o no- al interior de las escuelas en lo referido a la calidad de los aprendizajes e infraestructura escolar, sino también por otros factores que juegan un rol importante en su continuidad y conclusión educativa.

Entonces, a partir del análisis del recojo de información longitudinal cualitativo, sobre la vida o trayectoria educativa de estos jóvenes, hemos encontrado que factores de desigualdad estructural, como el género y la condición socioeconómica de las familias, intervienen en la configuración de esos caminos educativos y que la escuela no parecía revelarlas ni, por lo tanto, atenderlas. A continuación, exponemos los hallazgos referidos a cada una de estas temáticas.

---

<sup>31</sup> En tanto esta tesis se apoya en el estudio longitudinal Niños del Milenio en Perú, es necesario aclarar que, a lo largo de estos años de investigación doctoral, se produjeron diversos informes de investigación - de mi autoría- en donde se exponen diversos hallazgos de investigación. Tres de los informes de Niños del milenio evidencian los hallazgos que se presentan a continuación pero su reflexión en dichos informes ha estado orientado a explicar otros temas más específicos que las trayectorias, como por ejemplo: la violencia de género, la economía de cuidado e impactos de la pandemia en su ciclo de vida. Estas son las referencias de esos tres informes a los que hacemos referencia en esta sección:

Rojas, V. (2019). "Cualquier cosa nos puede pasar". *Dos estudios de caso sobre experiencias de violencia contra niñas durante el curso de sus vidas*. Documento de Investigación, 97. Lima: GRADE.

Rojas, V. (2021) *Estrategias de cuidado infantil en familias vulnerables peruanas: Evidencia del estudio cualitativo longitudinal Niños del Milenio*. Documentos de Investigación, 113. Lima: GRADE. Y,

Rojas, V. (2021). *Educación superior en tiempos de pandemia. Una aproximación cualitativa a las trayectorias educativas de las y los jóvenes de NdM en Perú*. Documentos de Investigación, 118. Lima: GRADE.

i) *Desigualdades de género a partir del seguimiento de dos estudios de caso.*

En el seguimiento longitudinal de las trayectorias de vida que se realiza en el estudio niños del milenio, se observó particularmente en lo referido a sus recorridos educativos, que estos se daban cuenta, en la mayoría de los casos, de situaciones de violencia física, verbal o psicológica experimentadas tanto en primaria como en secundaria (Rojas 2011 y Gabriela y Rojas 2016). Y si bien estos estudios señalan que tanto hombre como mujeres la experimentan, al evaluar sus trayectorias educativas, fueron principalmente las mujeres quienes señalaron percibir que estas situaciones y otras inequidades de género en su entorno marcaban su trayectoria educativa.

En este apartado se exponen dos estudios de caso de mujeres que pertenecen a la muestra cualitativa longitudinal del estudio Niños del Milenio (NdM) en el Perú. NdM recogió información acerca de la vida de estas niñas, principalmente a partir de entrevistas a ellas y sus familiares realizadas en los años 2007, 2008, 2011, 2014 y 2017-18. Aunque el eje sobre cual se armaron los estudios de caso recayó principalmente en la comprensión de la violencia experimentada por jóvenes mujeres, bajo el análisis del enfoque socio ecológico basado en Bronfenbrenner<sup>32</sup>, sus casos nos permitieron plantear preguntas interesantes referidas a los límites que alcanza la democratización de la educación y que problematizamos a profundidad el capítulo de análisis de esta tesis.

Las reflexiones en torno a cómo la violencia impacta la vida de estas jóvenes participantes del estudio, supuso considerar sin duda su trayectoria escolar, pues la escolarización ocupaba gran parte de sus trayectorias de vida. Así, a partir de estas dos narrativas vemos que la escuela resulta un espacio en donde estas experiencias se producen pero que no es el único espacio, sino también el hogar.

Los estudios de caso que presentamos a continuación se construyeron sobre la base de entrevistas individuales a las niñas, sus cuidadores, docentes a lo largo de cinco momentos de recojo de información cualitativa, en un periodo de 10 años: en 2007 (cuando las niñas tenían 5/6 años aproximadamente y empezaban la primaria); en 2008 (cuando tenían 6/7 y cursaban 2do de primaria); en el año 2011 (cuando tenían entre

---

<sup>32</sup> Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.

9/10 años y cursaban 4to); en el año 2014 (cuando 12/13 años y cursaban 1ero de educación secundaria) y 2017/18 (cuando tenían 17 años y estaban en 5to de secundaria).

### **El caso de Lupe**

***“Yo como mujer trato de estar tranquila (en el colegio), porque a una chica todo le cae, y las chicas siempre quedan mal paradas”***

Lupe vivió durante toda su infancia y adolescencia en un barrio de Villa María del Triunfo. Uno de los distritos más poblados de la capital (con casi medio millón de habitantes). El barrio está habitado por personas provenientes de diversas partes del país, así como por sus descendientes nacidos en Lima. Al tratarse de un ámbito urbano, los pobladores de Villa María del Triunfo se dedican a diversas actividades económicas, como dependientes o independientes. Lo cierto es que es frecuente que los adultos trabajen fuera del distrito por lo que muchas veces salen a tempranas horas y retornan tarde en las noches.

La situación de Lupe no es muy distinta a la de los pobladores de la zona, ya que sus padres trabajan fuera del distrito y regresan a sus hogares en la noche. Lupe es hija de padres separados. Vive en casa de su abuela materna junto con su hermana mayor y su padre. La abuela materna es la principal cuidadora de las niñas. La madre abandonó el hogar cuando Lupe tenía 7 años, no obstante, a pesar de vivir en otro hogar, iba a visitar a sus hijas cuando el trabajo se lo permitía (1 o 2 veces por semana), se dedicaba a la limpieza en hogares y oficinas en distritos lejanos a Villa María del Triunfo. Su padre siempre fue empleado en una empresa de gas a una hora de su casa, y salía todos los días muy temprano y volvía tarde.

La separación de sus padres significó para Lupe algo positivo, pues sintió que finalmente cesaron las peleas entre ellos y eso era algo que la perturbaba porque en ocasiones los padres recurrieron a la violencia física entre ellos. De acuerdo con la abuela, las constantes peleas entre los padres afectaron el inicio de la escolaridad de Lupe porque la convirtieron en una niña tímida. Cuando la entrevistamos a los 7 años ella nos comentó que era muy tranquila en clase, pero que en ocasiones recibía golpes de sus compañeros de aula y que eso no le gustaba.

***¿Cómo son los niños en tu salón?***

*Te pellizcan... Este..., te golpean.*

***¿La profesora qué hace?***

*Les castiga, pero vuelta siguen. (Lupe, 7 años, 2do de primaria)*

Pero no toda la primaria fue igual. Cuando la entrevistamos a los 9 años y estaba en 5to de primaria, señaló que había mejorado en su rendimiento y en sus relaciones interpersonales.

Situación que fue confirmada por su docente, quién señaló que parecía ser una niña con liderazgo pues la ayudaba ante cualquier pedido en clase y ayudaba a sus compañeros con sus tareas. De acuerdo con Lupe, ella cambió porque sus abuelos le aconsejaron que se preocupe en destacar en sus estudios ya que eso la ayudaría a sentirse mejor y a que su padre y madre se sientan menos preocupados o tensos por la separación.

Si bien la mudanza de la madre fue percibida por Lupe como un factor positivo para que cesen las peleas, la niña también se sintió desprotegida ante dicha ausencia. Lupe comentó que tanto su abuela materna como su tía, quienes eran sus principales cuidadoras, la golpeaban cuando no cumplía con sus deberes de la institución educativa. La madre de Lupe señaló que luego de la separación ella se volvió más estricta con sus hijas pues sentía que por todos lados tenía problemas: “me molestaba cuando mi mamá me decía que tu hija ha hecho esto, que tu otra hija ha hecho esto otro”. De acuerdo con la misma Lupe, las correcciones de su abuela, tía y madre la ayudaron a ser más responsable con sus estudios.

Su tránsito a la secundaria supuso cambiar de institución educativa (IE), ya que la escuela donde asistía solo brindaba educación en el nivel primario. Sus padres eligieron una IE privada dentro del barrio porque había tenido buen desempeño académico. Hecho que coincidía con los resultados de Lupe en la prueba de vocabulario de Niños del Milenio en el año 2013 (cuando Lupe tenía aproximadamente 13 años), donde ella se encontraba por encima (87%) del promedio (67%)<sup>7</sup>. Empero, la adaptación al colegio secundario fue difícil. Lupe sintió que la educación privada era “más avanzada” y que lo que había aprendido en la institución educativa pública no era “suficiente”. Por otro lado, percibía además que en el IE la excluían por provenir de una situación económica menor que el resto de sus compañeros. Lupe señaló que los primeros meses se sintió avergonzada por el tipo de útiles y ropa que traía (más económicos).

Sin embargo, la situación de Lupe cambió alrededor de los 14 años. Sus padres decidieron cambiarla a una institución educativa pública porque en 3ero de secundaria le diagnosticaron anemia y sus notas en la institución educativa privada habían bajado. Cuando visitamos a Lupe y estaba en 5to de secundaria (16 años), ella nos comentó que efectivamente sus notas bajaron por su enfermedad, pero que eso se dio porque había dejado de alimentarse intencionalmente. Lupe y su madre nos comentaron que un primo de la familia paterna había intentado abusar sexualmente de ella. Lupe iba los fines de semana a visitar a la familia paterna y a los 14 años ella comenzó a sentirse incómoda e insegura ante la presencia él, quien era tres años mayor que ella. Lupe dejó de ir con la misma frecuencia a casa de sus familiares, pero no dijo nada a su familia hasta un año después.

*“Todos los sábados pasábamos allá, con ellos (...) pero después [cuando les conté] en su familia no me creyeron, mi tía no me creyó. Dijeron que yo lo había buscado (...) Yo me alejé”*

*de ellos. No quería saber nada, pero me daba pena. Me sentía culpable de que mi papá se pelee con su familia, me dio pena. Por eso no quería decirle a nadie, pero me sentía muy mal. Yo ya no comía, pensaba que si yo bajaba de peso ya no me iba a mirar, ya no me iba a molestar". (Lupe, 16 años, 5to de secundaria)*

De acuerdo con Lupe, un par de compañeros del colegio público con quienes Lupe sentía confianza se preocuparon por ella porque la veían "desganada" y la alentaron a que hable con sus padres. Luego de que Lupe les contará a sus padres lo que sucedió, ellos la apoyaron para enfrentar esa situación. La madre de Lupe señaló en la entrevista que para ellos ha sido muy difícil tratar el tema porque es "se trata de alguien de la familia". Así, ellos han optado por resolver el problema en casa y no lo han mencionado fuera de este ámbito (en el colegio de Lupe, por ejemplo, no lo sabe). Frente a la pregunta de si su tutora sabía algo la madre señaló: "Es un problema familiar que mejor debe resolverse en casa, eso no debe salir de la familia. Nosotros lo resolvemos".

A pesar de estar afrontando esta difícil situación, la madre ve a Lupe como una niña que ha sabido recuperarse académicamente, pues no ha vuelto a tener notas desaprobatorias en su nuevo colegio. No obstante, a pesar de su rendimiento, la tutora contó que a Lupe le ha costado adaptarse al colegio público, sobre todo a nivel social. Sus compañeros la molestaban porque más que amigas mujeres tenía amigos hombres y aunque la tutora señaló que había conversado con quienes la molestaban en el salón, Lupe señalaba que esta situación no ha parado del todo: "siempre hablan, pero ya no me importa. Al principio sí me molestaba, pero ahora ya lo dejo, que digan, yo demuestro con mis actos que no soy así". Lupe tiene pocos amigos y un enamorado del mismo salón, no obstante, este chico la cela mucho por esos rumores. Debido a ello, la profesora de 5to de secundaria de Lupe cree que la niña puede estar en riesgo de tener relaciones violentas, pero señala que, al respecto, solo ha hablado con Lupe y no ha citado a sus padres. Le aconseja que no les haga caso a sus compañeros y se dedique a sus estudios.

*Aquí [al colegio] viene cansada, agotada, desanimada. Tiene un ánimo muy bajo (...) Aquí cuando los chicos tienen problemas van con la profesora Sonia o a veces conmigo, pero muy poco. No tenemos psicólogos, no tenemos cómo apoyar. Nosotros les hablamos, les escuchamos, pero nos falta, no podemos hacer más tampoco (...) (Profesora de Lupe 5to)*

Para Lupe, ser mujer en su IE secundaria no ha sido fácil, ella siente que ha sido juzgada por comportarse fuera de lo que se espera: "yo como mujer trato de estar tranquila (en el colegio), porque a una chica todo le cae, y las chicas siempre quedan mal paradas [...] Si yo hubiera sido hombre, hubiera tenido más libertad para bromear, jugar, hacer varias cosas. Yo como conversaba más con unos chicos que con chicas de mi clase, por eso ya hablan de mí". Para ella, las mujeres de su edad son más vulnerables que los hombres porque siempre se van a fijar en su conducta.

Finalmente, en cuanto a sus aspiraciones Lupe señaló cuando estaba por terminar 5to de secundaria que, aunque quisiera estudiar ella esperaba ser madre a los 25 y señalaba que cuando lo sea se dedicará a cuidar a sus hijos porque no le gustaría que crezcan sin una presencia maternal, como le sucedió a ella. Respecto a su pareja, le gustaría alguien bueno (no violento) y se imagina ejerciendo roles tradicionales de género: “*Voy a tener que ser más mamá que mujer, mis hijos siempre van a estar antes que yo, yo voy a tener que cuidarlos (...). Seguro que mi pareja me va a ayudar en sus días libres, pero no tanto (...) Será pues como todo hombre, que siempre es más su trabajo*”.

#### **El caso de Daniela:**

**“En este colegio las mujeres son más aplicadas. Los hombres son más liberados”**

Daniela ha vivido toda su vida con su familia (mamá, papá y dos hermanas mujeres) en una comunidad campesina en Andahuaylas. Si bien la comunidad ha sido reconocida como centro poblado menor, aún mantiene su institucionalidad como comunidad campesina. Los pobladores son quechua hablantes y tienen como segunda lengua el español. En lo que se refiere a actividad económica, la mayoría de los comuneros ejerce la agricultura como actividad principal y la ganadería como actividad secundaria. La comunidad es bastante tradicional por lo que son los hombres quienes están a cargo de la actividad económica principal, mientras que las mujeres realizan prioritariamente actividades de cuidado: cuidan a los hijos, al esposo, familiares y también cuidan del ganado (son las encargadas de llevarlos a pastar, por ejemplo). A lo largo del tiempo, las mujeres de la comunidad han ido ganando mayor espacio de participación en el ámbito económico (tienen criaderos de cuy, venden productos agrícolas en ferias locales, etc.), pero su participación política es limitada: en las reuniones para tomar decisiones sobre la comunidad solo participan comuneros varones.

Daniela y sus hermanas tienen el quechua como lengua materna, no obstante, las tres hijas hablan la mayor parte del tiempo en español. Daniela ha participado del cuidado del ganado desde que tenía 5 años junto a su madre. Ella recuerda que cuando no quería cumplir con el cuidado de los animales, su papá y mamá la golpeaban para que “aprenda a obedecer”. Para los padres de la niña es necesario castigar a sus hijas ante el incumplimiento de sus deberes. Para la madre de Daniela era necesario “castigar” a los niños y a las niñas cuando son pequeños, para que aprendan a ser responsables y evitar con ello que sean flojos.

Daniela entró a primer grado a los 6 años, a la IE pública de su comunidad. Si bien la niña se sentía contenta de estar en la escuela porque estaba aprendiendo a leer y a escribir,

cuando la entrevistamos en segundo grado de primaria, mencionó que era difícil adaptarse a la primaria porque cuando no cumplía con sus deberes el profesor la golpeaba. De acuerdo con Daniela, el profesor era estricto con todos, aunque con los varones a veces era más duro.

**Y cuando no haces las sumas, ¿qué pasa?**

[Él nos] Latiga.

**¿Quién te latiga?**

Mi profesor.

**¿Y con qué te castiga?**

Con verga [un tipo de látigo hecho de cuero], señorita. Lloran, señorita, los compañeros.

**¿Y a ti te castigan?**

Sí, señorita (...)

**¿Y por qué te gusta leer?**

Es bonito, profesora.

**¿Y escribir por qué no te gusta?**

No puedo... latiga el profesor. (Daniela, 7 años 1er grado de primaria)

Cuando Daniela estaba en cuarto grado de primaria, su situación no había mejorado pues mantenía el mismo docente desde primer grado. Los castigos a los que hace referencia Daniela eran violencia física (ranas, cargar ladrillos y latigazos), pero también el docente ejercía violencia psicológica, insultándolos o avergonzando al estudiante. Entre primer grado y 5to grado de primaria, Daniela sentía que no aprendía y no sabía qué podía hacer para mejorar en sus estudios y evitar que el profesor la golpee. De acuerdo con lo conversado con la mamá de Daniela, la niña sentía miedo de ir a la institución educativa debido a los maltratos del profesor.

*Man a ancha tareanta tukuyta munaqchu, latiguykum prufisur // No quería terminar las tareas y su profesor la latigó.*

**¿Su profesor?**

*Aja latigamusqa mami. Yskay kama prufisurnin subarusqa mami, umampy kayqa muqunayankama kaypy winaykamusqa huktatawan kay pирnachampy tawa latiguta latigaykamusqa (...) Qinaptyn riny mami profisurninman, qinaspaymy waknata wawayta subamurank, ama subamuaqchu, explicapuankiman qinalla nispay // Ajá, le había latigado, mami. Dos veces su profesor la había castigado mami, en su cabeza hasta que se haga chinchones le había dado, otro también le había dado en su piernita, cuatro látigos le habían dado (...) Entonces fui, mami, donde su profesor, le dije así le habías pegado a mi hija, no le hubiera castigado, le hubieras explicado nomás, le dije.*

**¿Y qué le dijo él?**

*Manam ñuqachu qinany warmamasinwanmy subarpachiny nispa, warmamasinwan subachispaykiqa, qam prufisur calculaspa ruwaq karqa nispaymy // Yo no le hice, con su compañero le hice pegar, me dijo, en vez de hacerle castigar con su compañero usted lo hubiera hecho calculando, le dije.*

**¿Y qué piensa usted?**

*Mana ya mami, manaya profesora, señora. Kikiypas mana chaynataqa maqanichu. Manchakuy, señorita // No pues, señora. Ni yo le pégó así. Miedo tiene. (Mamá de Daniela, 2011)*

Como se puede apreciar de la cita extraída, la madre de Daniela estaba de acuerdo con que el profesor golpee a los niños bajo la justificación del aprendizaje, no obstante, consideraba que el profesor se extralimitaba. La madre de Daniela, una mujer quechua hablante con bajo

nivel educativo (solo primaria), sentía que ella no podía hacer mucho más para evitar los golpes hacia su hija, golpes que ella también justificaba en aras del aprendizaje.

Para Daniela, el apoyo de su madre durante la primaria fue importante porque iba a reclamar al docente para que no le peguen tan fuerte, pero el docente siempre justificaba el castigo físico y no cambiaba su actitud. Daniela recuerda que su madre le decía que estude para que le demuestre al profesor que ella sí podía aprender y evitaría los golpes, pero ella se sentía muy presionada.

La última vez que conversamos con Daniela ella tenía 16 años y estaba en 5to de secundaria, ella recordó que la primaria fue el momento más complicado de toda su trayectoria escolar debido a los maltratos del docente. Daniela comentó que llegó a pensar que la educación no era lo suyo y que por ello le dijo a su mamá que ya no quería ir a estudiar más, que quería abandonar la institución educativa. Frente a eso, su madre le pidió al director que por favor cambiara a su hija de salón. Ella lo que menos quería era que su hija deserte. El director dejó la decisión en manos de la maestra quién aceptó a Daniela en el nuevo salón, a una semana de haber iniciado 6to grado de primaria. Para esta niña, el cambio de sección fue determinante en su trayectoria educativa.

*Ya no quería ir a la escuela, le dije a mi mamá (...) con la profesora Alicia volví a sonreír, ya me gustaba aprender, más animosa iba a estudiar. (...) Gracias a mi profesora me di cuenta que me gustaba que me feliciten por mi esfuerzo. Tanto me ha gustado que ahora (quinto de secundaria) soy brigadier (la estudiante con más alto rendimiento en su escuela).*

Desde que entró al nuevo salón Daniela sintió que empezó a aprender. Daniela recuerda a esta profesora con mucho cariño porque dice que gracias a ella se niveló en sus estudios e incluso comenzó a destacar académicamente. Este cambio que Daniela percibe sobre sí misma se evidencia también en los resultados las pruebas de vocabulario la encuesta de niños del milenio<sup>10</sup>, así mientras que a la edad de 9 años, cuando Daniela estaba aún en primaria con el profesor que la golpeaba su resultados estaban por debajo (37%) del promedio (48%). Al cambiar de docente, a los 12 años sus resultados estuvieron en el promedio (68%) y a la edad de 15 años, cuando ya estaba a un año de concluir la secundaria sus resultados estuvieron por encima (90%) del promedio (77%).

La profesora de 6to de primaria, tuvo un trato muy distinto con Daniela. Ella, le explicaba las cosas que no entendía con paciencia, señala la niña, pero también le ayudaba dándole explicaciones o tareas para que pudiera cumplirlas fuera del horario escolar. La madre de Daniela recuerda, que Daniela cambió de actitud al cambiarse de salón: “*mi hijita contenta ya se iba a su escuelita*”. Ella le daba permiso para quedarse con la profesora fuera

del horario escolar. Luego de almorzar Daniela iba a la escuela para hacer sus tareas y que la profesora le ayude en caso no entendía.

Al principio, en el nuevo salón, Daniela tuvo que soportar las burlas de algunos de sus compañeros que le decían que no sabía nada. La profesora les pedía a los demás niños que la ayuden y fomentaba que la incorporen en los trabajos grupales. Al poco tiempo, ella comenzó a destacar y obtener buenas notas, no obstante, eso generó que algunas compañeras la excluyan: “pensaban que yo me había vuelto la favorita de la profesora”.

Para Daniela, la transición a la secundaria no fue difícil. A los 12 años ella pasó a primer grado de secundaria y se sintió bien porque tenía buenas notas. Para Daniela, otro factor que ha sido importante en mantener su rendimiento académico es que su mamá ya no va tanto a la chacra y está más tiempo en casa, en la tienda que tienen. Si bien su mamá no la ayuda con sus estudios porque solo tiene 6to de primaria, siempre la alienta a cumplir y hacer sus deberes.

En 5to de secundaria, debido a su buen rendimiento recibió una beca en una academia preuniversitaria (en la ciudad, a 30 minutos en transporte público) para prepararse y postular a la universidad. Sin embargo, ser la primera de la clase durante la secundaria le ha traído algunos problemas entre sus pares, quienes la excluyen de algunas actividades por ser buena alumna y tener el aprecio de los docentes. Daniela mencionó que, en tercero de secundaria, se sintió muy sola debido a que sus compañeras de aula no querían hacer trabajos grupales con ella. Fue tanto el malestar, que ella misma pensó en cambiarse de salón nuevamente, pero su tutora la desanimó y le dijo que no haga caso y se concentre en sus estudios. Daniela dice que la tutora no intervino en el problema. Ella logró hablar con sus compañeras, pero reconoce que cada cierto tiempo ellas la vuelven a excluir.

Daniela se siente orgullosa de estar concluyendo bien la secundaria. Ella cree que mucho de su situación actual se debe al rol que jugó la docente de 6to de primaria, al apoyo que siente haber recibido de su familia, pero también cree que le ha ido bien académicamente porque es mujer, ya que las mujeres suelen ser más responsables que los varones: “*en este colegio las mujeres son más aplicadas. Los hombres son más liberados, la mayoría de chicos se pone a tomar [alcohol] y sus cuadernos no son tan presentables como de las chicas*”. Esto lo explica por el hecho de que las mujeres en su localidad crecen siendo más controladas por sus padres, quienes no las dejan salir solas por temor a que sean víctimas de abuso sexual o de que tengan enamorado y con ello aumente el riesgo de un embarazo a edad temprana. Para ella, al igual que Lupe, ser hombre está asociado con tener mayor libertad: “*a nosotras no nos dejan así como a los hombres, en libertad de caminar, en andar en cosas*”.

Respecto a su futuro, Daniela se ve a sí misma en unos años como profesional y cree que podría conformar una familia a los 24 años. Ella aspira a tener una relación diferente con su futura pareja que la tienen sus padres. No obstante, cree que enamorarse es complicado y que hay que tener “suerte” para que le toque un hombre que la apoye y no sea “machista”, es decir (en sus propias palabras) “que no golpee y me permita trabajar, desempeñarme como profesional, él también será pues profesional ¿no?, ¿Cómo será? (risas)”. Daniela ve difícil poder ejercer su profesión y ser madre al mismo tiempo: “*Tengo miedo de tener hijos [ríe]. Tendría que trabajar más en la casa, cómo será ¿no? Voy a tener que quedarme con ellos hasta que crezcan y luego ya, después, volvería a trabajar (...). Así es la vida, pues [suspira], todas llegamos a ese momento en que tenemos que cuidar a los hijos y al esposo*”.

De estos dos casos, podemos señalar que, aunque su rendimiento educativo a lo largo de la secundaria fue bueno y no repitieron de grado, su trayectoria ha sido percibida por ellas mismas como un recorrido con ciertas dificultades asociadas a las interrelaciones dentro de la escuela. Durante la primaria, han recibido violencia física de parte de sus docentes y pares. Y en el nivel secundario han percibido principalmente situaciones de violencia psicológica (asociados a maltrato y exclusión) de parte de sus pares.

Lamentablemente, estos casos evidencian la falta de interconexión entre el hogar y la IE. Así durante sus trayectorias en primaria, cuando ambas reportan castigos de parte de sus docentes, las cuidadoras no reportan poder hacer mucho al respecto pues perciben que es una situación avalada a nivel institucional. De otro lado, cuando Daniela y Lupe ya están en secundaria y tienen problemas con sus pares, esto se trata de resolver solo a nivel de escuela y de manera muy superficial, más no se busca involucrar a las familias. Las docentes en secundaria fueron claras en señalar que no se cuentan con marcos institucionales para atender estas situaciones y que cada tutor apoya de la manera que puede. La comprensión de la poca interrelación entre ambos espacios (el hogar y la escuela), resultó fundamental para entender la poca posibilidad de respuesta que Lupe y Daniela sienten que tienen ante estas difíciles situaciones de inequidad y violencia.

En secundaria, las dos jóvenes reciben los mensajes de priorizar su educación (reflejada en el cumplimiento de tareas y buenas notas) y “no hacer caso”. Este punto pone el foco sobre las inequidades de género que estas chicas experimentan en sus trayectorias educativas y nos lleva a prestar atención en la urgencia de “salir” de la escuela para comprender lo que sucede fuera del ámbito educativo, específicamente en

el hogar y entorno comunitario. Atender las inequidades desde el ámbito educativo implica comprender la correlación de esos tres espacios. Esto supone que desde las escuelas se refuercen los marcos institucionales de su atención y que se involucre a todos los actores educativos, no solo al docente y estudiantes.

A partir de los mensajes que reciben Lupe y Daniela, tanto en el entorno del hogar como en la IE, han aprendido que su rendimiento educativo puede ser un factor más importante que su propio bienestar. El acceso a la educación básica que estás mujeres tuvieron no parece, como lo señalan Rojas y Guerrero (2019), haberles brindado las herramientas necesarias para que ellas cuestionen, por ejemplo, las inequidades en los roles tradicionales de género. Así, vemos que Daniela y Lupe se imaginan como mujeres que pueden acceder a estudios superiores, gracias a que tuvieron buen desempeño académico en su escuela, pero que en su vida adulta priorizarán el cuidado de los hijos y del esposo por encima de su desarrollo personal.

En resumen, estos dos casos reflejan cómo las vidas de estas dos chicas, en general, y sus trayectorias educativas en particular, han estado marcadas por la violencia asociada a desigualdades de género y que estas, a pesar de que tienen un gran peso en sus discursos, parecen invisibilizadas en el espacio escolar. Es a partir de testimonios de dos jóvenes mujeres que se muestra que, aunque ambas saben que les va bien en la escuela, perciben que tienen menos libertad que sus pares varones y revelan que cuentan con pocos recursos para confrontar las experiencias de violencia (en cualquiera de sus formas), tanto dentro del espacio escolar como fuera. Identifican incluso que, aunque tienen aspiraciones educativas altas, más allá del espacio escolar, sus trayectorias educativas y laborales se verán truncadas debido al mandato social que deben cumplir como mujeres cuidadoras. Así, se señala cómo el peso de las normas sociales de género, en el fuero doméstico y comunitario, interviene también en estas trayectorias educativas calando aún más en esas desigualdades experimentadas.

#### *ii) Las Estrategias de cuidado y el acompañamiento educativo.*

A partir de la reflexión previa sobre las trayectorias, damos cuenta a continuación de la evidencia recogida sobre la participación de los padres y otros cuidadores, quienes resultan muy importantes para las y los jóvenes de este estudio.

La evidencia que mostramos revela que los cuidadores, aunque son importantes en el soporte educativo que sus hijos reciben, no son los únicos actores que intervienen. Los padres de estos jóvenes no necesariamente concluyeron la educación secundaria,

pero algunos otros miembros de la familia sí lo hicieron –como los y las hijas mayores- o estaban en camino a hacerlo, lo que les permitía, a quienes contaban con este recurso, tener más fuentes de apoyo para su educación.

A continuación, mostramos la evidencia de cómo las familias rurales y urbanas que viven en condiciones de pobreza participaban del cuidado de los hijos y cómo estas, al enfrentar diversas crisis en el tiempo (separación de los padres, muerte de un familiar en el entorno cercano, migración, etc.), cambian sus dinámicas de cuidado –y por ende de soporte educativo- hacia las y los niños participantes de este estudio.

Una de las ventajas de contar con información longitudinal es que permite observar el carácter dinámico de las familias. Cuando en 2007 visitamos por primera vez a las familias, la mayoría de estas podrían ser descritas como familias tradicionales —es decir, conformadas principalmente por mamá, papá e hijos- aunque es necesario acotar que algunos, principalmente los casos urbanos, compartían una misma propiedad con otros miembros de la familia (abuelos, tíos, tías, primos). Con el pasar del tiempo, en las siguientes rondas de recojo de información, pudimos ver que algunas de estas familias experimentaron cambios asociados a la separación de las parejas, otras enfrentaron la muerte de algunos de sus miembros, la mudanza o la migración de uno o más miembros. Estos cambios trajeron como consecuencias, nuevas dinámicas familiares en relación con el cuidado de los hijos e hijas y con ello, en el soporte que estos les daban a sus hijos en el ámbito educativo.

Publicaciones previas (Rojas y Cussianovich, 2013) muestran que los y las niñas participaron y desarrollaron habilidades en relación con el contexto en el que crecieron. Se encontró, por ejemplo, que los niños que viven en zonas rurales se incorporan a las actividades domésticas y económicas de la familia (principalmente agrícola) desde los 5 – 6 años, y que los niños urbanos se incorporan en actividades económicas familiares en menor grado que sus pares del área rural; esto último debido a que los padres trabajan principalmente fuera del entorno familiar, en espacios a los cuales las y los niños no tienen acceso. En relación con ello, encontramos también que, las dinámicas para el cuidado en las familias rurales son distinta que en las urbanas. En estas últimas, cuando la madre debía salir a trabajar, el cuidado de los menores recaía en una red de soporte familiar cercano, mientras que, en el entorno rural, las madres pueden llevar a sus hijos a la chacra y cuidarlos mientras trabajan. No obstante, es necesario mencionar que, en los entornos rurales, son las hijas mayores quienes se encargan principalmente del cuidado de los hijos menores mientras los padres realizan labores en la chacra o cuando uno de ellos debe salir temporalmente de la comunidad por trabajo.

En la muestra, hay familias en las que el ingreso del hogar recaía solo en un parente de familia, como producto de la separación que ocurrió a lo largo del tiempo. En esos casos, la madre se tuvo que hacer cargo tanto de la economía familiar como del cuidado de los hijos, recurriendo a otros familiares para esto último. Así, recogimos por ejemplo que en los casos de Esmeralda (niña urbana de Villa María del triunfo) y de Héctor (niño rural de Andahuaylas) sus madres, luego de separarse de sus parejas, se vieron en la necesidad de trabajar más tiempo y dejar a sus hijos al cuidado de sus hijas mayores mientras ellas trabajaban. Otras familias, recurrieron a los abuelos maternos para ello, pues estos compartían la misma vivienda.

Dados los escasos recursos económicos de las familias que formaron parte de esta muestra, contratar servicios para el cuidado de los niños menores —principalmente en el área urbana— no era una opción. Y aunque en la comunidad rural donde realizamos el estudio existía un servicio de cuidado estatal —Wawa Wasi primero, Cuna Más después<sup>33</sup>—, estos estaban dirigidos solo a la primera infancia, es decir entre los 0 y 3 años.

**Tabla 11. Cuidadores principales y red de soporte para el cuidado en la infancia**

| Área de residencia | Estudio de caso | Principal cuidador (declarado) | Ocupación del cuidador principal 2018  | Recibió apoyo para el cuidado por parte de: |
|--------------------|-----------------|--------------------------------|--|---|
| Urbana             | Jaime           | Mamá                           | Ama de casa y taller de confección     | Organización religiosa                      |
| VMT                |                 |                                |  |   |
|                    | Lupe            | Papá                           | Empleado en fábrica gas                | Abuela materna y tíos                       |
|                    | Esmeralda       | Mamá                           | Empleada del hogar                     | Abuela materna e hijas mayores              |
|                    | Cristiano       | Mamá                           | Empleada en <i>service</i> de limpieza | Abuela materna                              |
|                    | Eva             | Mamá                           | Empleada en <i>service</i> de limpieza | Abuela materna y tíos                       |
|                    | Diego           | Mamá                           | Vendedora                              | Abuela materna                              |
| Rural              | Héctor          | Mamá                           | Jornalera y agricultora                | Hija mayor y tíos maternas                  |

<sup>33</sup> Cuna Más/Wawa Wasi programa nacional focalizado del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (DS 003-2012-MIDIS, 2017). Su objetivo es la mejora del desarrollo infantil de niñas y niños hasta los tres años. Cuenta con dos servicios: el de cuidado diurno y el de acompañamiento a familias. En el primero se brinda atención integral a las y los niños tomando en consideración sus necesidades nutricionales, de juego, aprendizaje y desarrollo de habilidades. En el segundo se ofrecen orientaciones sobre el cuidado a familias con madres gestantes y niñas y niños hasta los tres años (DS 003-2012-MIDIS, 2017; Cuna Más, sin fecha).

|              |           |          |                              |  |
|--------------|-----------|----------|------------------------------|--|
| Andahuaylas  | Daniela   | Mamá     | Ama de casa y tienda en casa | Abuela materna e hija mayor                    |
|              | Rosa      | Mamá     | Ama de casa y agricultora    | Hija mayor                                     |
|              | Raquel    | Mamá     | Ama de casa y agricultora    | Tías (eventualmente)                           |
|              | Fabricio  | Mamá     | Ama de casa y agricultora    | Abuela materna e hija mayor                    |
|              | Felipe    | Mamá     | Ama de casa y agricultora    | Hija mayor                                     |
| Urbano Román | San       | Isabel   | Mamá                         | Ama de casa                                    |
|              |           | Sandra   | Mamá                         | Ama de casa y vendedora eventual en el mercado |
|              |           | Cecilia  | Mamá                         | Ama de casa y vendedora eventual en mercado    |
|              |           | José     | Mamá                         | Vendedora textil en mercado local              |
|              |           | César    | Mamá                         | Ama de casa                                    |
| Rural Rioja  | Alejandro | Mamá     | Ama de casa y agricultora    | Abuela   |
|              |           | Gabriela | Mamá y Hermana               | Ama de casa y agricultora                      |
|              |           | Carmen   | Mamá                         | Ama de casa y agricultora                      |
|              |           | Hugo     | Mamá                         | Ama de casa y agricultura                      |
|              |           | Carlos   | Mamá                         | Docente de educación inicial                   |

Fuente: Niños del Mileno, estudio cualitativo. Elaboración propia.

Entonces, ¿cómo hicieron estas familias para cuidar a sus hijos conforme ellos crecían? La evidencia recogida señala, como mencionamos, que las madres que enfrentaron la separación de su pareja tuvieron que buscar trabajo y delegar el cuidado. Y, las que no se separaron, buscaron soporte en sus redes familiares. Como se muestra en la tabla anterior, el soporte para esta labor fue principalmente femenino. Así, las abuelas principalmente, pero también las hermanas – que muchas veces eran menores de edad - y también algunas tías, jugaron un rol importante brindando alimentación, cuidado y soporte emocional a las y los niños de la muestra. A continuación, presentamos algunos, de Esmeralda y Diego, que dan cuenta de ello.

- La mamá de Esmeralda —niña urbana— se separó de su esposo cuando ella tenía 7 años. El padre se fue de la casa y la madre consiguió trabajo como empleada del hogar, y quedó como la única fuente de ingresos en la familia. Para poder cumplir con su trabajo, la madre de Esmeralda se ausentaba entre las 6 de la mañana y las 9 de la noche de lunes a sábado. Llegar a su trabajo le tomaba entre una hora y media y dos horas. El cuidado de Esmeralda, la hija menor de la familia, se repartió entre la abuela y sus hermanas mayores —de 15 y 13 años—. La abuela, que vivía

cerca, se encargaba de recibir a Esmeralda y a sus hermanas luego del colegio y darles almuerzo. La abuela falleció cuando Esmeralda tenía más o menos 10 años y ella se quedó sobre todo al cuidado de su hermana inmediatamente mayor, de 16, pues la mayor ya se había mudado fuera del hogar. A los 14 años, Esmeralda se cuidaba sola y pasaba la mayor parte del tiempo en casa sin ninguna compañía. Ella misma se cocinaba y limpiaba su hogar luego de ir todos los días a la escuela. La hermana que la cuidaba ya no estaba en casa para cuando Esmeralda cumplió 14 años, ella se mudó con su pareja al salir embarazada. Así esmeralda narra que durante ese año ella se sintió muy sola y pensaba que nadie se preocupaba por ella, situación que la llevó a desinteresarse de los estudios. Sentía que como a nadie le importaba, no importaba tampoco si iba o no al colegio y así fue como comenzó a faltar al colegio y como consecuencia repitió de año. Su familia se enteró de que ella había faltado a la escuela cuando repitió de grado.

- Cuando Héctor tenía 8 años, sus padres se separaron y, como consecuencia, él, sus hermanos y su madre se mudaron a la comunidad de origen de ella. Después de la mudanza, el padre no se hizo responsable ni del cuidado ni de la manutención de sus hijos, por lo que la mamá tuvo que trabajar en tierras de otras personas, lo que significaba pasar largas horas fuera del hogar. Por más de que la familia materna le había cedido un terreno donde vivir, no tenían tierras para trabajar ni animales que les permitieran autosostenerse. Héctor y sus hermanos —uno mayor que él y otra menor— se quedaban al cuidado de su hermana mayor, de 15 años. Ella se encargaba de cocinar, lavar y vigilar que los menores hicieran sus tareas escolares hasta que su mamá volviera del trabajo. Cuando Héctor tenía 12 años aproximadamente, su hermana mayor terminó la secundaria y migró a Lima para trabajar en ventas y ahorrar dinero, pues quería continuar con sus estudios y ayudar a su madre con la manutención de sus hermanos menores. Para ese momento, la mamá de Héctor ya contaba con ganado que servía para el sustento familiar. Héctor y su hermano ayudaban a su mamá en la labor de pastoreo y, en ocasiones, cuando la madre necesitaba más dinero y debía trabajar como jornalera para otros, se quedaban cuidando a la hermana menor. En esas oportunidades, la madre recurría también a su hermana —tía de Héctor, que vivía en un terreno contiguo— para que los cuidara en su ausencia.

Solo en un caso urbano —el de Jaime— la familia recurrió a una organización social-religiosa para complementar la labor de cuidado ante sus carencias económicas. Esta organización recibía a Jaime y a sus hermanos menores luego de la escuela para brindarles alimentación y apoyo académico. A diferencia de los otros casos, Jaime y su familia no contaban con familiares cercanos en el vecindario a quienes pudieran recurrir.

Aunque en la zona rural las madres cuidaban principalmente de sus hijos e hijas, de vez en cuando también recurrián a otras mujeres de la familia. Así, algunas madres debían dejar sus hogares para vender productos —lo que implicaba salir de la comunidad— o para realizar trabajos estacionales en otras tierras. Por ejemplo, en el caso de la familia de Fabricio, la abuela materna —que también vivía en la misma comunidad— cumplía con el rol de cuidarlos, a él y a sus hermanos y hermanas, cuando sus padres debían viajar a la selva para cosechar. Aunque la abuela era quien les proporcionaba alimentos, ella iba y venía de su casa y sus propias tierras, y cuando estaba ausente, era la hermana mayor de Fabricio quien se quedaba al cuidado de sus hermanos menores desde que tenía 11 años. En las entrevistas realizadas, los padres de familia rurales reportaron que ellos se quedaban al cuidado de sus hijos cuando sus esposas debían salir de casa; no obstante, de acuerdo con las entrevistas realizadas a las y los niños, eran las hijas mayores quienes asumían principalmente dicha labor debido a que el padre trabajaba.

En cuanto a las percepciones de las y los niños sobre estos cuidados, esto señalaban en sus entrevistas que las personas que se encargaban de cuidarlos eran en general, eran sobre todo sus mamás y otras mujeres de la familia a quienes identificaban como fuente de recurso para ellos mismos (personas en quién confiar).

**¿Quién te cuida?**

*Mi mamá.*

**¿Siempre es ella o también te cuidan otras personas?**

*Siempre [...] A veces mi mamá no está, entonces mi papá.*

**¿Cómo te cuida tu papá?**

*Él se queda con nosotros [...] más con mi hermana. [Nombre de hermana mayor] nos da comidita, con ella más cocinamos, jugamos también.*

**¿Y tu papá está ahí con ustedes?**

*Trabaja [en la chacra], con mi hermana nos quedamos. (Rosa, niña rural, Andahuaylas)*

Aunque reconocieron que, ante la ausencia de la madre, otras personas los cuidaban, perciben que el cuidado que recibieron es variable o inestable, y este factor parece intervenir en su sensación de bienestar. Los y las niñas de este estudio, principalmente los jóvenes de familias monoparentales reconocen la relevancia del trabajo de sus madres para el sustento familiar, pero también cuestionan los límites que experimenta su red de cuidados, pues a pesar de que cuentan con atención, se auto perciben solos o desprotegidos.

*Mi abuela siempre fue una madre, para mí. Siempre paraba conmigo, me sacaba a pasear también cuando era niño, me acuerdo. Más se preocupaba por mí que mi mamá. [...]*

**Y, por ejemplo, ¿te ayudaba con tus tareas?**

*Nadie me ayudaba, yo solo hacía [...] Me quedaba solo haciendo mis tareas, jugando con la computadora, viendo tele [...] Mi abuelo me cuidaba más después. A veces me iba con él a su negocio [una imprenta], pero como tenía que trabajar, me iba a la cabina [de internet]. Solo nomás estaba. (Diego, niño urbano, Villa María del triunfo)*

En el caso de las familias rurales, pudimos observar que la migración de las hermanas mayores que estuvieron al cuidado de las y los niños estudios de caso marcaron momentos importantes en sus vidas. A diferencia de las madres, las hijas mayores de la localidad rural donde recogimos la información forman parte de las primeras generaciones que asisten y concluyen la educación secundaria. Así, ellas no solo constituyen una red de soporte para el cuidado, sino también deben atender su propio desempeño educativo; por ello, no llama la atención que lo primero que mencionen es la falta de soporte en sus estudios.

*Cuando se mudó mi hermana [dice el nombre], me sentía rara, triste. Ya no había nadie que me ayudara con mis tareitas [...] Cuando llamaba por teléfono, a veces le preguntaba para que me ayude. (Rosa, niña rural, Andahuaylas)*

*Cuando se ha ido mi hermana.*

**¿Qué pasó?**

*No me gustó, le extrañaba. Yo nomás me quedaba con mi hermano.*

**¿Pero tu hermano te cuidaba?**

*No es lo mismo, con mi hermano mucho discutíamos. Malito es él, ella con cariño me hacía entender [las tareas].*

**¿Qué pasó cuando se fue?**

*Nosotros solos nomás estábamos, más teníamos que hacer. íbamos cocinando algunas cosas para ir avanzando y ayudar a mi mamá [...] poníamos a hervir papitas, otra cosa no sabíamos [ríe]. (Héctor, niño rural, Andahuaylas)*

Pero el rol importante que adquieren las hermanas en relación con sus trayectorias educativas no es exclusivo de los casos rurales. Así, por ejemplo, Esmeralda, identifica que su hermana fue un gran apoyo para su educación y cree que cuando ella se muda con su pareja, ella se queda desprotegida y sin recibir apoyo en sus estudios y en sus decisiones a nivel personal

*Ahora [a los 15 años], mi otra hermana [dice su nombre] es como si fuera mi mamá, pero yo tengo una mamá y ella no ha estado, mi mamá no me cuidaba, tenía que trabajar todo el día [...]*

**¿Y eso crees que te afectó?**

*Mmm... creo que, si mi mamá hubiera estado más conmigo, yo hubiera sido diferente [...] No hubiera tenido enamorado, creo. Siento eso, quizás no hubiera tenido esa necesidad. Si mi hermana no se hubiera ido, no hubiera repetido tampoco [el año escolar]. (Esmeralda, niña urbana, Villa María del triunfo)*

Las voces de las y los niños sobre cómo perciben su propio cuidado nos muestran, primero, que desde la infancia observamos y aprendemos que esta labor corresponde principalmente a las mujeres. En segundo lugar, nos aproximan a comprender cómo el

cuidado se relaciona con la sensación de bienestar de ellas y ellos, pues la calidad de la atención que reciben afecta su rendimiento educativo, su sensación de seguridad, etcétera. Y, al mismo tiempo, reconocen que no hay mucho más que puedan hacer para cambiar su situación.

Las estrategias descritas nos hablan de un sistema de cuidado íntimo que se desenvuelve en el entorno familiar y, como tal, es un sistema cambiante y frágil ante ciertas eventualidades como, por ejemplo, la muerte o la mudanza de las personas que cumplen un rol complementario de cuidado. Las mujeres que fueron el soporte para las madres de esta muestra no siempre pudieron dedicar toda su atención al cuidado: las abuelas y tíos tienen que atender a sus propias familias, y las hijas mayores crecen y dejan de ser un soporte en el cuidado de sus hermanos más pequeños. Estos cambios, sin duda, afectaron la percepción de bienestar de los participantes de este estudio, principalmente en lo referido a sus trayectorias educativas.

Así, obtuvimos evidencia que son las otras mujeres de la red de soporte para el cuidado quienes también significan para estos niños y niñas un recurso importante a lo largo de su educación básica, pues ven en estos familiares un soporte fundamental para el cumplimiento de deberes académicos y la comprensión de los aprendizajes en la escuela.

Los testimonios y casos presentados dieron pie, primero, a reflexionar respecto al nivel educativo de los otros miembros familiares y el rol que juegan en sus trayectorias, pues las hermanas, a diferencia de los padres de muchos de los jóvenes de la muestra, habían concluido el nivel secundario. Y segundo, a preguntarnos por cómo estábamos comprendiendo la participación familiar en la definición de las trayectorias. Sobre este punto, el de la participación familiar y su relevancia, reflexionaremos en el siguiente capítulo, en donde se señalará que las familias recurren a lo que tienen a la mano (a nivel familiar o comunitario) para ampliar su capacidad de soporte o redes para con las trayectorias educativas de sus hijos.

### *iii) La vulnerabilidad de las trayectorias educativas ante el Covid-19.*

Seguir la trayectoria educativa por más de 15 años nos llevó también a poder recoger información respecto a su tránsito fuera de la secundaria, aunque este se realizó en un contexto retador debido a la pandemia. A pesar de que el recojo de información que realizamos, en este retador escenario, se concentró en los impactos generales del Covid – 19 y las políticas de protección para mitigarla en sus vidas, nos brindó

información actualizada para seguir explorando respecto al rol de las desigualdades experimentadas en sus recorridos educativos para esta tesis, especialmente en sus transiciones al concluir la educación secundaria.

Sobre la base de entrevistas telefónicas realizadas a fines del año 2020, con una submuestra del estudio abordamos preguntas referidas al retador contexto, las dificultades experimentadas que intervenían en su continuidad educativa, sus percepciones sobre la educación virtual y los cambios en sus expectativas educativas a raíz de este evento. Además, confirmamos los resultados en las encuestas de niños del milenio en dicho periodo (Sánchez et al., 2020), como por ejemplo la relevancia del factor socioeconómico en la continuidad de los estudios, o la sobrecarga de labores domésticas y de cuidado hacia las mujeres jóvenes, que además debían lidiar con los retos propios de una nueva forma educativa virtual.

La oportunidad de aproximarnos a sus propias experiencias, como veremos a continuación, nos permitió profundizar en las percepciones de estos jóvenes frente a los riesgos que venían enfrentando y los múltiples esfuerzos que realizaban para mantenerse estudiando; y comprender además cómo, a pesar de que el COVID-19 postergaba algunos planes futuros y ponía en riesgo sus oportunidades educativas, sus aspiraciones se mantenían, aunque ciertamente se identificaban mayores dificultades para alcanzarlas.

Entonces, uno de los retos más saltantes, de acuerdo con las y los jóvenes entrevistados en el 2020 que estaban estudiando en la educación superior, estuvo relacionado con el acceso a internet: muchas familias no contaban con este servicio en casa, lo que las obligó a invertir dinero para poder acceder al servicio en un contexto con ingresos familiares reducidos producto del cierre de actividades económicas. Las y los jóvenes señalaron que, aun cuando muchos tenían internet desde sus celulares, este no era suficiente para poder acceder a clases virtuales, en la medida en que su acceso estaba condicionado al pago o saldo disponible en sus dispositivos.

**¿Ustedes tienen problemas de conexión?**

*Antes no teníamos, incluso los dos primeros meses de la pandemia mi mamá me hacía recargar y yo ya compartía con todos [sus hermanos] internet, pero después hemos contratado ya internet en mi casa.*

**¿Y por qué decidieron contratar internet en casa?**

*Porque a veces solo eran datos y se ponía lenta, a veces no entraba, se cortaba, como compartía con mis hermanos también el internet, entonces ya, todito el saldo se iba en mis clases y a cada rato había que poner. (José, joven urbano, San Román)*

Los jóvenes rurales que habían logrado acceder a educación superior antes de pandemia, habían migrado a ciudades relativamente cercanas a sus comunidades.

Cuando, en marzo de 2020, comenzó la cuarentena, algunos se encontraban en sus lugares de origen trabajando o apoyando a su familia por el período vacacional (que va de enero a marzo). Otros, que ya estaban prontos a empezar clases y se encontraban en las ciudades donde estudiaban, se vieron en la necesidad de regresar a sus comunidades para así evitar gastar en alimentación y vivienda durante el tiempo que no estuvieran asistiendo a sus lugares de estudio. Regresar a sus comunidades y llevar las clases desde ahí supuso tener que invertir en ampliar sus planes tarifarios de telefonía celular para acceder a internet, así como lidiar con la debilidad de la señal en sus lugares de origen.

*Hay momentos en los que [la señal de internet] se arregla y entro a la clase y a veces se escucha borroso. El internet se desconecta y vuelvo a conectarme y, si no se puede, lo puedo revisar más tarde. (Alejandro, joven rural, Rioja)*

*Solo teníamos una computadora y como mi hermana estudia también (...) Un día yo estaba en la computadora y un día mi hermana con su celular, recargábamos, pero la recarga con ese del Zoom se iba al toque, la recarga también, en menos de una clase, dos clases se iba. (Daniela, joven rural, Andahuaylas)*

Pero no todos los y las jóvenes estudiantes de zona rural señalaron que estaban en condiciones de pagar para acceder a internet o ampliar los planes que ya tenían. Así por ejemplo, en la zona rural de Andahuaylas, a las y los jóvenes se les hacía muy difícil conectarse a las aulas virtuales debido a las carencias económicas de sus familias y la mala conexión. Los estudiantes que iban a la universidad pública de la región señalaron que, luego de hacer evidente —mediante cartas y protestas— que muchos no tenían los medios económicos para asegurar su acceso a las clases virtuales, obtuvieron el apoyo estatal necesario para asegurar su continuidad educativa. Así, recibieron una laptop y un chip con acceso a internet ilimitado.

*Mi celular no contaba pues con internet ni computadora para poder avanzar.*

**¿Y cómo hiciste?**

*Las dos primeras semanas fueron como que cada uno con su internet y si disponían de laptop también, ¿no? Bueno, yo no asistí la primera semana porque no tenía internet, no tenía internet ni una laptop. Con el celular podía avanzar, pero no contaba con el dinero para recargas diarias, bueno solo entre un día y la otra semana no entré y también me encontraba en [nombre de la comunidad] en ese tiempo (...) y no pude entrar a clases casi una semana y media (...) después de ahí las clases se postergaron 20 días, así la universidad tomaba decisiones para solucionar el problema (...) ahí pusieron una solución de entregar 400 computadoras a los estudiantes que demandan mayores recursos y también chips a todos los estudiantes de la universidad.*

**¿Y las computadoras eran para todos?**

*Solo eran 400 computadoras disponibles, a eso podían acceder solo los que no contaban con eso y los de bajos recursos. (Héctor, joven rural, Andahuaylas)*

El acceso de los estudiantes durante la pandemia ha estado relacionado sin duda a su condición socioeconómica, motivo por el cual desde el Estado se promovieron becas de continuidad educativa para los más vulnerables. Uno de los jóvenes de la muestra que estudiaba en un instituto público (SENATI) recibió la Beca Continuidad, lo cual significó un alivio económico para él y su familia, que había perdido gran parte de la cosecha producto de las restricciones de movilidad. Aunque la mayoría de los chicos que estudiaban en instituciones privadas señalaron que estas habían reducido en algo el costo de la mensualidad, hubo quienes comentaron que el costo de las mensualidades no habían sufrido descuento alguno; y aunque eso no puso en riesgo su acceso al estudio, sí lo hizo en el caso de los compañeros y compañeras que estudiaron con ello y dejaron sus estudios. Así, quienes cursaban una educación superior privada percibían su futuro con mayor incertidumbre, dada la crisis económica que afectaba a su familia, por lo que creían que debían hacer lo posible por conseguir un trabajo para contribuir con el pago de sus estudios.

Pero, de acuerdo con los testimonios de los jóvenes estudiantes, aunque fue difícil adaptarse al nuevo formato de educación no presencial, la educación a distancia ha traído también aspectos positivos en lo referido al uso de la tecnología. Hasta antes de la pandemia, muchos no tenían mucha familiaridad con las computadoras y sus diversos programas. Hoy, por el contrario, conocen y dominan algunos programas específicos que les han permitido, desde su perspectiva, llenar un vacío que tenían en relación con esas habilidades. Algo que se percibe como positivo además porque, finalmente, es necesario para su desarrollo y desempeño profesional futuro.

En líneas generales, y en relación con sus expectativas a futuro, recogimos que aquellos que están estudiando en la universidad no percibían muchos efectos de la pandemia en su desempeño futuro. No ocurría lo mismo con quienes se encontraban formándose para una carrera técnica en institutos de educación superior. Estos jóvenes pensaban que la pandemia podía afectar seriamente su trayectoria educativa, pues las políticas de confinamiento les estaban impidiendo realizar prácticas profesionales, necesarias para su desempeño.

*No puedo ir al taller, donde es la realidad donde puedo hacer yo las cosas. Estoy pensando ir a Moyobamba.*

**¿Quieres practicar por tu cuenta?**

*Sí, para aprender más.*

**¿Y tú sientes que todo esto te ha afectado a ti?**

*Afectarme sí, por la misma razón de mis prácticas que no puedo. (Alejandro, joven rural, Rioja)*

Finalmente, pero no menos importante, debemos destacar que, encontramos que para las jóvenes mujeres, la pandemia significó realizar más labores domésticas y de cuidado en el hogar. Antes de la aparición del COVID-19, algunas habían ganado cierta independencia frente a lo que debían hacer o no en casa, debido a que parte de su tiempo lo pasaban fuera de su espacio doméstico e iban a la institución de educación superior. Volver a sus comunidades de origen a raíz de la cuarentena, aunque sirvió de ahorro para la economía familiar, ha ido en detrimento de su desempeño educativo, pues ahora tienen menos tiempo para dedicarle a sus estudios y deben cumplir tareas domésticas.

**¿Y cómo ha sido para ti sobre llevar tus clases en casa de manera virtual?**

*En casa sí he tenido que tomar varias medidas, poner un horario para poder hacer otras cosas también en casa, ¿no? También tengo algunas obligaciones, también cuido a una de mis hermanas con sus tareas, he tenido que establecer horarios.*

**¿Te ha sido suficiente el tiempo que le dedicabas a tus estudios?**

*Me gustaría dedicarle más tiempo a mis estudios, ¿no? Hay cosas que me impiden cumplir con mis tareas.*

**¿Como qué cosas te impiden que cumplas con tus estudios?**

*Eh... Todo lo que tengo que hacer en casa, ¿no? Arreglar mi casa y ayudar a mi hermanita pequeña, y como también a veces me quedo de madrugada y me levanto un poco tarde y todo eso, ¿no?*

**Si asistieras a clases presenciales, ¿no tendrías estas responsabilidades en casa?**

*Solo sería la parte de la limpieza que son súper rápidas. (Lupe, joven urbana Villa María del Triunfo)*

Las jóvenes urbanas, aunque no han migrado, deben enfrentar una situación particular: ellas asumieron parte del cuidado de menores que permanecían también en casa debido a que las escuelas están cerradas, y también cumplían además con labores domésticas asociadas a la limpieza y la cocina, tal como lo señala el testimonio citado.

Aunque en general, para todos los y las estudiantes, la educación virtual de emergencia durante pandemia no parece haber contemplado su situación económica vulnerable o de pobreza, fueron las mujeres quienes mencionaron con mayor énfasis que la falta de adecuación o flexibilidad de la educación virtual recibida, estaba influyendo negativamente en su desempeño y continuidad educativa. Ellas, al lidiar no solo con la carga educativa, sino además con la doméstica y de cuidado, se sentían sobrepasadas en sus actividades y con poco tiempo para concentrarse en sus estudios. Ello, creían, influía en sus percepciones de bienestar pues se sentían muy “estresadas” o “angustiadas” al intentar cumplir con sus responsabilidades. En tal sentido, y a partir de ello se hace necesario reflexionar sobre el rol que cumple la modalidad de educación virtual o a distancia en lo referido a garantizar la equidad de género.

Entonces, a partir de los resultados en relación con el impacto de la pandemia en la juventud peruana, presentamos un estudio de caso que muestra como diversas tensiones asociadas a inequidades existentes referidas a roles de género y pobreza; se intensifican en un contexto de crisis y potencian el riesgo de abandonar sus estudios en el nivel superior. Así, el caso de Gabriela, una joven rural de Rioja, muestra cómo la crisis económica desatada por el COVID-19 la lleva a tomar la decisión de interrumpir sus estudios -estando ya a punto de terminar sus estudios profesionales- para poder contribuir con la economía de la familia.

#### **Gabriela: interrupción educativa ante la vulnerabilidad económica a consecuencia del COVID-19**

En 2020, Gabriela tenía 18 años. Ella proviene de una comunidad rural situada en la selva alta del Perú. Cuando la conocimos por primera vez en 2007, se encontraba cursando primer grado de primaria y vivía muy cerca de la escuela con sus padres y siete hermanos. La economía de la familia se basaba principalmente en la agricultura.

Gabriela cursó toda la primaria y secundaria en la comunidad rural donde nació. Y, aunque no fue una alumna destacada, sus profesores de ambos niveles la reconocían como una alumna aplicada y cumplida con sus deberes, aunque algo tímida para expresarse en clase. Nunca repitió de grado; incluso nos comentó en varias oportunidades que su hermana inmediatamente mayor la ayudaba con las tareas que no entendía, principalmente con Matemáticas.

Gabriela enfrentó la adversidad muchas veces a lo largo de su vida. Durante su infancia ayudó, como muchas chicas de su comunidad, con el cuidado de sus hermanos menores y en el desarrollo de responsabilidades domésticas. En 2011, cuando tenía 9 años, su madre falleció, de modo que ella y sus hermanos quedaron bajo el cuidado de su padre y hermana mayor. En 2014, la cosecha de café fracasó y su padre se endeudó, por lo que ella y sus hermanos mayores tuvieron que trabajar duro para ayudarlo a recuperarse.

A diferencia de otros niños y niñas, a Gabriela siempre le costaba imaginarse cómo sería de grande; no le gustaba pensar en el futuro, y repetía constantemente que uno debía aceptar “los designios de Dios”. Gabriela tuvo claro que al terminar el colegio accedería a una educación superior solo si la economía familiar lo permitía. Al terminar la secundaria, en 2017, comenzó a estudiar ingeniería civil en un instituto privado ubicado a una hora y media de su casa. A pesar de vivir en otra ciudad, precisamente por los estudios, Gabriela comentó que durante las vacaciones del instituto regresaba a su comunidad para ayudar a su familia con la cosecha y actividades domésticas.

En 2018 su padre falleció repentinamente, pero eso no fue impedimento para que ella continuara sus estudios. Sus hermanos mayores siguieron apoyándola para que pudiera terminar su carrera:

*Mi hermana, con lo que quedó de la casa [las ganancias de la venta de la cosecha] me apoyó con mis estudios. Mi papá tenía sus chacras, su ganadito, con la venta de esas cosas mi hermana ya me ha apoyado. Para mí no fue un atraso que mi papá falleciera, porque lo que dice el dicho es “lo que se empieza se termina”.*

En 2020, Gabriela parecía dispuesta a concluir su educación superior técnica; solo le faltaba llevar cursos de inglés, informática y una pasantía profesional para terminar su carrera. Pero el COVID-19 llegó y sus planes cambiaron:

*Nadie pensaba que la pandemia iba a haber pues, un largo plazo. Cuando acabó esto de la pandemia [se refiere al confinamiento] se presentó un trabajito en [ciudad de la selva norte] y me fui (...). [Este año] quería practicar en las municipalidades o en empresas, hacer prácticas en la mañana y cursos por la tarde, se podría hacer, pensaba, pero con esto de la pandemia ya no.*

A partir de las medidas de confinamiento, sus planes cambiaron abruptamente y ella se vio en la necesidad de posponer sus estudios para mantener a sus hermanos menores.

*Fue una preocupación, pero no me queda de otra pues (...) tenemos que trabajar en lo que necesitamos, porque si no... todo está fregado para hacer prácticas en esta pandemia, no había dónde hacer (...). En el pueblo la cosecha ya pasó. Estar en el mismo pueblo sin estar con trabajo, sin sacar fondos, no se puede estar ahí dando vueltas. La necesidad es grande, tuve que buscar dinero (...) Yo como grande también debo apoyar a mis hermanos menores que están ahí todavía.*

Al inicio de 2020, Gabriela intentó continuar con sus estudios de forma remota. No obstante, no era una tarea fácil, pues debía enfrentar desafíos como la conexión a internet lenta e inestable, una sola computadora en casa, un horario que cambiaba y que no era compatible con el trabajo que debían realizar para subsistir.

*Las clases (de inglés y computación) eran de 7 a 9 de la mañana o a veces no tenía hora fija, sino era a la hora que el profesor tenía libre (...). Donde uno se encuentra, la línea es pésimo, no cargan los documentos, no era factible llevar virtual (...). No se podía llevar porque era muy lento el internet (...) lo que pasa es que algunos documentos que nos mandaban no cargaban y no se podía trabajar. Me cambié de Bitel a Claro, pero más lento, mis compañeros por Face me pasaban, pero demoraba. Zoom demora en cargar, muy pesado es.*

#### **¿Cómo te conectabas?**

*En mi laptop, mi papá me compró una laptop antes para la casa. De mi celular le daba internet. Mi hermano que estaba estudiando agroveterinaria también me pedía, compartíamos. Nuestros horarios se cruzaban. El que ingresaba primero racionaba su tiempo y darle al siguiente. A veces él empezaba y yo perdía mi clase o al revés.*

Como Gabriela, sus compañeros que vivían en comunidades rurales enfrentaron las mismas dificultades. Por esta razón, ella y los alumnos que se habían matriculado ese semestre escribieron una carta para suspender el ciclo y retomar clases el año 2021,

cuando esperaban que se pudiera reiniciar las clases presenciales. El instituto aceptó el pedido de los estudiantes, pues de 20 matriculados solo 5 se habían podido inscribir para recibir clases remotas y estos presentaban muchas dificultades.

El COVID-19 ha colocado a Gabriela en una situación complicada, pues no tiene la certeza de si podrá terminar sus estudios. A pesar de todo el esfuerzo que ella y su familia hicieron para mejorar sus oportunidades para el futuro, la pandemia ha puesto en riesgo ese futuro. En un contexto de crisis económica, es posible que Gabriela continúe trabajando para mantener a su familia. Para ella, retomar clases presenciales en 2021 era la única opción de terminar sus estudios. Señalaba que, de continuar la virtualidad, debía continuar aplazando sus clases y, con ello, tendría que enfrentar sentimientos de frustración: “Me sentiría mal, porque cambiaria mis planes nuevamente”.

La pandemia por COVID -19 ha enfrentado a jóvenes pobres como Gabriela a nuevas barreras para su continuidad educativa. La agudización de la escasez de recursos económicos influyó en sus decisiones educativas. La falta de recursos económicos jugó en contra para el acceso a dispositivos electrónicos y con ello acceder a la educación virtual de emergencia. Así mismo, intervino la poca señal de internet a la que accedía en la zona rural donde vivía y el tipo de educación que recibió, pues ella consideraba que era de peor calidad que la que recibía de forma presencial. Teniendo en cuenta que Gabriela es, como muchos de los jóvenes de esta cohorte, la primera generación en sus familias en acceder a una educación superior, esta situación es preocupante en el análisis de las trayectorias. La pandemia podría truncar definitivamente los estudios de jóvenes pobres como ella que, junto a sus familias, han invertido por muchos años en la educación, con la esperanza de romper el círculo de la pobreza.

Ahora bien, no todos los jóvenes de la muestra lograron hacer el tránsito hacia la educación superior. Quienes no pudieron hacerlo, se encontraban en su mayoría trabajando o estudiando en una academia preuniversitaria o permanecía en casa sin trabajar ni estudiar al momento que realizamos las entrevistas. No obstante esta situación, todos compartían aspiraciones de acceso a la educación superior, prioritariamente a profesiones técnicas en un futuro no tan lejano.

Con la llegada de la pandemia, estos jóvenes no pudieron continuar trabajando. Sus trabajos no eran trabajos formales sino eventuales, en los rubros de comercio y agricultura. Quedarse en casa sin percibir ingresos los llevó a utilizar los ahorros que habían logrado acumular y que tenían planeado invertir en el acceso a la educación

superior. Así, para el momento de la entrevista, se encontraban frente a la necesidad de buscar nuevos empleos para volver a empezar a ahorrar y, con ello, tratar de no alejarse de sus aspiraciones educativas. Aun así, eran muy conscientes de que sus trayectorias educativas estaban en riesgo, pues lo prioritario para ellos era conseguir trabajo para contribuir en la economía familiar.

***Si no hubiera habido pandemia, ¿cómo hubiera sido tu año entonces?***

*No sé, hubiera ahorrado más, tendría trabajando más tiempo ya y ya hubiera empezado [a estudiar] después de medio año, ya hubiera ahorrado más dinero.*

***Y ahora, ¿cuándo te gustaría empezar tu educación?***

*Para este año que viene será pues [2021], porque este año ya la perdí ya. (Hugo, joven rural, Rioja)*

*Solo estuve trabajando hasta la pandemia, me agarró la pandemia y menos mal que tenía plata. Cuando hubo pandemia me fui con mi hermana (...) al cerro más arriba (...) mi hermana me dijo dame todo lo que tengas y yo justo le di todo, porque si no iba a salir para qué iba a tener dinero y se fue al mercado de frutas y trajo un saco de arroz, un saco de azúcar, frutas bastante, bastante.*

***¿Y tú crees que el lado malo, que es el tema del trabajo, ha impactado en tus planes para estudiar o no?***

*Sí, por la plata pues (...) Más tiempo (...) claro porque ese tiempo, ponte que en ese tiempo hubiese ahorrado 5000, un ejemplo, 5 meses 5000 (...).*

***O sea, ¿te ha atrasado un poco o todo este tiempo te está haciendo dudar y piensas que ya no vas a poder?***

*Sí me he atrasado (...) pero sí quiero, voy a luchar para estudiar. (Esmeralda, joven urbana, Villa María del triunfo)*

Situación similar experimentaron quienes habían tenido que abandonar sus estudios universitarios o de educación superior antes de la pandemia. En marzo del año 2020, se encontraban trabajando para reunir ahorros y así retomar su trayectoria educativa, pero con la llegada del COVID-19 se quedaron sin trabajo, sin ahorros y con la incertidumbre de si sería posible trabajar nuevamente para retomar el camino de su trayectoria educativa. César, por ejemplo, un joven urbano de una ciudad andina, dejó sus estudios por dos razones: porque su universidad no había logrado obtener el licenciamiento y porque su familia, debido a enfermedades, no podía ayudarlo a costearlos. Entonces, él empezó a trabajar por su cuenta, con la intención de, eventualmente, retomar sus estudios, ya no en una universidad pero sí en un instituto. Empero, luego de la pandemia estas aspiraciones parecían diluirse, pues había perdido el trabajo y le estaba costando mucho encontrar otro.

*Acá [quería trabajar] nomás con lo de las carpas, porque como este año es año par hay una tradición de celebración, pensé que iba a ir en todo bien y yo con mi tío nos habíamos planteado de que iban a haber eventos, iban a haber fiestas, o sea ya estaban los contratos listos y bueno con lo de la pandemia ya no se pudo hacer nada.*

***¿Y qué querías hacer con ese dinero que ibas a ganar?, ¿para qué lo querías utilizar?***

*La verdad, inscribirme en un instituto, de maquinarias pesadas.*

**En marzo declaran la emergencia sanitaria. ¿En ese momento, qué pasó contigo?, ¿qué paso en tu casa?, ¿cómo fue?**

*La verdad que un poco doloroso, porque la platita que tenía guardado ya lo estaba gastando, me daba cuenta que ya se estaba acabando.*

**¿Y cómo hubiera sido para ti este año sin coronavirus?**

*Hubiera sido mejor así. Entraba a una academia (...) y quizás en el mes de agosto postulaba y sí ingresaba [al instituto]. (Cesar, jóven urbano, San Román)*

De la misma manera, Eva, otra chica urbana de Lima que dejó sus estudios por dificultades económicas, se puso a trabajar y ahorrar para volver a estudiar antes de la pandemia. Sin embargo, perdió su trabajo de mesera producto de la inmovilización social y cierre de negocios. En tanto utilizó sus ahorros para contribuir con la compra de alimentos en su hogar, creía que lo único que podría hacer para retomar su trayectoria educativa sería trabajar (en un trabajo formal que le asegurara estabilidad) y estudiar (para poder pagar sus estudios) a la vez.

**¿Qué hiciste con el dinero que ganaste en tu trabajo?**

*Lo gasté en las cosas de mi casa, tenía ahorrado para mis estudios pero en la cuarentena tuve que usarlo (...).*

**¿Cómo te imaginas que estarás el próximo año, el 2021?**

*Espero que esté de una vez estudiando y trabajando en algo estable, ¿no?*

**¿Qué tendría que pasar para que no suceda lo que están pensando?**

*Que siga el coronavirus, eso afectaría bastante, ¿no? De nuevo, porque yo tengo ya planeado todo. (Eva, jóven urbana, Villa María del Triunfo)*

Así, la pandemia llegó a postergar los planes de jóvenes que venían esforzándose por lograr la continuidad educativa en educación superior. Ello trajo sentimientos de frustración por no cumplir con lo ya planificado, pero no por ello abandonaron aspiraciones.

Entonces, de lo recogido en las entrevistas realizadas tenemos que, la crisis sanitaria asociada al COVID-19 afectó las trayectorias educativas de varios de estos jóvenes que viven en condición de pobreza, siendo los estudiantes de zona rural los más afectados. Estos tuvieron que enfrentar múltiples barreras (de acceso a internet, falta de dispositivos electrónicos, falta de dinero y necesidad de trabajar, etc.) para transitar hacia una educación virtual de emergencia y no interrumpir su educación. Las familias tuvieron que asumir gastos extras asociados a la conexión de internet para asegurar la continuidad de estos jóvenes. Y aunque en contextos de mayor vulnerabilidad, las políticas educativas en el nivel superior fueron vitales para asegurar la permanencia educativa; también resultaron insuficientes ya que en el Perú el estado de emergencia se prolongó y las políticas de asistencia iniciales (como el otorgar una laptop o chip con conexión) no se mantuvieron. De otro lado, las mujeres en particular percibieron que la sobrecarga de labores domésticas y de cuidado, durante el periodo

de confinamiento, afectó particularmente sus trayectorias, pues percibían que no podían dedicarse a sus estudios como ellas quisieran. En suma, la pandemia expuso inequidades previas del sistema educativo, y señaló la necesidad de reflexionar sobre el rol que la educación virtual debía tener para garantizar una educación con equidad.

El aproximarnos a sus trayectorias de vida en pandemia creemos que fue importante para esta tesis pues nos permitió, ver lo determinante que resulta el factor económico en las trayectorias de las y los jóvenes vulnerables (sobre todo al concluir la educación básica) en este país marcado por la desigualdad socioeconómica. El seguimiento de su transición hacia la educación superior nos llevó a querer acercarnos aún más a sus percepciones con respecto a las desigualdades experimentadas -y agudizadas por la pandemia- por ser jóvenes pobres, urbanos, rurales y a explorar cómo esto delimitaba –o no- sus decisiones educativas, en un camino en el que ellos mismos esperan que la educación sea el agente movilizador para salir de la pobreza.

\*\*\*

Fue a partir de las conclusiones sobre estos tres temas trabajados (la violencia de género, la economía de cuidado y los impactos de la pandemia en su ciclo de vida) que surgieron nuevas reflexiones importantes que aportaron en el análisis y las conclusiones de este trabajo. Reflexiones referidas a la desigualdad de las trayectorias educativas de las y los jóvenes participantes en esta investigación y la necesidad de una reflexión sobre las mismas enmarcada en el concepto de trayectorias, lo que supuso, como veremos más adelante, analizar más a detalles los recursos disponibles en sus recorridos educativos.

En la siguiente sección presentaremos con mayor detalle cómo es que se dieron las trayectorias educativas de todos los y las jóvenes participantes de la muestra. Y aunque todos concluyeron la educación secundaria, no todos tuvieron caminos similares en la escuela. Para comprender mejor cómo se produjeron esas trayectorias y los recursos que tuvieron –o no– para concluir este nivel, se clasificarán en función de sus experiencias resaltando el factor relacional (vinculado a sus biografías) de sus trayectorias educativas.

#### 4.2. Los recorridos educativos: su paso por la escuela y la transición hacia la educación superior.

En esta sección describiremos primero cómo fueron las trayectorias educativas en la escuela y luego describiremos su transición hacia la educación superior. En tanto la última ronda de recojo de información fue telefónica, debido a la COVID-19, hemos priorizado la definición de trayectorias educativas en relación con su trayectoria escolar y a partir de ahí analizaremos su transito fuera de la educación básica, considerando cómo la COVID-19 ha sido un elemento (disruptor) en estas trayectorias.

En tanto los 22 participantes lograron concluir la educación básica decidimos clasificar sus trayectorias en relación con sus propias percepciones de rendimiento educativo. Luego veremos de analizar qué factores intervinieron a lo largo de su trayectoria educativa para su conclusión y cómo esos factores se tornan relevantes (o no) en la continuidad de su trayectoria educativa fuera de la escuela. Sobre la base de la revisión de literatura, se optó por esta clasificación asociada a su percepción de rendimiento, pues los estudios referidos a trayectorias educativas en contextos de desigualdad señalan que, por ejemplo, los estudiantes con mejores rendimientos podrían explicar dichos resultados en relación con las condiciones socioeconómicas y características culturales de las familias.

Así, hemos identificado tres tipos de trayectorias escolares basadas en sus propias experiencias: i) Concluyó EBR<sup>34</sup> con buen rendimiento (9 participantes); ii) Concluyó la EBR con un rendimiento promedio (11 participantes); y iii) Concluyó EBR con rendimiento bajo asociado a experiencia de repitencia (2 participantes).

Aunque esta clasificación fue construida a partir de sus propias percepciones en relación con la evaluación de su propio desempeño educativo, damos cuenta también del tipo de escuela en el que concluyó la secundaria (publica o privada), la información sobre su rendimiento académico sobre la base de los resultados obtenidos en las pruebas de PVVT<sup>35</sup> y pruebas de matemáticas<sup>36</sup> que se tomaron en el estudio de Niños del Milenio; información sobre el nivel educativo de los padres; y el quintil de riqueza<sup>37</sup>

---

<sup>34</sup> Educación básica regular.

<sup>35</sup> PPVT: La prueba de vocabulario en Imágenes Peabody es una prueba ampliamente utilizada para la receptividad del vocabulario. En Perú se ha utilizado la versión en español del PPVT-R (125 ítems) adaptada para Latinoamérica.

<sup>36</sup> La primera parte incluía veinte ítems relacionados con sumas, restas, división, raíces cuadradas, usando números enteros y fracciones y se les dio ocho minutos para resolverla. La segunda sección contenía diez ítems de resolución de problemas matemáticos publicados previamente en TIMSS y PISA.

<sup>37</sup> El índice de riqueza fue diseñado para incluir una amplia gama de variables como marcadores de riqueza que varían sustancialmente a lo largo de la muestra. Se construye a partir de tres índices: calidad de la vivienda, acceso a servicios y propiedad de bienes duraderos. Con la suposición de que sus tres indicadores

en el que se encuentran estos jóvenes y sus familias, de acuerdo con: calidad de la vivienda, acceso a servicios y propiedad de bienes duraderos y observaciones referidas al apoyo que estos y estas jóvenes recibieron durante su trayectoria educativa en la escuela y fuera de ella.

Esta clasificación nos permite observar que, aunque todos concluyeron la secundaria (es decir, la educación básica), los factores relacionales (asociados al contexto familiar, por ejemplo) jugaron un rol importante en su desarrollo. A partir de las entrevistas que realizamos encontramos que, en general, las y los jóvenes explicaban o evaluaban sus trayectorias educativas a partir de 4 aspectos: el tipo de escuela en la que estudiaban (privada o pública); la localidad donde estaba ubicada su escuela (urbana/rural); el apoyo recibido en sus familias (no solo por sus padres); y el apoyo recibido en la escuela (docentes/pares). En cada grupo el peso recaía de manera distinta en unos u otros aspectos, como veremos a continuación en la siguiente clasificación y descripción de las trayectorias.

i) *Concluyó la EBR con buen desempeño en la escuela*

Nueve jóvenes (5 jóvenes rurales y 4 urbanos) de los 21 se autoidentificaron como buenos estudiantes durante su trayectoria escolar en secundaria. Y lo hacían justificándose en las notas que obtenían, cuyo promedio era mayor a 16 (sobre 20). Esta autopercepción guarda relación con los resultados de las pruebas de rendimiento administradas por Niños del Milenio en 2016, es decir, cuando estos jóvenes estaban por finalizar la secundaria (cursaban 4to de secundaria). De allí se obtiene que este grupo de estudiantes tiene un rendimiento mayor al promedio en ambas o en una de las áreas. Los jóvenes de Rioja, San Román y Villa María del Triunfo obtienen resultados por encima del promedio en ambas áreas evaluadas, mientras que los jóvenes de Andahuaylas obtuvieron un rendimiento mayor al promedio en solo una de las áreas.

En este grupo, el éxito de la trayectoria parece evidente: todos cumplieron con los 12 años de educación básica y tuvieron buenos resultados académicos. No obstante, nos preguntamos: ¿Cómo es que estos jóvenes percibieron su propia trayectoria?, ¿qué fue lo que les permitió que les vaya mejor que al resto de sus compañeros de aula?

---

son de igual importancia, el índice de riqueza se calcula como un simple promedio de los tres índices. El promedio produce un valor entre 0 y 1, donde un índice de riqueza más alto indica un estatus socioeconómico más alto.

**Tabla 11. Información educativa de quienes concluyeron la escuela con buen desempeño e índice de riqueza de sus familias según Niños del Milenio.**

| Estudio de caso             | Tipo de escuela a la que asistió | Información relacionada al rendimiento educativo <sup>38</sup> |             |                  | Nivel educativo máximo alcanzado padres |          | Índice de riqueza      |                       |   |   |
|-----------------------------|----------------------------------|--|-------------|------------------|---|----------|------------------------|-----------------------|---|---|
|                             |                                  | Repitió de grado   | PPVT (2016) | Raz. Mate (2016) | Madre                                   | Padre    | Quintil R1 (2002)      | Quintil R5 (2016)     |   |   |
| PE051049 Alejandro (hombre) | Pública Rural JEC                | No   | +           | Prom             | +                                       | Promedio | Secundaria incompleta  | Primaria completa     | 2 | 4 |
| PE051059 Carmen (mujer)     | Pública Urbana                   | No   | +           | Promedio         | +                                       | Promedio | Primaria incompleta    | Primaria completa     | 2 | 2 |
| PE181076 Felipe (hombre)    | Pública Rural JEC                | No   | +           | Promedio         | =                                       | Promedio | Ninguna                | Primaria incompleta   | 4 | 3 |
| PE181100 Daniela (mujer)    | Pública Rural JEC                | No   | +           | Promedio         | -                                       | Promedio | Primaria completa      | Primaria completa     | 2 | 3 |
| PE181104 Rosa (mujer)       | Pública Rural JEC                | No   | -           | Promedio         | +                                       | Promedio | Primaria incompleta    | Técnico incompleta    | 3 | 2 |
| PE201028 José (hombre)      | Privada Urbana                   | No   | +           | Promedio         | +                                       | Promedio | Universitario completo | Técnico incompletos   | 4 | 4 |
| PE201023 Sandra (mujer)     | Pública Urbana                   | No   | +           | Promedio         | +                                       | Promedio | Secundaria incompleta  | Secundaria incompleta | 5 | 5 |
| PE141006 Jaime (hombre)     | Pública Urbana                   | No   | +           | Promedio         | +                                       | Promedio | Primaria incompleta    | Secundaria completa   | 3 | 2 |
| PE141011 Lupe (mujer)       | Pública Urbana                   | No   | +           | Promedio         | +                                       | Promedio | Secundaria completa    | Secundaria completa   | 5 | 5 |

Con respecto al tipo de escuela en la que estudiaron (pública o privada) encontramos que la mayoría de los y las estudiantes de zonas rurales de este grupo (Alejandro, Felipe, Daniela y Rosa) accedió a la única escuela primaria y secundaria pública que existía en sus comunidades. Aunque había escuelas urbanas no tan lejanas a sus lugares de residencia, esto no era un escenario posible para ellos porque significaba mayor inversión económica para sus familias (en términos de cubrir costos de pasajes y alimentación). Solo un caso entre estos jóvenes rurales (Carmen) accedió a una escuela urbana, pero ello estuvo ligado a la mudanza de toda la familia que dejó la

<sup>38</sup> (+): por encima del promedio; (-) : por debajo del promedio; (=): igual que el promedio

comunidad para ir a la capital de distrito más cercana (las tierras de la familia se encontraban más cerca de la capital que de la comunidad).

En el caso de los jóvenes urbanos de Villa María y San Román, y en tanto la oferta educativa es mayor en cada zona, encontramos mayor diversidad en sus trayectorias en lo referido al tipo de institución (pública/privada) a la que accedieron. Así, un joven realizó toda su trayectoria educativa en diversas escuelas privadas (José), dos jóvenes desarrollaron su escolaridad enteramente en escuelas públicas (Sandra y Jaime) y una tuvo dos años de escolaridad privada al inicio de la secundaria y luego 3 años en una escuela pública (Lupe).

En relación con sus percepciones sobre el tipo de educación recibida, encontramos que en ambas localidades rurales (Rioja y Andahuaylas) las y los jóvenes percibían que la educación que se impartía en la escuela a la que asistían “para ser rural, era una buena escuela”. Con lo cual evidenciaban que tenían una percepción generalizada de que la escuela rural no era tan buena como la urbana. Así, señalaban que había mayor nivel de exigencia académica en escuelas urbanas, aunque también identificaban mayor desconfianza hacia ese tipo de instituciones pues estas concentraban mayor diversidad de estudiantes (de varias zonas urbanas y rurales), lo que incrementaba un sentimiento de desconfianza hacia la relación con los pares, asociado a tener “malas juntas”, o amistades que fomenten en ellos el consumo de alcohol y los alejen de los estudios. Otro punto importante que identificaron los y las jóvenes sobre estudiar en una escuela rural fue que había docentes que vivían en la misma comunidad que ellos y eso significó un recurso para su desempeño educativo. En el caso de Daniela, por ejemplo, la presencia de una profesora en su comunidad fue fundamental, pues identifica que gracias a su apoyo (que la recibía en casa y ayudaba con tareas) ella comenzó a destacar en los estudios al punto de llegar a competencias académicas de matemática en la región donde vivía. No obstante, aunque reconocían que había algunos buenos docentes, estos no eran la mayoría, pues consideraban que los mejores docentes preferían enseñar en áreas urbanas.

En el caso de los y las estudiantes urbanos, la percepción generalizada sobre el tipo de educación recibida estaba asociada al tipo de escuela en la que estudiaban, más que al territorio donde se encontraba la escuela. Es decir, la evaluación de su trayectoria educativa escolar estaba ligada a si estudiaron en una escuela pública o privada. Sobre las escuelas privadas se cree que son más exigentes (en términos de cumplimiento de normas y asignación de deberes) y que por lo tanto brindarían una mejor educación. Así mismo, en tanto son escuelas en las que se paga una mensualidad, se percibe que estas tienen un mejor mantenimiento y cuidado de su infraestructura. No obstante, los

dos jóvenes que cursaron toda o parte de su educación en escuelas privadas señalaron que, aunque percibían exigencia de parte de sus docentes, esto dependía mucho de cada profesor (si era una persona dedicada a sus alumnos o no). Señalaron que tenían docentes que no eran tan buenos y algunos malos docentes que no se preocupaban por los alumnos porque además de enseñar en su escuela enseñaban en otros lugares.

Otro dato interesante que precisaron estos jóvenes que estudiaron en escuelas privadas es que percibieron mayor diferenciación entre los mismos estudiantes de acuerdo con el poder adquisitivo de cada familia, al punto de evidenciar exclusiones o burlas frente a los jóvenes con menor poder adquisitivo. El sentido de la “igualdad” económica percibido fue un elemento destacado y positivo que mencionaron los jóvenes de zonas urbanas que asistieron a la escuela pública ya que ello marcaba la relación entre sus pares. Así, por ejemplo, Lupe, que pasó de estudiar en escuela privada a una pública, señaló que cuando hizo el tránsito la escuela pública le pareció muy fácil, poco exigente porque enseñaban temas que ella ya había visto en años anteriores en su educación secundaria. Así mismo le pareció que su escuela estaba algo descuidada en términos de infraestructura (baños en mal estado, aulas sucias, ventanas rotas); sin embargo, señaló sentirse más cómoda en la escuela pública pues podía tener una relación más horizontal con sus pares, con quienes había tensiones o conflictos propios de la socialización, pero que no se marcaban diferencias por las cosas que tenía (como sí le sucedió en su escuela privada). No obstante, los estudiantes que asistían a la escuela pública percibían que los docentes en general no eran buenos y los describieron como profesores que solo cumplían su trabajo y no fomentaban mayor interés en los estudiantes.

En relación con el apoyo que estos y estas jóvenes recibieron durante su escolaridad, es importante destacar que en todos los casos e independientemente del quintil de riqueza en el que se encuentren (ver tabla anterior) y del nivel educativo alcanzado por sus padres, la familia cumplió un rol determinante en las trayectorias de estos 9 jóvenes que concluyeron la educación básica con buen rendimiento.

En relación con el nivel educativo de los padres o cuidadores tenemos que los de zonas rurales no concluyeron la educación básica, salvo el padre de Rosa, que sí logró transitar hacia la educación superior técnica, pero no la terminó. En el caso de los padres de jóvenes urbanos, la situación es más variada: los padres de José, el padre de Jaime y los dos padres de Lupe concluyeron la secundaria, pero solo los padres de José lograron transitar hacia la educación superior. En el caso de los padres de Sandra y la madre de Jaime (ambos casos urbanos), estos no lograron concluir la educación básica. Entonces, esta información sobre el nivel educativo de los padres nos muestra

que este es un factor que no parece determinar la trayectoria sobre el rendimiento de hijos e hijas en la escuela. Pero lo que sí encontramos en estas experiencias a lo largo de los años es que este grupo de padres de hijos con buen rendimiento se valían de apoyos en la familia o externos para apoyar académicamente a sus hijos.

Independientemente de la zona en la que viven, estos jóvenes han percibido diferencias en su educación asociadas a su propio rendimiento. Tanto los hombres como las mujeres de este grupo percibieron que, en su educación secundaria principalmente, las y los profesores les exigían a ellos más que a sus otros compañeros en el salón y les asignaban más responsabilidades referidas al cuidado de la conducta del salón, lo cual no siempre era bien recibido por los pares de estos jóvenes. La excesiva atención de los docentes sobre el rendimiento de este grupo de estudiantes generaba que estos alumnos (Jaime, Sandra y José) opten en ocasiones por no cumplir con sus entregas (de tareas) a tiempo, para restar la atención de los docentes sobre ellos. En el caso de uno de ellos (Jaime), le sirvió para incluso dejar que un docente lo invite a ir a concursos de matemática extracurriculares –los sábados– y evitar que el docente lo invite a quedarse más horas en la escuela para practicar ejercicios matemáticos.

Algo común en estos estudiantes, al hablar sobre sus propias trayectorias, fue la poca confianza hacia sus pares en cuestiones académicas. Ellos y ellas consideraban que no recurrían a sus pares si es que no entendían algo y trataban de verlo directamente con los docentes o en todo caso ellos mismos veían la forma de resolverlo en casa (preguntando a sus familiares) o recurriendo a búsquedas en internet. De hecho, en los casos de Daniela, Felipe, José, Lupe y Jaime, mencionaron que preferían no buscar ayuda en sus pares debido a que en el pasado habían tenido malas relaciones con sus compañeros de clase, quienes los habían molestado señalando que eran los favoritos de los maestros o que eran vanidosos al demostrar que sabían más que lo demás. Frente a ello, sus profesores les decían que no hagan caso a lo que decían sus compañeros de aula, propiciando que estos se concentren principalmente en sus estudios y no en sus relaciones de pares. Dicho discurso, aunque les parecía adecuado, sentían que no solucionaba los problemas que podían tener entre sus pares. Así, algunos sentían que recibían malos tratos de sus pares (físicos o verbales) y que no podían hacer nada al respecto ya que la respuesta de sus docentes siempre respondía a concentrarse en mantener su buen rendimiento académico. En este grupo, nos llamó la atención encontrar – como veremos a detalle en la siguiente subsección – que las mujeres en particular identificaban que, aunque les iba bien en sus estudios, percibían tener menos herramientas para responder a nivel social ante situaciones de discriminación y/o violencia, que sus pares varones. Y que ello en alguna medida

intervino en su tránsito educativo fuera de la escuela, lo que además estaría en relación con normas sociales de género arraigadas en su entorno comunitario.

En específico, en ese documento se muestra cómo sus vidas, en general, y sus trayectorias educativas en particular, han estado marcadas por la violencia asociada a desigualdades de género y que estas, a pesar de que tienen un gran peso en sus discursos, parecen invisibilizadas en el espacio escolar. Es a partir de testimonios de dos jóvenes mujeres que se muestra que, aunque ambas saben que les va bien en la escuela, perciben que tienen menos libertad que sus pares varones y revelan que cuentan con pocos recursos para confrontar las experiencias de violencia (en cualquiera de sus formas), tanto dentro del espacio escolar como fuera. Identifican incluso que, aunque tienen aspiraciones educativas altas, más allá del espacio escolar, sus trayectorias educativas y laborales se verán truncadas debido al mandato social que deben cumplir como mujeres cuidadoras. Así, se expone cómo el peso de las normas sociales de género, en el fuero doméstico y comunitario, interviene también en estas trayectorias calando aún más en esas desigualdades experimentadas.

Ahora bien, ¿qué sucedió con las trayectorias educativas de este grupo de jóvenes -que tuvo un buen rendimiento- al terminar la secundaria? Para empezar, todos ellos lograron transitar a la educación superior, pero dos jóvenes varones (Jaime de Villa María y Felipe de Andahuaylas) interrumpieron su trayectoria educativa en educación superior como consecuencia de la COVID-19.

**Tabla 12. Trayectorias post – educación básica de jóvenes con buen rendimiento en la escuela.**

| Área                | Código             | Sexo | Trayectoria en EBR  | Trayectoria hacia educación superior              | Quintil de riqueza | Apoyo estatal para la educación durante pandemia |
|---------------------|--------------------|------|---|---|--------------------|--|
| Rioja (Rural)       | PE051049 Alejandro | M    | Concluyó con buen rendimiento<br>Escuela pública rural      | Acceso y continuidad<br>Instituto Técnico Privado | 2                  | Beca Continuidad                                 |
|                     | PE051059 Carmen    | F    | Concluyó con buen rendimiento<br>Escuela pública urbana     | Acceso y continuidad<br>Universidad Privada       | 2                  |  |
| Andahuaylas (Rural) | PE181076 Felipe    | M    | Concluyó con rendimiento promedio<br>Escuela pública urbana | Interrupción y no retorno<br>Instituto privado    | 3                  | No recibe  |

|  |                     |   |  |  |   |  |
|--|---------------------|---|--|--|---|--|
|  | PE181100<br>Daniela | F | Concluyó con<br>buen<br>rendimiento<br>Escuela pública<br>rural  | Acceso y<br>continuidad<br>Universidad<br>Pública                                      | 2 | Beca Permanencia/Chip<br>de Internet/Préstamo de<br>Laptop |
|  | PE181104<br>Rosa    | F | Concluyó con<br>buen<br>rendimiento<br>Escuela pública<br>rural  |  | 3 | Chip de Internet y<br>Préstamo de Laptop                   |
| Villa María del<br>Triunfo<br>(Urbano) | PE141011<br>Lupe    | F | Concluyó con<br>buen<br>rendimiento<br>Escuela pública<br>urbana | Acceso y<br>continuidad<br>Instituto<br>Pedagógico<br>Público                          | 5 | No recibieron  |
|  | PE141006<br>Jaime   | M | Concluyó con<br>buen<br>rendimiento<br>Escuela pública<br>urbana | Interrupción y<br>no retorno<br>Instituto<br>Técnico<br>Privado                        | 5 |  |
| San Román<br>(Urbano)                  | PE201023<br>Sandra  | F | Concluyó con<br>buen<br>rendimiento<br>Escuela pública<br>urbana | Acceso y<br>continuidad<br>Universidad<br>Pública                                      | 5 | No recibieron  |
|  | PE201028<br>José    | M | Concluyó con<br>buen<br>rendimiento<br>Escuela privada<br>urbana | Acceso y<br>continuidad<br>Universidad<br>Pública e<br>Instituto<br>Técnico<br>Privado | 4 |  |

En el caso de los cinco jóvenes rurales, el tránsito a la educación superior supuso un gran esfuerzo económico para sus familias ya que en sus localidades no había instituciones de este nivel educativo. Ello implicó asumir gastos extra de vivienda y manutención en las localidades dónde estos jóvenes migraron para estudiar. Alexander se mudó con su tía; Carmen alquiló un cuarto en la capital de provincia; Felipe, Daniela y Rosa iban de lunes a viernes a quedarse con familiares en la ciudad y sábados y domingos visitaban a su familia en la comunidad campesina. La percepción de un buen rendimiento académico durante la educación básica, tanto de parte de los jóvenes como de sus familiares, contribuyó a que estos continúen estudiando, y sus familias apuesten por cubrir sus gastos educativos. En los discursos de los cuidadores era frecuente encontrar que estos estaban dispuestos a apoyarlos económicamente porque veían que sí rendían en sus estudios.

En el caso de los jóvenes urbanos (cuatro en total), la situación económica de la familia también resulta importante en sus decisiones de transición. Tres jóvenes urbanos (Lupe, Sandra y José) optaron por acceder a instituciones públicas de educación

superior porque sus familias no podían pagar una educación privada y, si querían continuar estudiando, su única posibilidad era ingresar a la universidad pública aunque el examen de ingreso no era tan fácil. Sandra y José, de San Román, tomaron esta decisión además porque consideraban además que la educación pública en su localidad era más prestigiosa que la privada y que, por lo tanto, tener un título de esa institución facilitaba su ingreso al mercado laboral más adelante. Jaime fue el único joven urbano en estudiar en una institución privada y lo decidió así pues consideraban que el ingreso a una universidad pública podía tomarle mucho tiempo y su familia, ubicada en los quintiles más bajos, no tenía los recursos para ello. Sí podían ayudarlo a pagar una carrera corta, de fácil acceso, mientras él continuara trabajando en el taller textil de la familia.

Jaime y Felipe fueron los dos jóvenes que interrumpieron su educación superior superior técnica durante la pandemia. Estos señalaron que la carencia de recursos económicos que vivió su familia a consecuencia de las políticas de aislamiento obligatorio jugaron un rol determinante en sus decisiones de interrumpir su educación. Sin embargo, su decisión también consideró sus percepciones negativas sobre la educación remota de emergencia. Ambos jóvenes señalaron que, al estar inscritos en una carrera técnica, no estaban seguros de estar aprendiendo lo que necesitaban para su desarrollo profesional. Felipe, el joven rural de Andahuaylas, señaló que la educación remota de emergencia no fue fácil para él ni para sus compañeros. La falta de conexión en las localidades rurales donde vivían estos jóvenes y la falta de posibilidades de contar con material de laboratorio de su institución hizo difícil que pudieran realizar un buen trabajo grupal por lo que desaprobaron el curso en modalidad virtual. Ante ello, Felipe optó por interrumpir sus estudios hasta que se reestableciera la educación presencial y pudiera concluir de mejor manera sus estudios. Para Felipe, la pandemia “había malogrado” sus planes de ser profesional y aunque quería retornar se le hacía difícil hacerlo porque había encontrado trabajo. Jaime, por su lado, señaló que consideraba no estar aprendiendo lo necesario de su carrera técnica debido a la educación virtual y que además la falta de economía en su familia -a consecuencia de la COVID-19- fueron determinantes para interrumpir su educación y adentrarse a trabajar a tiempo completo en el taller de costura de la familia. Jaime, al igual que Felipe, esperaba volver a la presencialidad para concluir sus estudios en un futuro próximo.

En general, en nuestra última llamada pudimos constatar que la pandemia puso en riesgo las trayectorias educativas de los estudiantes que tenían buen rendimiento. De los 5 jóvenes rurales, todos señalaron considerar en algún momento interrumpir sus estudios debido a la falta de dispositivos digitales y a una conexión estable a internet en

sus localidades rurales (y uno de ellos, Felipe, interrumpió sus estudios). Por ello, en los casos de Alejandro, Carmen, Daniela y Rosa, el rol –y respuesta- del Estado fue fundamental para que no interrumpan sus trayectorias educativas ni pongan en riesgo la inversión realizada por ellos y sus familias hasta el momento. Estos jóvenes recibieron dispositivos para poder conectarse desde sus comunidades rurales, y también se vieron beneficiados por la beca continuidad educativa (creada exclusivamente en el contexto de la pandemia).

En lo que respecta a los jóvenes urbanos. Aunque las trayectorias de 4 de los 5 jóvenes urbanos no estuvo en riesgo de verse interrumpida por la pandemia, sus familias tuvieron que invertir, con mucho esfuerzo, en su educación, comprando dispositivos digitales y planes de acceso a internet.

*ii) Concluyeron la EBR con rendimiento promedio*

Fueron 11 jóvenes de 21 que terminaron educación secundaria sin repetir ningún grado y percibieron que tuvieron un desempeño promedio con relación a sus compañeros de clase. De acuerdo con sus propias voces, el promedio de notas en la escuela variaba entre 12 y 15 (sobre 20). Los resultados de las pruebas de vocabulario y matemáticas de Niños del Milenio arrojan información interesante sobre este grupo de jóvenes, señalando que 6 de los 11 obtuvieron resultados por debajo del promedio en ambas áreas evaluadas (Carlos, Gabriela, Raquel, César, Isabel y Cecilia) y que los otros cinco (Hugo, Héctor, Cristiano, Diego y Eva) se encontraban en el promedio o más alto en las pruebas de vocabulario, y en las pruebas de matemática estaban por debajo o igual que el promedio. A partir de esto, podríamos inferir que, aunque estos jóvenes concluyeron la secundaria, no todos contaban con lo esperado para su edad en matemáticas y comunicación, e incluso seis (más de la mitad) tenían resultados por debajo de lo esperado.

Cinco de los 11 eran de origen rural. De estos, 2 estudiaron en escuelas rurales públicas (Hugo y Gabriela, ambos de Rioja) y 3 estudiaron la primaria en la escuela rural, pero hicieron el nivel secundario en escuelas públicas urbanas (Carlos de Rioja, Raquel y Héctor de Andahuaylas). La decisión de en qué escuela estudiar fue de sus padres y en todos los casos estuvo principalmente asociada a la condición socioeconómica de las familias. Así, por ejemplo, la familia de Raquel que vivía en Andahuaylas tenía un carro con el que hacían transporte público a la ciudad todos los días, motivo por el cual podían llevarla y traerla como parte del trabajo que el padre realizaba con el auto. Algo similar sucedía con Carlos de Rioja, cuya madre trabajaba

como profesora de educación inicial en la capital de distrito cercana, por lo que ella dejaba a su hijo en la escuela urbana. En el caso de Héctor la situación era diferente, su hermana mayor migró a la capital del país por trabajo y enviaba dinero para cubrir los costos adicionales que suponía que él vaya todos los días a estudiar fuera de su comunidad. En estos tres casos, las familias decidieron apostar por escuelas urbanas en tanto pensaban que estas eran de mejor calidad.

Hugo y Gabriela, los otros dos jóvenes rurales, estudiaron toda la primaria y secundaria en la escuela de su comunidad porque era la única opción posible. Las familias de ambos se dedicaban a la agricultura del café y tenían escasos recursos y no podían costear el traslado a otras escuelas. En las últimas conversaciones estos jóvenes mencionaron que la escuela secundaria de la comunidad había mejorado gracias al servicio educativo de Jornada Escolar Completa y se había mejorado la infraestructura, los docentes que tenían eran “regulares” (ni buenos, ni malos) puesto que percibían que los mejores docentes preferían trabajar en las zonas urbanas. Ambos jóvenes señalaron que cuando comparaban sus aprendizajes con lo de sus vecinos que estudiaban en escuelas urbanas, veían que ellos tocaban o trataban temas más avanzados que los que a ellos les enseñaban en su escuela. Sin embargo, eso no implicaba que Gabriela y Hugo piensen que su escuela era mala, de hecho, señalaban que creían que era buena porque había exalumnos egresados de su escuela que habían logrado acceder a sus estudios superiores y terminarlos.

**Tabla 13. Información educativa de quienes concluyeron la escuela con rendimiento promedio e índice de riqueza de sus familias según Niños del Milenio.**

| Estudio de caso           | Tipo de escuela a la que asistió | Información relacionada al rendimiento educativo |             |                  | Nivel educativo máximo alcanzado padres |                     | Índice de riqueza |                   |
|---------------------------|----------------------------------|--|-------------|------------------|---|---------------------|-------------------|-------------------|
|                           |                                  | Repitó de grado                                  | PPVT (2016) | Raz. Mate (2016) | Madre                                   | Padre               | Quintil R1 (2002) | Quintil R5 (2016) |
| PE051062 Hugo (hombre)    | Pública Rural                    | No   | = Promedio  | - Promedio       | Primaria completa                       | Primaria completa   | 3                 | 3                 |
| PE051063 Carlos (hombre)  | Pública Urbana                   | No   | - Promedio  | - Promedio       | Universitaria completa                  | Técnica Incompleta  | 3                 | 4                 |
| PE051058 Gabriela (mujer) | Pública Rural                    | No   | - Promedio  | - Promedio       | Ninguna                                 | Primaria completa   | 1                 | 2                 |
| PE181095 Raquel (mujer)   | Pública Urbana                   | No   | - Promedio  | - Promedio       | Ninguna                                 | Primaria completa   | 3                 | 1                 |
| PE181096 Héctor (hombre)  | Pública Urbana                   | No   | + Promedio  | = Promedio       | Primaria incompleta                     | Secundaria completa | 3                 | 1                 |
| PE201065 César            | Pública Urbana                   | No   | - Promedio  | - Promedio       | Primaria completa                       | Secundaria Completa | 5                 | 5                 |

|                                   |                   |    |               |               |                          |                           |   |   |
|-----------------------------------|-------------------|----|---------------|---------------|--------------------------|---------------------------|---|---|
| (hombre)                          |                   |    |               |               |                          |                           |   |   |
| PE201012<br>Isabel<br>(mujer)     | Pública<br>Urbana | No | -<br>Promedio | -<br>Promedio | Secundaria<br>incompleta | Universitario<br>completo | 5 | 5 |
| PE201055<br>Cecilia<br>(mujer)    | Pública<br>Urbana | No | -<br>Promedio | -<br>Promedio | Primaria<br>incompleta   | Secundaria<br>completa    | 3 | 4 |
| PE141033<br>Cristiano<br>(hombre) | Privada<br>Urbana | No | +<br>Promedio | =<br>Promedio | Secundaria<br>incompleta | No hay<br>información     | 5 | 5 |
| PE141042<br>Diego<br>(hombre)     | Privada<br>Urbana | No | +<br>Promedio | -<br>Promedio | Superior<br>incompleto   | No hay<br>información     | 5 | 5 |
| PE141078<br>Eva<br>(mujer)        | Pública<br>Urbana | No | +<br>Promedio | -<br>Promedio | Secundaria<br>completa   | Universitaria<br>completa | 5 | 4 |

En relación con los seis jóvenes urbanos de este grupo, tres vivían en la capital y los otros tres en un barrio altoandino. Cuatro concluyeron en la educación pública (César, Isabel y Cecilia de San Román y Eva de Villa María del Triunfo) y dos en la educación privada (Diego y Cristiano, ambos de Villa María del Triunfo).

Uno de los jóvenes que concluyó en educación privada en Lima (Cristiano) señaló que solo la secundaria la había realizado en una escuela privada y que adaptarse a esta escuela fue muy difícil. Él sintió que en la escuela pública primaria no le habían enseñado lo que necesitaba para el nivel secundario y le costó mucho entender lo que le enseñaban. Cristiano señaló que fueron sus compañeros de aula quienes lo ayudaron con su proceso de adaptación, explicándole los temas. Lo mismo señaló Diego, quien también estudió en la misma escuela secundaria, y consideraba que era una buena escuela porque entre pares se ayudaban, aunque Diego señalaba que recibía poco apoyo de sus pares. Ambos coincidían que el tener pocos compañeros en el aula (15 en comparación a una escuela pública donde hay 30) era bueno porque había solidaridad entre ellos y pocos casos de violencia entre pares. Con respecto a los docentes, señalaban que algunos eran buenos.

Los cuatro jóvenes que concluyeron en escuelas públicas (César, Isabel, Cecilia y Eva) mencionaron que estudiaron ahí porque era la educación que sus familias podían costear. Al hablar de sus escuelas, las calificaban como regulares ya que veían que no tenían buena infraestructura (aulas con ventanas rotas, falta de laboratorios, inmobiliario deteriorado, baños sucios, etc.), que tenían muchos alumnos por aula y promoción (30 -32 en promedio), y que había docentes no muy dedicados a los estudiantes, sino que “hacían hora” (solo iban a clase a cumplir su contrato de horas, pero no enseñaban) y

que había estudiantes que pasaban los cursos como un “favor” que les hacían los docentes a los alumnos a cambio de pagarles por clases particulares.

Algo en común entre los jóvenes que concluyeron sintiéndose como estudiantes promedio es que pocas veces podían recurrir a sus docentes en caso necesitaran apoyo con sus deberes escolares y que tampoco recibían apoyo académico en sus hogares, de sus padres, específicamente. El apoyo que percibían de sus familias era principalmente económico, pues eran ellos quienes pagaban su matrícula y materiales educativos.

Todos los jóvenes de este grupo señalaron encontrar apoyo académico, principalmente entre sus pares. Incluso los jóvenes urbanos, de padres que tenían mayor nivel académico (superior), no representaban para estos jóvenes un apoyo en sus estudios porque estos tenían que trabajar y carecían de tiempo y porque los y las jóvenes consideraban que como estudiar era su principal responsabilidad dependía de ellos el aprender y así evitar recargar a sus familiares con sus estudios. Los pares entonces fueron el principal recurso de estos jóvenes frente a su quehacer educativo.

Luego de concluir la secundaria, ocho de los 11 jóvenes lograron acceder a la educación superior, pero solo cuatro (Raquel y Héctor, de Andahuaylas; Diego de Villa maría del triunfo y Cecilia, de San Román) lograron acceder y continuar estudiando mientras que otros cuatro accedieron a la educación superior y la interrumpieron (Isabel y César de san Román, Gabriela de Rioja y Eva de Villa María del triunfo). Para la última entrevista realizada, dos de estos jóvenes habían retomado sus estudios, pero dos no lo habían hecho (Gabriela y Eva), coincidentemente, las que no retornaron dejaron sus estudios a consecuencia de la COVID-19. Finalmente, tres de los once jóvenes con promedio regular no transitaron hacia la educación superior (Hugo y Carlos de Rioja y Cristiano de Villa María del triunfo). A continuación, narraremos brevemente estas 4 trayectorias para comprender el rol de su educación escolar y el soporte familiar en su tránsito fuera de la escuela.

**Tabla 14. Trayectorias post secundaria de quienes lograron acceder y continuar a educación superior**

| Área                | Código             | Sexo | Trayectoria en EBR   | Trayectoria hacia educación superior | Quintil de riqueza | Apoyo estatal para la educación durante pandemia |
|---------------------|--------------------|------|--|--------------------------------------|--------------------|--|
| Andahuaylas (Rural) | PE181095<br>Raquel | F    | Concluyó con<br>rendimiento<br>promedio<br>Escuela<br>pública urbana | Universidad<br>Pública               | 3                  | Chip de Internet                                 |

|                       |                     |   |  |                                 |   |  |
|-----------------------|---------------------|---|--|---------------------------------|---|--|
|                       | PE181096<br>Héctor  | M | Concluyó con<br>rendimiento<br>promedio<br>Escuela<br>pública urbana |                                 | 3 | Chip de Internet y<br>Préstamo de Laptop |
| Lima<br>(Rural)       | PE141042<br>Diego   | M | Concluyó con<br>rendimiento<br>promedio<br>Escuela<br>privada urbana | Instituto<br>Técnico<br>Privado | 5 | No recibe                                |
| San Roman<br>(urbano) | PE201055<br>Cecilia | F | Concluyó con<br>rendimiento<br>promedio<br>Escuela<br>pública urbana | Instituto<br>Técnico<br>Privado | 3 |  |

Con respecto a quienes lograron acceder a estudios de educación superior y continuar hasta nuestra última visita tenemos que dos eran jóvenes rurales y 2 jóvenes urbanos.

Raquel y Héctor, ambos estudiantes de la zona rural andina, señalaron haber sido estudiantes que concluyeron con rendimiento promedio y que sus familias apostaron por apoyarlos económico para que pudieran ingresar a la universidad pública de su región. Ambos tenían claro que su tránsito dependía en gran medida de su ingreso a la universidad pública, pues una universidad privada no era viable para la economía de sus familias. De estos dos casos cabe recordar que las familias ya venían, desde la secundaria, esforzándose económico para lograr que ambos estudien en una escuela pública urbana que les diera mejores oportunidades para su acceso a la educación superior. Y aunque a ambos no les fue fácil ingresar, postularon más de una vez, lo lograron y no perdieron el apoyo económico familiar durante ese tiempo. Y cuando llegó la pandemia, y sus familias sufrieron shocks económicos, estos recibieron apoyo estatal para su continuidad educativa.

En el caso de los jóvenes urbanos Diego y Cecilia, encontramos que ambos hicieron el tránsito a la educación superior privada gracias a que contaban con una red de soporte económico más allá de sus principales cuidadores (a Diego, su abuelo le pagaba sus estudios y a Cecilia, su hermana mayor y padres le pagaban las mensualidad). En ambos casos postularon a institutos privados y no a universidades porque reconocían que sus familias no podían costear una educación superior privada por 5 años, pero que sí podrían hacer un esfuerzo por pagar la educación técnica durante 3 años. Aunque las expectativas de ambos jóvenes apuntaban a la educación universitaria, sabían que ingresar a la universidad privada estaba fuera de su alcance y que la pública no era una opción porque debían competir para el acceso con muchos

estudiantes que venían de mejores escuelas que ellos y con estudiantes con mejor rendimiento que ellos.

De estos cuatro casos que lograron continuar con sus trayectorias, tres percibieron que su trayectoria educativa estuvo en riesgo debido a la COVID-19. Raquel y Héctor (ambos jóvenes rurales de Andahuaylas) no tenían dispositivos electrónicos en casa y de no haberlos recibido como parte de la política estatal ante la pandemia, ellos señalaron que hubieran tenido que dejar a un lado sus estudios. Ninguno tenía conexión a internet en sus casas y aunque recargaban sus planes de teléfono para poder contar con internet y conectarse a clases, no era suficiente porque sus familias no tenían suficiente dinero para las recargas, lo que llevó a que falten a clases. Cecilia (la joven urbana de San Román) había conversado con sus padres sobre la posibilidad de trasladarse a otro instituto porque el lugar donde estaba estudiando no contaba aún con licenciamiento y, por lo tanto, eso podría afectar su titulación. Pero este traslado no se dio porque llegó la pandemia y su familia le dijo que no podían apoyarla en su decisión pues se habían visto golpeados económicamente y no tenían cómo cubrir los gastos del traslado (que implicaban además una mudanza a otra región). Así, Cecilia continuaba estudiando en su instituto, pero con la incertidumbre de saber si sus estudios de fisioterapeuta en el instituto le valdrían más adelante cuando quisiera buscar trabajo. Cecilia estaba considerando la posibilidad de interrumpir sus estudios para trabajar y lograr ahorrar para finalmente hacer su traslado.

Con respecto a los jóvenes que accedieron a la educación superior, la interrumpieron y luego la retomaron, se trata de dos casos de la localidad urbana de San Román (Isabel y César). Ambos interrumpieron sus estudios en 2019 para retomarlos en 2021, durante la pandemia.

**Tabla 15. Trayectorias post secundaria de quienes lograron acceder, interrumpieron y retomaron la educación superior**

| Área               | Código             | Sexo | Trayectoria en EBR                | Tipo de IES         |                           | Quintil de riqueza | Apoyo estatal para la educación durante pandemia |
|--------------------|--------------------|------|-----------------------------------|---------------------|---------------------------|--------------------|--|
|                    |                    |      |                                   | IES Previa          | IES Actual                |                    |  |
| San Román (Urbana) | PE201012<br>Isabel | F    | Concluyó con rendimiento promedio | Universidad Privada | Universidad Pública       | 5                  | No recibieron apoyo estatal                      |
|                    | PE201065<br>César  | M    | Concluyó con rendimiento promedio |                     | Instituto Técnico Público | 5                  |  |

En ambos casos, los jóvenes contaron, en un inicio, con el apoyo económico de sus padres y familiares para transitar a la educación superior privada; aunque esto siempre implicó un gran esfuerzo para sus familias. Tal es así que, en el caso de César, su educación se vio interrumpida al enfermar su padre ya que dejó de trabajar y no pudo seguir pagando sus estudios; y, en el caso de Isabel, interrumpió sus estudios porque quería que sus padres priorizaran los gastos del tratamiento oncológico de su madre, y además sentía que su universidad privada no era buena. Otro factor que jugó un rol importante en esta decisión para ambos estuvo ligado a la falta de licenciamiento de sus universidades. Ambos sintieron incertidumbre y desmotivación de continuar pues debían trasladarse a otra universidad, lo que implicaba asumir un costo más alto en las pensiones y que culminarían sus estudios en más tiempo del esperado pues sabían podrían convalidar todos los cursos que habían llevado hasta la fecha. Luego de interrumpir sus estudios, ambos trabajaron durante un año o año y medio para aportar económicamente en el hogar, y en 2021 retomaron la educación superior pero en instituciones públicas y en modalidad en línea. Isabel ingresó a una universidad gracias al apoyo de sus padres, que le pedían que no trabaje y se dedique a estudiar. Sin embargo, sí debía apoyar con el cuidado de sus familiares. Así, ella cuidaba de sus hermanos menores que estudiaban virtualmente en casa y cuidaba de su madre que continuaba enferma y no podía realizar quehaceres domésticos. Isabel estudiaba, cocinaba, limpiaba y cuidaba al mismo tiempo que atendía a sus clases por celular. César ingresó a un CETPRO (centro de formación profesional) porque era lo que él podía costear con el trabajo agrícola que había conseguido y porque le permitía trabajar al mismo tiempo que estudiar (no estudiaba todos los días y cuando le tocaba eran pocas horas).

En este tipo de trayectoria, observamos que la interrupción educativa ocurre antes de la pandemia por COVID-19 y está íntimamente ligada a dos factores: la evaluación de los jóvenes sobre sus estudios en educación superior frente a un shock económico en su familia y la situación institucional de sus universidades (no licenciadas). En estos casos urbanos, los dos jóvenes retornaron a la educación superior en 2021, y encontraron en la educación remota de emergencia la oportunidad para retomar sus estudios, pues les permitió conciliar (en alguna medida) sus actividades laborales o de cuidado de familiares con sus responsabilidades educativas (asistir a clases).

Los jóvenes que transitaron a la Educación Superior la interrumpieron y, aunque mantenían la aspiración de retornar, no lo habían podido hacer hasta la última entrevista. Fueron dos mujeres, una de zona rural (Gabriela) y otra urbana (Eva):

**Tabla 16. Trayectorias post secundaria de quienes accedieron pero interrumpieron su educación superior**

| Área                             | Código                   | Sexo | Trayectoria en EBR                | Tipo de IES               | Año de interrupción | Quintil de riqueza | Apoyo estatal para la educación durante pandemia |
|----------------------------------|--------------------------|------|-----------------------------------|---------------------------|---------------------|--------------------|--|
| Rioja (Rural)                    | PE05105<br>8<br>Gabriela | F    | Concluyó con rendimiento promedio | Instituto Técnico Privado | 2020                | 1                  | No recibieron apoyo estatal                      |
| Villa María del Triunfo (urbano) | PE14107<br>8<br>Eva      | F    | Concluyó con rendimiento promedio | Universidad Privada       | 2019                | 5                  | -  |

Los dos casos ingresaron a instituciones de educación privadas ya que, en un principio, contaron con el apoyo económico de sus familiares (padres y hermanos). En el caso de la joven rural, Gabriela, su familia se encargaba también de sus gastos de transporte y manutención ya que estudiaba en una localidad urbana, pues en su comunidad no había instituciones de educación superior. De acuerdo con lo conversado con ambas, sus familiares siempre buscaron apoyarlas con respecto a su decisión de continuar estudiando luego del colegio, pues esperaban con ello que logren movilidad social. Pero además porque ello las alejaba de la posibilidad de salir embarazadas, como les sucedió a las hermanas mayores de ambas. En estos dos casos, la interrupción educativa estuvo ligada también a shocks económicos producto de problemas de salud en la familia y el confinamiento por COVID-19. Si bien Eva interrumpe sus estudios porque su padre no puede seguir pagándolos para costear el tratamiento y cuidado de la madre, quien sufre de una enfermedad degenerativa; ella no había podido retomarlos debido a que la pandemia agravó su situación. No solo tenían poco dinero, sino que además Eva se hizo cargo del cuidado de su madre, lo que le impedía salir a buscar trabajo y ahorrar. Gabriela interrumpió su trayectoria educativa en educación superior debido a los impactos en la economía familiar producto de la COVID-19. Ella, al ser una joven rural, volvió a su hogar durante el tiempo de confinamiento y, aunque intentó acceder a la educación remota de emergencia, no siempre podía ingresar a sus clases por falta de dispositivos en el hogar, por el cruce de los horarios educativos con sus actividades domésticas y de trabajo en la chacra y por la falta de conexión a internet. Conforme el confinamiento se extendía, ella no veía posible continuar estudiando porque la situación económica de la familia empeoró. No había trabajos en la zona y ella decidió que debía trabajar para contribuir con la economía familiar y así evitar que sus hermanos menores abandonen la escuela.

El rol que la pandemia jugó en el caso de familias económicamente vulnerables que apostaban por una educación superior privada expone la importancia de fuentes de protección para evitar la interrupción educativa (apoyo que sí recibieron los estudiantes de entidades públicas). El peso recae así enteramente sobre los jóvenes y sus familias, que a pesar de haber invertido sus recursos –durante varios años– en la educación (para romper con el círculo de pobreza), no pueden seguir haciéndolo en momentos de crisis.

Finalmente, en este grupo de jóvenes que percibe su desempeño escolar como promedio, tenemos a tres jóvenes que no lograron transitar hacia la educación superior. Y aunque mantienen la aspiración de acceder a ella, cada vez es más difícil imaginarse en ese camino.

**Tabla 17. Trayectorias post secundaria de quienes no accedieron a la educación superior**

| Área                             | Código                | Sexo | Quintil de riqueza | Motivo de no acceso                          |
|----------------------------------|-----------------------|------|--------------------|--|
| Rioja (Rural)                    | PE051062<br>Hugo      | M    | 3                  | Carencia de recursos económicos suficientes. |
|                                  | PE051063<br>Carlos    | M    | 3                  |  |
| Villa María del Triunfo (Urbana) | PE141033<br>Cristiano | M    | 5                  |  |

Algo común a los casos es que, aunque sus familias los alentaron a terminar la educación básica, siempre les hicieron saber que apoyar su acceso a la educación superior sería económicamente complicado, aunque no imposible. Al concluir la educación básica, Carlos y Cristiano consiguieron trabajos esporádicos y señalaron que solo estaban realizando esos trabajos de manera temporal ya que sus padres les habían dicho que, eventualmente, conseguirían el dinero para lograr que estos jóvenes ingresen a algún tipo de educación superior. Solo Hugo tenía la certeza de que si quería acceder a estudios superiores tendría que trabajar primero para ahorrar y pagarse él mismo sus estudios, pues sus padres no lo apoyarían económicamente. Aunque Cristiano está ubicado en un quintil de riqueza alto, este dato es relativo pues la casa donde siempre vivió es de sus abuelos y solo su madre, que trabaja en limpieza por 10 horas diarias, era el pilar de la economía, con lo cual Cristiano sabía que su tránsito hacia la educación superior no sería fácil.

En estos tres casos, los padres esperaban que sus hijos varones consiguieran trabajo al terminar su educación y sobre la base de ello pudieran ahorrar para continuar estudiando y, de ser posible, ellos apoyarlos. La decisión de no continuidad educativa no es solo de los padres, sino también de los hijos, que al llegar casi a la adultez evalúan

tanto el soporte económico que les pueden brindar sus familias, como su propia necesidad de contribuir económicamente a la familia. A raíz de la pandemia, los planes educativos de estos jóvenes cambiaron: postergaron sus aspiraciones de acceso a la educación superior ya que tanto ellos como sus familias tuvieron que utilizar sus ahorros para sobrevivir y hacer frente a las políticas de confinamiento y al impacto económico que implicó la pérdida de empleos y la poca oferta laboral. El acceso a la educación superior se mantenía como aspiración pero cada vez más lejana dado el poco soporte económico de sus familias y las consecuencias de la COVID-19.

*iii) Concluyeron la EBR, pero repitieron algún grado*

Dos jóvenes de la muestra (Esmeralda de Villa María del Triunfo y Fabricio de Andahuaylas) concluyeron sus estudios, pero en su trayectoria educativa repitieron una vez de grado. Esmeralda repitió en tercero de secundaria y Fabricio en cuarto de secundaria. Al mirar sus resultados en las pruebas de Niños del Milenio vemos que Esmeralda estaba por debajo del promedio en vocabulario y matemáticas antes de repetir de grado, mientras que Fabricio está por encima del promedio en vocabulario e igual que el promedio en matemáticas, luego de haber repetido.

Sobre estos dos jóvenes, que vivían en condición de pobreza y en distintas zonas del país y lograron concluir su educación básica y no desertaron de la secundaria a pesar de haber repetido, ¿qué factores estuvieron detrás de esas decisiones para que continúen con su educación básica? ¿Cómo su propio contexto familiar y comunitario influyeron en este proceso? ¿Cuál fue el rol de la escuela en este proceso?

**Tabla 18. Información educativa de quienes concluyeron, pero repitieron un grado en la educación básica**

| Estudio de caso               | Tipo de escuela a la que asistió | Información relacionada al rendimiento educativo |             |                  | Nivel educativo máximo alcanzado padres |                       | Índice de riqueza |                   |
|-------------------------------|----------------------------------|--|-------------|------------------|---|-----------------------|-------------------|-------------------|
|                               |                                  | Repitió de grado                                 | PPVT (2016) | Raz. Mate (2016) | Madre                                   | Padre                 | Quintil R1 (2002) | Quintil R5 (2016) |
| PE181077<br>Fabricio (Hombre) | Pública Rural                    | Sí   | +Prom       | = Prom           | Primaria incompleta                     | Primaria incompleta   | 1                 | 1                 |
| PE141016<br>Esmeralda (Mujer) | Pública Urbana                   | Sí   | -Prom       | -Prom            | Secundaria incompleta                   | Secundaria incompleta | 4                 | 3                 |

En comparación con los otros jóvenes participantes en cada una de las localidades, estos dos tienen en común haber nacido y crecido en familias con mayor precariedad económica y de tener padres con un nivel educativo más bajo en

comparación a los otros padres de la zona en la que vivían (educación básica incompleta). En ambos casos, la situación socioeconómica de sus familias intervino en acompañamiento o participación de sus padres en la escuela. En el caso de Fabricio, sus padres salían muy temprano a trabajar en la chacra y volvían a casa al final de la tarde (como muchos de los niños de la localidad, Fabricio iba a ayudar con estas labores luego de la escuela). Sus padres, aunque participaban de las actividades obligatorias de la escuela no le brindaban apoyo académico a Fabricio. En el caso de Esmeralda, ella vivía con su madre y hermana mayor y aunque tenía otros hermanos mayores ya no vivían en la casa. La madre era el único sustento económico de la familia (el padre las abandonó cuando Esmeralda tenía 9 años). Debido al trabajo que realizaba (empleada doméstica de lunes a sábado) y la distancia entre su hogar y el trabajo, ella no estaba muy pendiente de la educación de su hija. En ambos casos, las dos hermanas mayores fueron el soporte académico más importante identificado por los estudios de caso y estas fueron además muy importantes como soporte para que ambos decidan continuar su educación secundaria luego de su repitencia. Ambas les recordaban el valor que veían tenía la educación básica en términos de acceso a mejores trabajos y sueldos y de cómo las personas (como sus padres) sin educación básica completa tenían muchas limitaciones económicas y pocas posibilidades de conseguir mejores trabajos. Ambos jóvenes hicieron toda su trayectoria educativa en la escuela pública más cercana a sus hogares pues era la escuela que menos gastos suponía para las familias (ambos iban caminando).

En el caso de Fabricio, su repitencia fue consecuencia de la falta de adaptación a la escuela en general. Desde que era pequeño a Fabricio le costó adaptarse a la educación formal, le aburría estar sentado y al inicio le costaba entender lo que decían porque en su casa se hablaba el quechua prioritariamente y la escuela de su comunidad no era bilingüe. No obstante, continuó sus estudios por insistencia de sus padres que esperaban que su hijo tenga un mejor futuro que ellos, pero también gracias al apoyo de su hermana mayor que lo apoyaba con sus deberes. Sin embargo, en secundaria él sintió un quiebre de relaciones con sus pares, quienes se burlaron de él por conseguir un trabajo en la estación de gasolina de la comunidad a los 15 años y ello evidenciaba –para sus compañeros- falta de cuidado de los padres y mayor nivel de pobreza. Sus pares se burlaron de él y eso le afectó mucho, pues sintió vergüenza por trabajar y dejó de ir al colegio sin decirles a sus padres. Él había conseguido ese trabajo porque aspiraba a ganar dinero para poder comprarse un celular como sus otros compañeros del aula.

En el caso de Esmeralda, su repitencia estuvo principalmente asociada a la pérdida de soporte familiar, ya que la hermana mayor, quien era su principal cuidadora mientras la madre trabajaba, quedó embarazada y se fue a convivir con su pareja. Ella señaló que la soledad (ante la ausencia de su hermana y madre) influyó en su motivación para continuar estudiando, se sentía sola y pensaba que nadie se preocupaba por ella motivo por el cual comenzó a faltar a su escuela e irse de paseo con amigos. En su casa nadie se enteró de que ella estaba mal en la escuela.

En ambos casos, ninguno reportó que sus docentes –ante el riesgo de repitencia por las ausencias a clases– haya tenido algún tipo de consejo o brindado algún soporte para evitar su repitencia. La escuela no mandó a llamar a sus familiares ante sus faltas constantes. Ambos percibieron que el soporte educativo lo recibieron de parte de su personal educativo cuando ya habían repetido de año. El soporte que ambos recibieron vino de docentes y personal educativo que les dieron la confianza para hablar de su vida familiar y quienes les hicieron ver en la repitencia la oportunidad de empezar nuevamente. Esmeralda aprendió que sentarse en las primeras filas para distraerse menos en clase la ayudaría a entender mejor lo que los docentes le explicaban; mientras que Fabricio señaló que desde que repitió comenzó a pedir más apoyo a sus compañeros de aula y sintió que él podía incluso explicarles a sus compañeros algunos temas. Sin duda, el soporte familiar recibido de parte de ambas hermanas, luego de la repitencia, fue fundamental para ambos quienes los ayudaban con las tareas explicándoles o preguntando a otros vecinos e incluso recurriendo a internet (esto último solo en el caso de Esmeralda, la joven urbana). Un punto importante que destacan ambos casos es que luego de repetir de grado, ambos reconocen haber aprendido además a tener relaciones de pares con compañeros que también puedan significar un soporte frente a sus estudios. En el caso del joven rural, señaló recibir apoyo de amistades fuera del entorno escolar (compañeros de trabajo en la chacra) quienes lo alentaban terminar la escuela y a no trabajar mucho para evitar que le agarre “gusto al dinero” y deje sus estudios.

Lamentablemente, al terminar la secundaria ninguno de los dos casos pudo hacer el tránsito hacia la educación superior, sin embargo, hasta la fecha en que conversamos con ellos mantenían la aspiración de lograrlo.

**Tabla 19. Trayectorias post secundaria de quienes repitieron de grado en la educación básica**

| Área                | Código               | Sexo | Quintil de riqueza | Motivo de no acceso                                |
|---------------------|----------------------|------|--------------------|--|
| Andahuaylas (Rural) | PE181077<br>Fabricio | M    | 1                  | No contaban con apoyo económico y debían trabajar. |

|  |                       |   |   |  |
|--|-----------------------|---|---|--|
| Villa María<br>del Triunfo<br>(Urbana) | PE141016<br>Esmeralda | F | 4 |  |
|--|-----------------------|---|---|--|

Sus familiares no pudieron darles ningún apoyo económico para perseguir sus aspiraciones educativas. Les comentaron que ellos debían esforzarse para lograr continuar sus estudios, pero también les aconsejaban que lo mejor era trabajar pues sabían que a ellos no les gustaba estudiar. Ambos, al terminar sus estudios, optaron por conseguir trabajos eventuales e informales para poder ahorrar dinero, con la esperanza de matricularse en algún centro de educación superior a medio tiempo. No obstante, los dos también se vieron en la necesidad de disponer de sus ahorros durante el confinamiento social obligatorio por la COVID-19, pues habría que cubrir necesidades básicas en el hogar. Para la última vez que hablamos con ellos, ambos continuaban con trabajos esporádicos (“cachuelos”) y no tenían la certeza sobre cuándo podrían retomar su trayectoria educativa, pues se daban cuenta también que mantener un trabajo y estudiar al mismo tiempo era una tarea difícil de lograr. La educación virtual les ha abierto la posibilidad a acceder a la educación superior, pero ambos piensan, debido a lo que escuchan de sus pares, que esta no es de buena calidad por lo que prefieren no invertir en esa modalidad. Esperan poder estudiar en algún momento, pero reconocen que los estudios no son lo suyo y que hacerlo será difícil pues ambos quieren contribuir económicamente con sus familias.

\*\*\*

El resumen de sus trayectorias nos ha mostrado el camino educativo de estas y estos jóvenes y nos ha permitido ver que estas se configuran no solo alrededor de lo que sucede en el espacio intraescolar, sino que también el rol de la familia así como su condición socioeconómica son elementos importantes que las y los estudiantes conocen y toman en cuenta al momento de ir tomando decisiones con respecto a su educación.

Así mismo, nos permite observar que el tránsito hacia la educación superior tiene una correlación con su autopercepción de rendimiento educativo para quienes consideran que tienen buen desempeño o para quienes consideran que no lo tienen, así los que se perciben como buenos estudiantes logran transitar mientras que los que concluyeron, pero repitieron, no lo hicieron. Y es que las percepciones sobre su trayectoria educativa adquieren un peso importante tanto en sus decisiones como en el soporte que recibirán de sus padres para el tránsito hacia la educación superior.

Tomando ello en consideración, en el siguiente capítulo, nos detendremos a reflexionar un poco más sobre estas trayectorias, considerando la discusión teórica

alrededor del capital económico, social y cultural, para entender mejor el rol que estos juegan en estudiantes de diferentes contextos que lograron concluir la secundaria y se encuentran en su trayectoria educativa hacia la educación superior. Así mismo profundizaremos también en las percepciones de desigualdades que percibieron estos y estas jóvenes a lo largo de sus trayectorias educativas (algunas de ellas expuestas en esta sección) y señalaremos cómo es que estas intervinieron en la toma de decisiones al concluir la secundaria.

## 5. Análisis de las trayectorias y desigualdad educativa desde la *experiencia de los estudiantes*

### 5.1. *El rol del capital económico, capital social y cultural a partir de las trayectorias educativas de estudiantes urbanos y rurales en el Perú*

Como se mencionó en el capítulo 2, existe un conjunto de estudios que hacen referencia al rol que el capital económico, social y cultural cumple en las trayectorias educativas de las y los estudiantes. Se hace referencia a cómo la adquisición de dichos capitales contribuye en los procesos de adaptación de los estudiantes, así como de sus aprendizajes. Y es a partir de la discusión de estos capitales que se plantea una mirada crítica de la escuela como institución que reproduciría las desigualdades sociales.

Desde la teoría clásica, en el campo de la educación, 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). Por su parte, el **capital cultural** es una estrategia de inversión cultural elaborada durante generaciones anteriores y que son transmitidas a las nuevas. Mientras que el **capital social** es definido como el conjunto de relaciones que posee un actor y que favorece su desempeño social en la escuela (Bourdieu, 1980). En el campo educativo, la discusión se ha concentrado principalmente en el capital social y cultural para referirse a la reproducción de desigualdades estructurales en el sistema de educación y su aproximación se ha concentrado en analizar principalmente la participación de la familia en la vida escolar, el vocabulario adquirido por el lado paterno, el nivel educativo del padre, mayor cuidado de los hijos, etc. (Lareau y Erin, 1999 en Benavides, 2006).

Así, en la mayoría de los estudios revisados se señala que estudiantes con menor capital cultural y social tienden a tener trayectorias educativas interrumpidas, lo que termina por influir de manera negativa en las posibilidades de acceso a la educación superior (Vega et al., 2017; Julia, 2018; García, 2021; Butler y Muir, 2016). En este contexto de análisis de trayectorias el capital social se entiende entonces como las redes de contacto (interacción, participación) de las familias que habilitan las trayectorias de sus hijos. Este guarda relación con el capital cultural (educativo) que poseen estas familias reflejado en el nivel máximo de estudio alcanzado por los padres y la transmisión de conocimientos que estos pueden brindarles a sus hijos para que se desenvuelvan en el ámbito educativo. Entonces, tenemos un conjunto importante de

investigaciones que ha enfatizado la relación positiva entre las trayectorias interrumpidas, los bajos resultados en los aprendizajes de los estudiantes y el bajo nivel académico educativo de los padres y las aspiraciones de estos para con sus hijos.

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. Benavides et al. (2006) señalan, en términos generales, 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 (entendido como 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 de largo aliento, como señalamos en la sección previa, tampoco hemos podido encontrar 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 nivel de apoyo en los quehaceres escolares. Lo que encontramos 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. Y encontramos también 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.

Lo que nos dice la información recogida es que, tanto en espacios rurales como urbanos, 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. Los padres participan de la educación de estos cumpliendo con la asistencia a reuniones y participando en actividades escolares como faenas; 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 tiene mejor rendimiento, que sus hijos reciban algún tipo de soporte académico en sus redes familiares y comunitarias. Además, encontramos entre la mayoría de los estudiantes que son ellos quienes identifican y buscan, en su entorno cercano (familiares, docentes, personal educativo, pares), 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.

**Tabla 20. Nivel educativo y aspiraciones en alumnos que se perciben con alto rendimiento, rendimiento promedio y bajo (repitentes)**

|  | Estudio de caso                   | Tipo de escuela a la que asistió | Nivel educativo máximo alcanzado padres |                     | Aspiraciones de cuidadores sobre sus hijos (2014)  | Observaciones sobre su trayectoria educativa  |
|--|-----------------------------------|----------------------------------|---|---------------------|--|---|
|  |                                   |                                  | Madre                                   | Padre               |  |   |
| Buen rendimiento académico en la escuela | PE051049<br>Alejandro<br>(hombre) | Pública Rural<br>JEC             | Secundaria incompleta                   | Primaria completa   | Profesional (que acceda a la universidad)<br><br>Para que no trabaje en chacra (sufimiento).                                     | Recibió apoyo de pares para sus aprendizajes, pero él era quien más apoyaba a sus pares. Le dio pena terminar la escuela porque varios migraban.<br><br>Sus padres no lo apoyaban con el cumplimiento de tareas o desarrollo de aprendizajes. Sí participaban de actividades escolares (reuniones, faenas) y priorizaban sus actividades escolares sobre el trabajo agrícola.<br><br>Luego del colegio, ingresó a un Instituto de educación superior y recibió beca educativa para continuar sus estudios en pandemia. Un docente le dijo cómo hacerlo.   |
|  | PE051059<br>Carmen<br>(mujer)     | Pública Urbana                   | Primaria incompleta                     | Primaria completa   | Profesional (que acceda a un instituto para poder ayudarla económicamente y que termine).<br><br>Para que se valga por sí misma. | En la escuela, recibió apoyo de pares y de su hermano mayor para sus aprendizajes. Su hermano la ayudaba con sus deberes hasta que migró y ella recurrió a docentes.<br><br>Sus padres aunque no la apoyaban académicamente, estaban al pendiente de sus actividades escolares. Si participaban de actividad escolares. Permitían mayor dedicación a tareas escolares que a tareas domésticas.<br><br>Sus profesores del colegio eran mayores y aburridos.<br><br>Ingresó a una universidad privada luego de estudiar en un instituto público. Sus padres y hermanos la apoyaron económicamente. Recibió una beca para continuar sus estudios en pandemia. Docente le dijo cómo postular. |
|  | PE181076<br>Felipe<br>(hombre)    | Pública Rural<br>JEC             | Ninguna                                 | Primaria incompleta | Profesional (que acceda a universidad)<br><br>Para que no trabaje en la chacra (sufimiento)                                      | Señala que durante el colegio él estudiaba solo. Aunque su hermana, que venía de visita los fines de semana, lo ayudaba con sus tareas escolares. Su padre a veces lo apoyaba, principalmente en la primaria. Su madre le pedía a su hermana que lo apoye con sus estudios. Su madre participaba más de actividades escolares (reuniones y faenas).   |

|                                    |                                 |                        |                     |  |  |  |
|------------------------------------|---------------------------------|------------------------|---------------------|--|--|--|
|                                    |                                 |                        |                     |  |  | Recibió apoyo de sus docentes para tener buen promedio, le explicaban cuando preguntaba, pero no le pareció recibir una buena educación.<br><br>Ingresó a un instituto de educación superior pero no concluyó por la pandemia. |
| PE181100<br><br>Daniela<br>(mujer) | Pública<br><br>Rural<br><br>JEC | Primaria completa      | Primaria completa   | Profesional (qué acceda a la universidad)<br><br>Para que no trabaje en chacra (sufrimiento).              | Víctima de violencia de parte del docente. Más adelante reportó mala relación con sus pares en la escuela (la molestaban por ser buena alumna).<br><br>A pedido de su madre una docente le brinda apoyo educativo y ella destaca como estudiante. Estudiaba en casa sola pero su hermana mayor la apoyaba siempre con sus deberes. Sus padres no lo hacían, pero sí participaban de actividades escolares (reuniones y faenas).<br><br>Para ella sus docentes estaban poco preparados, no explicaban bien, había pocos que eran buenos y ayudaban a los estudiantes.<br><br>Recibió apoyo de sus docentes para sus aprendizajes y preparación para el ingreso a la universidad.<br><br>Ingresó a la universidad pública en la segunda oportunidad que postuló. |  |
| PE181104<br><br>Rosa<br>(mujer)    | Pública<br><br>Rural<br><br>JEC | Primaria incompleta    | Técnico incompleta  | Profesional (qué acceda a la universidad)<br><br>Para que le sea más fácil conseguir trabajos,             | Recibió apoyo de sus hermanos mayores para sus aprendizajes. Sus padres no lo apoyaban con sus deberes pero sí le preguntaban por el cumplimiento de tareas escolares y participaban de actividades escolares (reuniones y faenas).<br><br>Para ella, los docentes en su escuela eran "relajados" y no avanzaban mucho en clase. Recibió apoyo de estos para sus aprendizajes y preparación para el ingreso a la universidad.<br><br>Ingresó a la universidad pública luego de tres exámenes fallidos.   |  |
| PE201028<br><br>José<br>(hombre)   | Privada<br><br>Urbana           | Universitario completo | Técnico incompletos | Profesional (qué acceda a la universidad)<br><br>Que pueda valerse por sí mismo, no negociante (inestable) | No recibió apoyo para sus aprendizajes de parte de sus padres. Su tío materno era cercano y lo alentaba y aconsejaba para que cumpla con sus deberes escolares. El padre participaba más de las reuniones escolares.<br><br>Él era un alumno destacado y señaló no necesitaba apoyo para sus aprendizajes, ni de sus padres, ni docentes ni pares. Reportó ser él quien apoyaba a sus compañeros.<br><br>Los profesores en las escuelas que estudió tenían por costumbre golpear a los estudiantes ante el incumplimiento de tareas.<br><br>Ingresó a la universidad pública.  |  |

|                                   |                       |                          |                          |  |  |  |
|-----------------------------------|-----------------------|--------------------------|--------------------------|--|--|--|
|                                   |                       |                          |                          |  |  | Sus padres, lo matriculaban en clases extracurriculares luego de la escuela. |
| PE201023<br><br>Sandra<br>(mujer) | Pública<br><br>Urbana | Secundaria<br>incompleta | Secundaria<br>incompleta | Profesional (qué acceda a la universidad)<br><br>Para que tenga trabajo.         | Recibió apoyo de hermanos mayores para sus aprendizajes, sus padres no tenían tiempo por trabajo. También señaló que de sus docentes pero en menor medida.<br><br>Su madre participaba más de las actividades escolares (reuniones y faenas).<br><br>En su escuela ubicaban a los alumnos por rendimiento educativo, y ello generaba, según ella, que los mejores docentes enseñen solo en esas secciones. Cree que su colegio estaba muy concentrado en la disciplina escolar pero no en los aprendizajes.  |  |
| PE141006<br><br>Jaime<br>(hombre) | Pública<br><br>Urbana | Primaria<br>incompleta   | Secundaria<br>completa   | Profesional (qué acceda a la universidad)<br><br>Para que tenga trabajo estable. | No recibió apoyo para su aprendizaje de parte de sus padres, ni pares.<br><br>Su madre lo inscribió en un programa de cuidado de una iglesia para que le den comida, y lo asesoren con sus tareas, situación que le ayudaba en su desempeño. Ella participaba de las actividades escolares. Le daba prioridad a las actividades escolares que al trabajo en el taller familiar de costura.<br><br>Le gustó mucho aprender matemáticas y su docente lo apoyaba mucho pero también le exigía demás en comparación con otros estudiantes<br><br>Reportó recibir tensiones en las relaciones de pares en su escuela.<br><br>Los docentes en su escuela no eran exigentes y eso le parecía que no era bueno para aprender lo que se necesita. Emocionó que la infraestructura de su escuela estaba deteriorada. |  |

|                                    |                                |                   |                           |                         |   |   |
|------------------------------------|--------------------------------|-------------------|---------------------------|-------------------------|---|---|
|                                    | PE141011<br>Lupe<br>(mujer)    | Pública<br>Urbana | Seccundaria<br>completa   | Seccundaria<br>completa | Profesional (qué acceda a la universidad y logre postgrado). La apoyará económicamente.                 | <p>Recibió apoyo para su aprendizaje en casa de parte de su hermana mayor y de su tía que tenía educación superior. No de padres. (Reportó ser víctima de agresión sexual a los 14 años y destacó que eso intervino en su desempeño educativo cuando estuvo en escuela privada). Su madre participaba de las reuniones escolares.</p> <p>Estudió dos años de secundaria en escuela privada urbana. Su padre la cambió a la pública porque bajó su rendimiento.</p> <p>En la escuela privada reportó sentirse discriminada por ser pobre. Cuando la trasladaron a la escuela pública se sintió mejor: "todos éramos iguales".</p> <p>Reportó ser víctima de violencia emocional en el colegio de parte de sus pares (la acusaban de ser "creída por venir de una escuela privada" y de ser muy risueña con los varones). No obstante recurrió a sus pares para sobrellevar momentos difíciles que intervinieron un poco en su desempeño.</p> <p>No recibió apoyo académico de parte de sus pares, ni de sus docentes.</p> <p>Percibía que sus docentes no motivaban a los estudiantes para aprender.</p> <p>Ingresó a un instituto pedagógico al terminar la secundaria.</p> |
| Rendimiento promedio en la escuela | PE051062<br>Hugo<br>(hombre)   | Pública<br>Rural  | Primaria<br>completa      | Primaria<br>completa    | Profesional (que sea profesor). Pero no es seguro que lo puedan apoyar económicamente. Deberá trabajar. | <p>Recibió apoyo de pares para sus aprendizajes; le explicaban cuando no entendían o lo dejaban copiar. Algunos amigos suyos le aconsejaban que continúe estudiando para ganar más dinero.</p> <p>Sus padres no lo apoyaban con el cumplimiento de tareas o desarrollo de aprendizajes. Su madre principalmente participaba de actividades escolares y priorizaba sus actividades escolares sobre el trabajo agrícola.</p> <p>Consideró que su escuela enseñaban lo básico en comparación a otras escuelas. Consideraban que en su escuela sus profesores eran regulares "ni tan buenos, ni los peores".</p> <p>No realizó el tránsito a la educación superior por falta de dinero.</p>   |
|                                    | PE051063<br>Carlos<br>(hombre) | Pública<br>Urbana | Universitaria<br>completa | Técnica<br>Incompleta   | Que sea profesional (lo qué él decida, ellos apoyarán si tienen la economía para hacerlo).              | <p>Señala que no recibió apoyo para sus aprendizajes de parte de sus padres. Su mamá que era docente de inicial le preguntaba por cómo iba en los estudios, pero no le ayudaba con sus deberes. La madre participaba de las actividades escolares. Sus padres no le exigían ir a la chacra a trabajar.</p> <p>Principalmente, fueron sus pares los que le explicaban las cosas que no entendía en el colegio.</p>   |

|                                 |                   |         |                      |  |   |  |
|---------------------------------|-------------------|---------|----------------------|--|---|--|
|                                 |                   |         |                      |  |   | <p>Señaló que sus profesores le enseñaban bien aunque identificó que habían docentes que tenían malas actitudes con los estudiantes (gritaban) y enseñaban mal (no tenían paciencia).</p> <p>Su relación con sus pares era buena porque le gustaban los deportes. Él cree que por eso los profesores lo trataban bien, porque destacaba jugando futbol.</p> <p>No realizó el tránsito a la educación superior por falta de dinero.</p> |
| PE051058<br>Gabriela<br>(mujer) | Pública<br>Rural  | Ninguna | Primaria<br>completa | Que sea profesional (en la universidad, pero para hacerlo deberá trabajar porque la familia no tiene la economía suficiente para cubrir todos sus gastos). | <p>No recibió apoyo en su hogar para sus aprendizajes. Su madre falleció cuando ella estaba en primaria. Su hermana mayor asumió su cuidado pero esta tampoco terminó la primaria, ella se dedicaba al cuidado de sus hermanos y el trabajo en la chacra pero sí iba a las reuniones y actividades en la escuela.</p> <p>Señala que siempre fue de regular a bien en los estudios. En el colegio tenía dos amigas entre quienes se apoyaban para hacer las tareas. Era poco frecuente que ella recurra a otras personas, su familia evangélica ponía muchos límites a sus relaciones sociales y aunque priorizaban su educación, le exigían que vaya a la chacra todos los días.</p> <p>Considera que su escuela mejoró cuando cambió a modalidad JEC (Jornada escolar completa) porque llegó un profesor que estaba mejor preparado y les explicaba bien matemáticas.</p> <p>Ingresó a un instituto de educación superior privado pero interrumpió en pandemia por presiones económicas.</p> |  |
| PE181095<br>Raquel<br>(mujer)   | Pública<br>Urbana | Ninguna | Primaria<br>completa | Que ingrese a la universidad.  | <p>Estudió en una escuela urbana pero vivía en una comunidad campesina rural.</p> <p>Recibió apoyo de sus pares más cercanos para sus aprendizajes en el colegio. Señaló que sus hermanos y padres trabajaban y no tenían mucho tiempo para ayudarla con su escolaridad, no obstante sí participaban de las actividades de la escuela.</p> <p>Sobre su escuela, señaló que había muchos estudiantes mayores que ella y eso no le gustaba, sus padres la enviaron a una escuela urbana pues pensaron que sería más exigente, pero ella dice que esto no fue así. Había estudiantes con notas aprobatorias injustificadas. Ella identificó que la mayoría de sus docentes no tenía tiempo ni paciencia para explicar.</p> <p>Le costó ingresar a la universidad pública, lo hizo al tercer intento.</p>   |  |

|  |                                |                   |                          |                           |  |   |
|--|--------------------------------|-------------------|--------------------------|---------------------------|--|---|
|  | PE181096<br>Héctor<br>(hombre) | Pública<br>Urbana | Primaria<br>incompleta   | Secundaria<br>completa    | Que sea profesional (en la universidad, ella cubrirá su educación).  | <p>La primaria la hizo en la escuela pública rural y luego transitó hacia una escuela secundaria urbana.</p> <p>En relación a</p> <p>con sus aprendizajes, él señala que principalmente recibió apoyo de su hermana mayor, pero esta migró y ya no contó con su apoyo. Su hermano no lo ayudaba con sus deberes, no tenían buena relación. Su madre participaba de las actividades escolares.</p> <p>En la escuela tenía amigos de su salón que lo apoyaban con sus deberes y a entender las asignaturas, en su mayoría sus compañeros eran rurales como él. Sin embargo señaló que en ocasiones se sintió discriminado por sus pares urbanos que le recordaban que provenía de una zona rural y tenía bajos recursos económicos.</p> <p>Percibió que tenía profesores exigentes pero también había otros muy relajados y eso no le parecía bien. Consideraba que la infraestructura de su colegio no era buena en comparación con otros colegios de la ciudad.</p> <p>Ingresó a la universidad pública en el segundo intento.</p>  |
|  | PE201065<br>César<br>(hombre)  | Pública<br>Urbana | Primaria<br>completa     | Secundaria<br>Completa    | Que acceda a la universidad para ser un profesional y si no puede a un instituto de educación superior para ser electricista o mecánico. | <p>Termina en escuela pública pero hizo tres años en escuela privada. Lo cambiaron porque sus padres dejaron de pagar su educación por problemas económicos. Sus padres solo podían asumir los costos de una escuela pública y siempre participaban en las actividades de la escuela (reuniones y faenas).</p> <p>En la escuela privada sentía que aprendía más que en la pública. Así mismo consideraba que en la escuela privada le enseñaban de una manera más entretenida que en la pública. Y aunque le iba bien académicamente señalaba que siempre le costaba entender matemáticas, que sus pares lo ayudaban con las tareas. Una tía suya que vivía a dos casas lo ayudaba con matemáticas, pero le era difícil entender. En casa no había nadie que lo ayude, su padre trabaja fuera y sus hermanos mayores también.</p> <p>Transitó hacia la educación superior universitaria privada pero interrumpió sus estudios por limitaciones económicas, ahora estudia en un CETPRO (centro de educación técnico productivo).</p> |
|  | PE201012<br>Isabel<br>(mujer)  | Pública<br>Urbana | Secundaria<br>incompleta | Universitario<br>completo | Que continúe con estudios superiores, lo que ella decida.  | Recibió apoyo de hermanos mayores para sus aprendizajes en la secundaria sobre todo. Su padre era docente pero no tenía tiempo para ayudarla con sus estudios y su madre estaba enferma y ella no le pedía apoyo. Solo algunas veces su padre le ayuda con las tareas cuando agotaba los recursos en la escuela y sus hermanos. Sus padres participaban de  |

|                                   |                   |                       |                     |  |  |  |
|-----------------------------------|-------------------|-----------------------|---------------------|--|--|--|
|                                   |                   |                       |                     |  |  | <p>las actividades de la escuela, pero había ocasiones en que no lo hacían por falta de disponibilidad.</p> <p>Sus pares en la escuela la ayudaban cuando no entendía algo.</p> <p>Señaló que en su colegio tenían que tener suerte con el docente. Había secciones donde enseñaban buenos docentes y otras donde no y no aprendías. Esto lo pudo comparar al ver lo que le enseñaban a ella en comparación a sus compañeras y compañeros en otras secciones que tenían mejor rendimiento que ella.</p> <p>Cree que a pesar de eso a ella sí le enseñaron bien o por lo menos lo básico en su escuela.</p> <p>Transitó hacia la educación superior universitaria privada pero interrumpió sus estudios porque quería trabajar. Ahora está estudiando en una universidad pública.</p> |
| PE201055<br>Cécilia<br>(mujer)    | Pública<br>Urbana | Primaria incompleta   | Secundaria completa | Que termine la secundaria. Si luego ella quiere estudiar algo, su familia verá de ayudarla, pero deberá trabajar para ganar un poco de dinero. | <p>No recibió apoyo para sus aprendizajes de parte de sus padres quienes siempre trabajaban fuera de casa en el mercado. A veces, su hermana mayor la apoyaba pero principalmente ella recurrió a sus pares más carcanas para que le explicaran las tareas de la escuela. Su madre participaba de las actividades escolares pero en ocasiones no podía por su trabajo.</p> <p>En cuanto a sus docentes señaló que su escuela no era muy buena, que los docentes trataban mal a los estudiantes (a veces por las puras) y solo algunos pocos les explicaban bien cuando no entendían algo.</p> <p>Ingresó a un instituto de educación superior privado.</p>   |  |
| PE141033<br>Cristiano<br>(hombre) | Privada<br>Urbana | Secundaria incompleta | No hay información  | Quiere que sea profesional, en las fuerzas armadas. Pero reconoce que dependerá del niño, si se esfuerza y quiere lograrlo. Ella lo apoyará.   | <p>La primaria la hizo en la escuela pública urbana y luego transitó hacia una escuela privada. Y aunque al inicio le chocó adaptarse porque sentía que no sabía muchas cosas lo logró hacer gracias al apoyo que recibió de sus compañeros de clase.</p> <p>Su madre trabajaba fuera muchas horas y sus abuelos no sabían como apoyarlo. Su madre dijo que su educación es obsoleta y no tiene cómo ayudarlo. Algunas veces, una prima que vive en Villa el Salvador lo ayuda con sus deberes. Pocas veces la madre participaba de las actividades escolares.</p> <p>Él reconocía que la escuela privada en la que terminó era mejor que las públicas de su zona porque habían menos estudiantes, creía que los docentes explicaban mejor, aunque también señaló tener algunos pocos docentes que parecían no estar motivados para enseñar (tenían otros trabajos).</p> <p>No hizo el tránsito hacia la educación superior por falta de dinero.</p> |  |

|                                |                                  |                   |                     |                        |  |   |
|--------------------------------|----------------------------------|-------------------|---------------------|------------------------|--|---|
| Rendimiento bajo en la escuela | PE141042<br>Diego<br>(hombre)    | Privada<br>Urbana | Superior incompleto | No hay información     | Que sea profesional. Ella cree que lo puede apoyar económicamente para que se forme en un instituto. | <p>Su cuidador principal fue su abuelo. Su madre trabajaba todo el tiempo fuera y solo la veía los fines de semana. Siempre estudió en escuelas privadas porque su familia pensaba que la escuela pública es de muy mala calidad y había poco control de disciplina.</p> <p>No recibió apoyo de su familia para su aprendizaje, él decía resolver lo que no entendía solo. A veces, muy pocas, señaló, le preguntaba a sus pares. Su madre señaló que en ocasiones le pagaba al docente de la escuela para que le haga refuerzo en matemáticas. Su abuelo asistía a las reuniones de la escuela.</p> <p>Para él, su escuela sí era exigente y era una buena escuela porque había pocos estudiantes.</p> <p>Ingresó a un instituto de educación superior.</p>  |
|                                | PE141078<br>Eva<br>(mujer)       | Pública<br>Urbana | Secundaria completa | Universitaria completa | Que estudie en una universidad, ciencias de la comunicación.   | <p>Estudio algunos años de la primaria en escuela privada y luego transitó hacia la escuela pública. Su transito se debió a que tuvieron problemas económicos por asumir la enfermedad de su mamá. Sus padres no participaban mucho de las actividades en la escuela, pero una tía que era docente sí.</p> <p>Para esta joven, la escuela pública es relajada. Los docentes no son exigentes, no dejan muchas tareas o perdonan a quienes no las hicieron y los aprueban con facilidad. No dijo que su escuela era mala, pero tampoco que fuera buena.</p> <p>Señaló tener varios amigos y que estos fueron su principal fuente de soporte para las tareas, que ella se apoyaba en sus compañeros y viceversa. La tía materna que era docente también la ayudaba pero muy eventualmente.</p> <p>Transitó hacia la educación superior pero interrumpió sus estudios por falta de dinero.</p> |
|                                | PE181077<br>Fabricio<br>(Hombre) | Pública<br>Rural  | Primaria incompleta | Primaria incompleta    | Le gustaría que sea profesional Ingeniero civil para que gane bien.                                  | <p>Repitió de grado en la secundaria.</p> <p>Su hermana mayor la ayudaba con sus tareas, cuando ella terminó y migró el joven se quedó sin apoyo. Sus padres trabajaban en la chacra todo el día (principalmente como peones).</p> <p>No le gustaba mucho la escuela porque no entendía mucho. Siente que no aprendió mucho en la escuela porque los profesores pasaban a los estudiantes a cambio de sobornos.</p> <p>El año en que repite tuvo problemas de socialización en su aula. Sintió que sus compañeros lo excluyeron y discriminaron porque trabajaba en las noches en el grifo de la localidad. Él señala que quería comprarse un celular y que por eso empezó a trabajar, pero dejó de hacerlo porque sus compañeros se burlaban de él diciéndole que era grifero, que estaba sucio y que no</p>   |

|                                  |                   |                          |                          |  |   |   |
|----------------------------------|-------------------|--------------------------|--------------------------|--|---|---|
|                                  |                   |                          |                          |  |   | <p>recibía cuidado de sus padres. Repitió porque dejó de ir a la escuela.</p> <p>Algo bueno que destacó de su escuela JEC era que le asignaron a una psicóloga quién lo orientó a volver a la escuela y no abandonarla a pesar de su repitencia.</p> <p>Repetir para él fue algo positivo porque le permitió socializar con otro grupo de estudiantes que ya no se burlaban de él.</p> <p>No logró transitar hacia la educación superior.</p> |
| PE141016<br>Esmeralda<br>(Mujer) | Pública<br>Urbana | Secundaria<br>incompleta | Secundaria<br>incompleta | Que termine secundaria y que ingrese a un instituto de educación superior. | <p>Sus padres se separaron cuando ella estaba en primaria y desde entonces su madre trabajaba todo el día fuera de casa, por ello quien la apoyaba con sus deberes o aprendizajes de la escuela era su hermana mayor.</p> <p>El motivo de la repitencia estuvo asociado a que ella reportó sentirse muy sola (cuando su hermana se muda) y comienza a faltar a la escuela para ir a pasear con amigos que también tenían problemas familiares y se sentían mal.</p> <p>Sin embargo, luego de repetir, señala que le fue mejor porque su familia comenzó a apoyarla nuevamente con su educación y a estar pendiente de ella. Ella también cambió de actitud en la escuela gracias a los consejos de docentes: se sentó adelante para entender y no distraerse.</p> <p>Los pares de su nuevo salón la apoyaban al igual que los docentes porque veían que se esforzaba. No obstante, ella señaló que su escuela no era buena porque tenía mala infraestructura y porque varios docentes no tenían vocación por enseñar, lo hacían mal y no cumplían con las horas comprometidas en el dictado de clases. Señala que nadie se preocupó por ella cuando estaba mal.</p> |   |

Esta información, recogida a partir de la clasificación de las trayectorias planteadas en la sección 4.2, plantea un cuestionamiento importante con respecto a cómo entendemos el capital social y cultural. La concepción clásica del capital social y cultural, que responde a una visión teórica de una sociedad jerárquica, nos llevaría a explicar que hay grupos “que cuentan” y otros “que carecen” de este tipo de capitales dominantes. Entonces, es desde esa mirada, que asocia los capitales a la tenencia de determinadas características para influir positiva o negativamente en las trayectorias escolares, que se explicaría por ejemplo cómo se van configurando las trayectorias educativas. Así, quienes poseen o dominen mejor estos capitales (más educación, por ejemplo) podrían tener trayectorias más “exitosas” en términos de rendimiento y conclusión. Ahora bien, como ya mencionamos, en el caso peruano, el contar con

padres con un mayor nivel educativo no necesariamente influiría en que los hijos obtengan mejores resultados académicos o que los padres tengan mayor involucramiento en las actividades escolares. Por ello, Benavides et al. (2006) sugieren necesario comprender que las dinámicas familiares con respecto al apoyo escolar son distintas a las que se esperan desde el espacio escolar y, por lo tanto, el nivel de participación de los padres y las altas aspiraciones educativas de padres hacia los hijos no intervienen necesariamente en el rendimiento educativo. Por otro lado, Cueto et al. (2005) señalan que para el caso peruano sería interesante contar con miradas más cualitativas sobre el capital social, que permitan comprender su complejidad en las trayectorias educativas de los estudiantes, en tanto ellos, desde una mirada cuantitativa, no encuentran una asociación positiva entre nivel educativo de los padres y rendimiento o logro académico en los hijos. Es por ello que desde este estudio planteamos una remirada sobre los capitales en las trayectorias educativas de estudiantes, no para explicar las relaciones entre el rendimiento y sus trayectorias sino más bien para ubicar que hay otros elementos en juego en estas trayectorias y que son importantes de visibilizar para comprenderlas en contextos de desigualdad. Creemos que su reconocimiento evidencia la necesidad de entender las trayectorias educativas de manera relacional en donde se hace más evidente la necesidad de diseñar políticas que consideren justamente esta relación entre espacios para atender a las inequidades experimentadas por estos estudiantes.

Dicho esto, encontramos que la propuesta crítica de Yosso, que describiremos a continuación, puede ser de utilidad para aproximarnos a entender desde otra arista el rol que juega la riqueza cultural de estos jóvenes y sus familias en la definición de sus trayectorias. Para Yosso (2005), aunque la teoría de clásica de Bourdieu intenta ofrecer una crítica estructural de la reproducción social y cultural, su teoría se ha utilizado para sentar posiciones binarias que refuerzan la idea de que hay comunidades o grupos que cuentan con riqueza cultural y otros que carecen de ello y que por lo tanto deben adscribirse a la cultura dominante o hegemónica. Para esa autora, esas concepciones tradicionales o clásicas de capitales no estarían reconociendo que los grupos marginados (racializados) cuentan de por sí con conocimientos, capacidades y habilidades que son justamente parte de la riqueza social y cultural. Por este motivo esta autora plantea, a partir de la revisión de estudios en la corriente de la crítica racial (CRT – Critical Racial Theory), que hay que replantear la forma en cómo comprendemos estos capitales e identificar que son otros los capitales existentes, que actúan de manera no excluyente entre estos y que deben comprenderse como procesos dinámicos que constituyen la riqueza cultural. Para Yosso, la visibilización de estos otros capitales no tiene como propósito solamente una reconceptualización y reposicionamiento de grupos

marginados, sino que su reconocimiento supondría construir escuelas que, al reconocer estos conocimientos, habilidades y redes, respondan un propósito mayor hacia la justicia social. Así, esta autora identifica 6 tipos de capital que se resumen en el cuadro a continuación.

**Tabla 20. Formas de capital presentes en la riqueza cultural de grupos marginados según Tara J. Yosso (2005)**

|                        |   |
|------------------------|---|
| 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 de 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 tíos, 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.  |

(Elaboración propia, extraído de Yosso, 2005)

Esta propuesta permite que veamos qué conocimientos o habilidades 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 el concepto de trayectorias escolares -que muestran las dinámicas existentes entre el espacio familiar y educativo, así como en el político educativo- en la comprensión de las inequidades en educación.

Así, al revisar la trayectoria de los y las jóvenes que perciben haber tenido un buen desempeño académico en la escuela, vimos que estos recurren a fuentes de

soporte educativo más allá de sus padres, lo que podría explicar por qué en la literatura no se encuentra una asociación directa entre el nivel educativo de los padres y los aprendizajes de los estudiantes. El capital familiar, en términos de Yosso, es más amplio, y estaría conformado por otros miembros de la familia y no solo los cuidadores, como por ejemplo los y las hermanas mayores, así como familiares cercanos ( tíos, primos). Y, en tanto el cuidado de las infancias es una labor prioritariamente femenina en los contextos en los que viven – como lo señalamos en la sección 4.1 de esta tesis-, el capital familiar con el que se cuenta lo sería también. Así, las hermanas, las tíos que lograron terminar la secundaria o incluso ingresar a educación superior, cumplen un rol importante en estas trayectorias educativas, pues no solo brindan soporte académico sino también emocional frente a sus experiencias y decisiones escolares. Este grupo de jóvenes con buen rendimiento se vale de un conjunto de capitales 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 extenso), y carecen de recursos económicos recurren a capitales en el entorno social. Jaime (joven urbano de Villa María del Triunfo), por ejemplo, recibe apoyo comunitario académico y alimentario porque su madre inscribe a sus hijos en una organización católica debido a que ni ella ni su esposo pueden darle el acompañamiento educativo y alimentario que sus hijos necesitan. Así también otros jóvenes 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 permitió a algunos identificar fuentes de apoyo externas para obtener becas educativas fuera de sus instituciones para obtener soporte académico complementario para mejorar su rendimiento escolar y faciliten la transición (e incluso asegure la continuidad) hacia la educación superior. Los estudiantes rurales de este grupo señalaron además que contar con docentes que vivían en su comunidad resultaba importante para ellos pues consideraban que podían recurrir a estos fuera del horario escolar. Ahora bien, aunque estos jóvenes perciben en sus docentes una fuente importante de soporte académico también encuentran que una relación muy cercana a estos puede ser contraproducente y termine por excluirlos de su entorno social, es decir, de sus pares, por lo que deben maniobrar con respecto a su propio rendimiento y relación con los docentes. De manera que, para evitar ser identificados como alumnos a quienes solo les importa sus estudios y no sus relaciones de pares, algunos optan por equivocarse o no sacar siempre buenas notas, activando su capital navegacional, para no perder el capital social de sus pares ni docentes.

Además, en este grupo es interesante anotar que hay dos casos de niñas mujeres, Daniela y Lupe, que ejercen el capital navegacional en escuelas que ellas perciben como hostiles. Como se mencionó anteriormente (sección 4.1), estas dos

jóvenes, a lo largo de su ciclo de vida enfrentaron situaciones difíciles de violencia (dentro y fuera de la escuela) y ambas pudieron encontrar estrategias frente a estas en el campo educativo, que al mismo tiempo de representar una amenaza era también un recurso. Lupe y Daniela logran recurrir a docentes y a su grupo de pares, lo que les permite sobrellevar las situaciones violentas que atraviesan y, frente a las cuales, ellas perciben que su institución no responde. Encuentran gracias al capital social en su institución educativa la posibilidad de confrontar esa situación, logrando mantenerse en la escuela con un alto rendimiento o percepción de logro. Lamentablemente, en estos casos, esta capacidad de sobreponerse no ha ido acompañada de habilidades o comportamientos que les permitan desafiar las inequidades de género que experimentaron a lo largo de sus vidas, con lo cual a pesar de que logran navegar en la escuela y concluirla con “éxito”, no lograron cuestionar roles de género tradicionales en la masculinidad, que se encuentran asociados a la fuerza y dominación, mientras que la feminidad a la pasividad y al ejercicio del cuidado de la familia<sup>39</sup>.

En los tres grupos de estudiantes encontramos 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. La precariedad económica de las familias de estos jóvenes (Esmeralda de Villa María del triunfo y Felipe de Andahuaylas) hace que los padres estén ausentes gran parte del día y que tengan un rol mínimo de acompañamiento a sus hijos e incluso en la participación de estos en las actividades escolares. 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

---

<sup>39</sup> Ver: Rojas, 2019.

del capital lo que nos ayuda a explicar su trayectoria sino también la falta del capital social en su institución educativa, pues, como ya se describió en la sección 4.1, ambos señalan 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, un joven rural de Andahuaylas, también pierde el capital familiar con el que contaba cuando su hermana migra por trabajo a la capital, 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. Héctor identifica entre sus pares a “otros chicos como él” que viven también en zona rural y se vale de ellos para adaptarse a la institución, pero también para resolver tareas o entender algunos temas trabajados en clase. Desarrollando al mismo tiempo 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 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, pero también 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 como las tareas, exámenes o comprensión de algunas temáticas. El capital familiar no cumplió un rol evidente en estas trayectorias, como sí en los otros grupos. Ahora bien, aunque encontramos en los discursos de algunos estudiantes con respecto al rol de los docentes referidos al capital social, es necesario mencionar que dicho capital es aleatorio y depende mucho de la persona como docente y no de la institución educativa. En general, todos los estudiantes identifican que en sus escuelas hay 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. Ellos y ellas identifican con claridad las inequidades que enfrentan en su trayectoria educativa, pero a pesar de ello 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 que también están presentes en sus decisiones educativas. 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 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 un empleo de calidad, ese se ve como la posibilidad de contribuir al ascenso social en un contexto en el cual las fracturas sociales son más amplias. Concluir la secundaria 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. Entonces, vemos que las y los jóvenes, aunque perciben que acceden una educación de “baja calidad” o “no tan buena”, están recibiendo una educación que prioritariamente es fundamental para ellos, pues alberga la posibilidad de la movilidad social para salir del contexto de pobreza en el que crecieron.

El capital aspiracional adquiere relevancia también al momento de concluir la educación secundaria, y optan por una continuidad educativa inmediata o mantienen dentro de sus aspiraciones el tránsito hacia ese nivel educativo. No obstante, nos enfrentamos a una paradoja educativa en la que, aunque todos tuvieron más oportunidades para acceder y concluir este nivel, no todos cuentan con los mismos recursos para continuar su camino educativo o cuentan con educación indispensable referida a la formación del trabajo. Así, el capital económico de las familias es el determinante para la continuidad educativa. Entonces, aunque tuvieron más oportunidades de acceso, no todas las familias cuentan con el capital económico necesario para elegir en igualdad de condiciones su escuela (Peláez y Carrasco, 2017), así como tampoco lo estarían para enfrentar su continuidad educativa fuera de la educación secundaria. Las y los jóvenes evalúan y toman decisiones con respecto a sus trayectorias sobre la base de la situación económica de sus familias, su propia evaluación de desempeño educativo y el rol que esperan cumplir en la economía familiar.

Una vez realizado el tránsito hacia la educación superior, podemos observar que las y los jóvenes se valen de recursos principalmente sociales y navegacionales para poder transitar en sus diferentes instituciones. Estudiantes de universidades públicas señalan cómo fue fundamental para ellos organizarse entre los jóvenes para empadronarse y señalar quiénes eran aquellos jóvenes que vivían en situación de pobreza y requerían de un soporte institucional para no poner su continuidad educativa en riesgo. No obstante, algunos otros jóvenes encuentran que el capital social de pares en este nivel resulta insuficiente, motivo por el cual algunos interrumpen su educación. Felipe, joven rural que transitó a un instituto de educación superior técnica señaló que sus limitaciones y las de sus compañeros para enfrentar una educación virtual, ajena y nueva para ellos, fueron elementos que los llevaron a interrumpir su educación a distancia pues consideraban que no tenían las herramientas o conocimientos para responder a la educación virtual. Así mismo cumplió un rol importante en sus decisiones darse cuenta de que estaban invirtiendo en una modalidad virtual de emergencia que no parecía garantizarles los aprendizajes necesarios para luego poder insertarse en el mercado laboral.

Como hemos visto, parece ser que estos capitales centran la mirada en el estudiante, y pareciera ser 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. Y aunque un sistema como el peruano viene haciendo esfuerzos por reducir brechas, estos parecen ser insuficientes o muy generales para atender las profundas inequidades, pues seguimos siendo un país con desigualdades que afectan principalmente a los más pobres.

La revisión de estas trayectorias nos muestra que los jóvenes perciben con claridad algunas desigualdades educativas que entran en juego, sobre todo, al momento de concluir la secundaria y transitar hacia la educación superior. En la sección posterior profundizaremos respecto a qué desigualdades percibieron estos jóvenes y cómo estas fueron relevantes en su toma de decisiones.

## *5.2. Percepciones de desigualdad en las trayectorias educativas de jóvenes peruanos y reflexiones a partir del rol de algunas políticas educativas presentes en esos recorridos.*

A partir de la descripción de las trayectorias educativas y los factores que intervienen en ellas, encontramos, en primer lugar, que todos estos jóvenes, independientemente de su lugar de procedencia, nivel socioeconómico y género, tienen acceso a la educación básica en sus localidades de residencia. En segundo lugar, tenemos que todos lograron concluir la educación secundaria, y solo dos no lo hicieron a la edad esperada (porque repitieron de año). De acuerdo con SITEAL/UNESCO (2021), el Perú es uno de los países que cuenta con las más altas tasas de acceso y conclusión educativa en secundaria en América Latina, pero este crecimiento oculta desigualdades significativas en tanto somos uno de los países de la región con desempeños más bajos que el promedio. Dicho esto, cabe preguntarnos por el tipo de democratización escolar que estamos planteando: ¿estamos hablando de un sistema educativo equitativo en el Perú? Según lo señalado por Field et al. (2007), la equidad (entendida en términos de Rawls como darles más a los desventajados) se entiende a partir de dos dimensiones: la inclusión y la equidad. La primera sugiere que el sistema educativo garantice que todos los estudiantes alcancen los estándares mínimos para determinados tipos de habilidades (por ejemplo, lectura, escritura y cálculo). Y la dimensión de equidad sugiere que un sistema educativo evite o regule las diferencias de las características demográficas o antecedentes familiares para evitar que impacten en las oportunidades educativas del estudiante. La evidencia previamente expuesta nos señala que, en el Perú, son los más pobres y los que viven en zonas rurales quienes cuentan con menores probabilidades de sostener trayectorias educativas, pero también de obtener aprendizajes significativos.

Referido a estas definiciones, en lo concerniente a la inclusión, tenemos que, aunque los y las jóvenes terminan su educación secundaria, no todos estarían terminando en las mismas condiciones en lo que se refiere a aprendizajes. Según Bos et al. (2019), en la última evaluación internacional PISA (2018), que tuvo el foco en la comprensión lectora, el Perú mostraba una tendencia positiva, pero desacelerada en sus resultados, apareciendo dentro de las últimas 20 posiciones de todos los países evaluados en donde el 54% de los estudiantes tiene bajo desempeño. E incluso en la última evaluación muestral de 2022, aplicada por el Ministerio de Educación (MINEDU, 2022) en el país, se señala por ejemplo que los estudiantes tanto del nivel primaria como secundaria no lograron sus objetivos de aprendizaje en matemática, lectura y ciencia y

tecnología; obteniendo incluso resultados más bajos que en 2019. Esto revela el incremento de brechas entre escolares de escuela públicas y privadas y entre urbanas y rurales<sup>40</sup>. Esta diferencia en aprendizajes se pudo observar también al observar la diversidad de los resultados o puntuaciones en las pruebas de vocabulario y matemáticas que se aplicaron como parte de la encuesta longitudinal para la muestra que participó de este estudio, donde vemos que no todos los estudiantes que han logrado concluir la secundaria se encuentran al mismo nivel que sus pares, es decir, varios estarían por debajo del promedio con relación a los resultados esperados para su edad.

Asimismo, las propias percepciones de los estudiantes sobre su rendimiento recogidas a partir del estudio cualitativo nos indican que perciben que unos aprenden más que otros en su misma escuela y, aunque es cierto que no se espera que los y las estudiantes tengan el mismo resultado, sí se espera que todos aprendan lo mínimo o lo básico indispensable. Tal es así que a los jóvenes entrevistados les costó responder a la pregunta de si lo que aprendieron en la escuela les será útil para la vida adulta. Y aunque reconocen que han obtenido conocimientos básicos de lecto-escritura y matemática, que les sirven para desenvolverse en su vida diaria (para hacer compras, por ejemplo, y para que no los engaños por no saber leer) estos no son suficientes, o en todo caso no garantizan éxito en la obtención de un empleo formal o contar con los conocimientos que se requieren para su continuidad educativa e ingresar a la universidad, por ejemplo. A pesar de esa percepción generalizada en los y las jóvenes, estos perciben que los estudiantes que “sí le sacan provecho a la escuela” son aquellos que tienen buen rendimiento, pues terminan por aprender más y ello facilita su transición a la educación superior, no así los jóvenes con rendimiento promedio quienes deberán esforzarse más para hacerlo o inscribirse en instituciones con procesos de admisión más fáciles o donde no haya que pasar un examen y solo dependa del pago de la matrícula.

Para los propios estudiantes, las diferencias en el rendimiento entre sus compañeros se explicarían en que unos estudiantes “desarrollan gusto por el estudio y otros no”, como si fuera una característica innata del sujeto lo que definiría los aprendizajes que adquieren durante su trayectoria educativa. Para ellos, el apoyo familiar frente a los estudios se da por sentado, no obstante a quienes les va mejor son estudiantes más responsables que disfrutan de la enseñanza. Así quienes no lo hacen deben aceptar que pasarán por la escuela respondiendo al capital aspiracional que tanto

---

<sup>40</sup> <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosem2022/>

ellos y sus familias tienen con respecto a la posibilidad de que concluirla abrirá oportunidades futuras. Los mismos estudiantes de rendimiento promedio no esperan encontrar en su escuela mayores o mejores herramientas para revertir o en todo caso enfrentar esta situación. Son entonces estos estudiantes quienes valiéndose de su riqueza cultural (entendida como los diferentes recursos que utilizan a lo largo de su trayectoria educativa) encuentran la manera de adaptarse a lo que se enseña en la escuela y no sería la escuela la que identifique y atienda a los estudiantes reconociendo su diversidad; más bien estaría brindando un soporte extra a aquellos quienes obtienen mejores notas.

*“Sí, [los profesores] nos ayudan con las notas o trabajos, ya nos conocen. Los demás [estudiantes] casi no hacen nada (...) a veces cumplen, a veces no (...) Más nos esforzamos nosotros, por eso nos ayudan (...) Sí, me parece justo que nos apoyen [para poder ir a estudiar a una academia universitaria en horario escolar] porque nos esforzamos. Si a mis compañeros les gustara el estudio estaría bien que los apoyen también. Nosotras les preguntamos [a los profesores] si hay tarea o no hay tarea, qué trabajo podemos presentarle, y a veces nos duplican la nota nomás, porque somos responsables.” (Rosa, joven rural, Andahuaylas).*

Anteriormente (sección 4.2), hemos señalado que son principalmente los que se perciben a sí mismos como estudiantes con buen rendimiento los que identifican que cuentan con un capital social en sus docentes. Estos reciben una mayor atención y apoyo de parte de sus profesores para cuestiones académicas, pero también señalan que esta puede ser abrumadora y puede ir en detrimento de su relación con sus pares, otra fuente importante en su trayectoria educativa, por lo que desarrollan estrategias para evadir responsabilidades o mayor participación en la escuela. El apoyo de los docentes hacia sus estudiantes más destacados, alentándolos a participar en concursos extraescolares que incluso son organizados desde el propio Ministerio de Educación o gobiernos regionales y que responde a premios económicos importantes, es una estrategia que aunque tiene como principio alentar la mejora de los rendimientos y una mayor participación estudiantil, podría generar una mayor segregación entre los estudiantes, ya que estas oportunidades no se dirigen a todos, sino a los más estudiados y a los que además pueden pagar por “las asesorías extras del docente para estos concursos” o asumir los costos de traslado y dedicación de tiempo para su preparación. Situación que va en detrimento de una mayor inclusión escolar. Los estudiantes perciben que desde la escuela se brinda mayor apoyo a quienes tienen mejor rendimiento educativo, lo que en cierta medida influiría en las decisiones posteriores con respecto a la continuidad educativa. Así, quienes tuvieron mejor rendimiento no dudan de su continuidad mientras que los demás sí lo hacen evaluando su disposición para los

aprendizajes y las exigencias familiares asociadas a las condiciones de pobreza en la que viven.

En esa línea mencionamos que aquellos que en algún momento pensaron en abandonar o interrumpir sus estudios no percibieron recibir soporte de parte de su institución educativa para evitar su repitencia. Ni Esmeralda ni Fabricio percibieron algún tipo de apoyo institucional cuando su trayectoria estuvo en riesgo debido a la cantidad de faltas que tenían. Señalaron, sí, llamados de atención, pero ningún tipo de respuesta que les brindara apoyo académico o apoyo emocional frente a su situación. Ambos identifican haber recibido apoyo del personal educativo cuando ya habían repetido de grado, no obstante, consideran que su situación hubiera sido muy distinta de contar con algún tipo de soporte en su escuela, puesto que en sus hogares esto no era posible. Parece entonces que la institución educativa no responde frente a estos casos, invisibilizando su situación de riesgo. Un punto importante en la trayectoria educativa de Fabricio es que él identifica que gracias a que su escuela fue incorporada al servicio de Jornada Escolar Completa esa institución contó con una psicóloga que, aunque no iba todos los días al centro educativo, fue un gran soporte para que este no interrumpa su educación a pesar de haber repetido.

Si bien es cierto que el sistema escolar reproduce desigualdades sociales entre los estudiantes, es cierto también que se encuentran en algunas experiencias, en la escuela pública, que muestran el potencial de las instituciones educativas para atenderlas. Durante el tiempo de seguimiento longitudinal hemos podido ver, tal como figuran en los hallazgos señalados previamente (sección 4.1), que ha habido estudios de caso que perciben que en sus escuelas han recibido un apoyo determinante para su continuidad educativa, como le sucedió a la joven Daniela de Andahuaylas luego de recibir el apoyo académico y emocional de su profesora en 6to de primaria (que pasó de ser una estudiante que ya no quería ir a la escuela en la primaria a ser la primera alumna de su promoción en secundaria).

Los estudiantes que percibieron soporte académico de los docentes y apoyo emocional señalan que estos fueron vitales en la atención de las inequidades, ayudándolos a contar con elementos que les permitan desarrollar un mejor rendimiento y así como una resignificación de su trayectoria. Como se señala en un estudio de Carrasco et al. (2018), los estudiantes identifican con claridad el rol docente como fundamental en la protección de las trayectorias educativas sin embargo, los profesores (y con ello las instituciones educativas en general) no parecen ser conscientes de su influencia como agentes clave en dichos recorridos. Dicho esto, el problema con este tipo de soporte que los estudiantes perciben de sus docentes es que este es un esfuerzo

individual del docente y no una apuesta institucional. No se percibe entonces una ruta clara o acciones precisas en las escuelas de estos jóvenes que apuesten por la inclusión de los estudiantes que se encuentren en riesgo de interrupción educativa.

El rol inclusivo de la escuela supondría destacar las diferencias y señalar los mínimos indispensables para asegurar igualdad de oportunidades para todos. Frente a ello, en el país se ha trabajado impulsando políticas educativas para, por ejemplo, contar con mejores docentes o docentes más preparados, mediante la carrera pública magisterial<sup>41</sup> (vigente desde 2012). No obstante, como hemos podido recoger en este estudio, y como también se constata en evidencia reciente (Gonzales et al., 2022), no todas las escuelas cuentan con docentes que están dentro de la carrera magisterial, sino que hay varios docentes contratados (sin título pedagógico) en las aulas y ello debido a que no se cuentan con suficientes docentes para cumplir con la demanda educativa, principalmente en zonas rurales. Con lo cual en una escuela se tienen docentes más preparados que otros, pues aquellos que no son parte de la carrera no estarían recibiendo soporte pedagógico para su labor. Situación que va de la mano con la percepción de estudiantes rurales con respecto a que, a pesar de percibir mejoras en su institución educativa gracias al programa de Jornada Escolar Completa, perciben diferencias entre la calidad de sus docentes, o como ellos los llaman: "docentes mejor preparados" que otros. Esta situación es un reto que sin duda trae a discusión la parcialidad con la que se vienen implementando mejoras en un sistema educativo que tiene desigualdades profundas que atender, pero que parece que tampoco cuenta con los mecanismos para poder hacerlo. Situación que se complejiza más en un escenario político actual donde se pone en cuestión la carrera pública magisterial y esta se ve amenazada constantemente por presiones para la reinserción de docentes que no habrían pasado favorablemente las evaluaciones, o no las habrían dado por no estar de acuerdo con ellas, dejando a un lado la posibilidad del Estado de garantizar condiciones básicas de calidad en el personal docente.

En el nivel secundario peruano, se propuso desde 2015: la mejora de escuelas a nivel secundario a partir de la creación de escuelas de Jornada Escolar Completa – JEC, que tiene por objetivo "mejorar los servicios de educación secundaria ampliando las oportunidades de aprendizajes de las y los estudiantes de instituciones educativas públicas, promoviendo el cierre de brechas y la equidad educativa del país". Y, aunque

---

<sup>41</sup> En 2012 se emitió la Ley de Reforma Magisterial, que responde a un esquema meritocrático mediante procesos públicos de evaluación docente (concursos de nombramiento, pruebas de desempeño y de ascenso en la carrera).

la evidencia señala que las escuelas de jornada escolar completa – JEC estarían teniendo resultados positivos en los aprendizajes de los estudiantes, esta es una intervención mayoritariamente urbana (93% de las JEC lo son), situación que cuestionaría el principio de equidad que la escuela debería ejercer. Los jóvenes rurales participantes de este estudio destacan como elemento positivo el haber estudiado los últimos años en una escuela con ampliación de la jornada escolar (JEC), no obstante reconocen que el principal aporte ha sido poder estudiar en lugares con mejores condiciones en infraestructura escolar y no destacan necesariamente haber aprendido más o haber adquirido habilidades importantes para su inserción en el mercado laboral o su ejercicio ciudadano. De hecho, aunque reconocían que su escuela había mejorado debido a su incorporación al programa estatal, señalaban que percibían que la brecha se mantenía en cuanto a los aprendizajes que recibían en comparación a estudiantes de escuelas urbanas y en cuanto a escuelas que tienen docentes mejor preparados que aquellos que trabajan en zonas urbanas, principalmente escuelas particulares urbanas. Y, aunque este último punto podría ser discutido en tanto solo son parte de las percepciones de los estudiantes, es importante de considerar que es también sobre la base de estas percepciones que estos jóvenes toman sus decisiones educativas posteriores y se ubican como los estudiantes menos favorecidos en el sistema educativo peruano, con lo cual perciben que su trayectoria es una empinada carrera para la cual se requiere el uso de esos capitales que les permitan persistir ante situaciones inequitativas.

Estas últimas percepciones de desigualdades nos llevan a reflexionar sobre la dimensión de equidad en la trayectoria escolar de los participantes del estudio. A partir de esta investigación nos queda claro que las y los jóvenes percibieron desigualdades educativas relacionadas con el territorio en el que se encuentran (área rural/urbana), el tipo de escuela al que accedían (pública/privada) y la situación económica de sus familias. En tal sentido, estas desigualdades se manifestaron con mayor claridad cuando los entrevistamos luego de que habían concluido la educación básica y les pedimos que evaluen su trayectoria educativa.

Al concluir la educación básica, los jóvenes de zona rural que asistían a la escuela pública, por ejemplo, destacaron que, aunque percibieron mejoras en sus escuelas y la calidad de los docentes (algunos más preparados), estas no fueron suficientes para el tránsito hacia la educación superior, pues es en esa nueva situación debían competir con estudiantes que habían egresado de escuelas urbanas. Estas últimas fueron percibidas como “más exigentes”, en tanto creían que eran escuelas donde se trabajaban más temas que los que ellos veían en la escuela rural. Así, por

ejemplo, las y los jóvenes rurales de Andahuaylas que estudiaron en su comunidad rural (Fabricio, Daniela, Rosa y Felipe) señalaron que se dieron cuenta de que lo que les enseñaron en su escuela rural JEC no fue suficiente para poder ingresar directamente o de forma más rápida a la educación superior. Como vimos en la sección anterior, Daniela, Rosa y Felipe fueron estudiantes con buen desempeño educativo; no obstante, al evaluar su trayectoria, ellos consideraban que al momento de egresar de la escuela se encontraban más “atrasados” que las y los jóvenes que estudiaban en escuelas urbanas. Rosa en particular fue bastante crítica al señalar que sentía que la escuela secundaria pública donde estudió no le había dado las herramientas que necesitaba para transitar hacia la educación superior, tal es así que a pesar de tener buen rendimiento durante su escolaridad tuvo que preparse en academias pre universitarias por casi dos años, para así poder aprobar el examen de ingreso a la universidad. Considera que logró hacerlo gracias al capital económico de su familia, que costeó sus estudios de preparación en dichas academias y le dieron la opción de priorizar sus estudios y no el trabajo familiar (la chacra). En los casos de los jóvenes de zona rural de Rioja, Alejandro y Gabriela, ambos lograron ingresar a institutos privados de educación superior técnica tan pronto como terminaron la educación básica; no obstante, es importante destacar que solo Alejandro (buen estudiante) dio un examen para ingresar mientras que Gabriela (estudiante promedio) no lo hizo, solo pagó su derecho de matrícula e inició clases. Lo común en ambos casos es que al empezar las clases percibieron que ellos, al igual que otros compañeros de zonas rurales, tenían menores conocimientos y habilidades para la educación superior frente a sus pares que habían estudiado en zonas urbanas y habían trabajado con dispositivos digitales o ya habían trabajado áreas temáticas que ellos no habían visto en la escuela de Jornada Escolar Completa donde concluyeron sus estudios básicos. Incluso en los casos de jóvenes como Rosa, que tenían la percepción de bien rendimiento:

*En el campo, los profesores no enseñan muy bien, solo aprueban y las notas lo ponen y mientras en [Nombre de la ciudad], en la ciudad, sí se esmeran los profesores.*

**¿Crees que si hubieras estudiado en Andahuaylas te hubiera ido mejor?**  
Sí, eso creo. (Rosa, joven rural, Andahuaylas).

Situación similar, con respecto a las percepciones de desigualdad, encontramos entre los estudiantes de zonas urbanas, pero el énfasis recae en el tipo de educación que reciben. Es decir, si es pública o privada. En San Román y Villa María del Triunfo las percepciones coincidían en que la educación privada, en general, era mejor que la pública debido a que consideraban que tenía una mejor infraestructura, menor cantidad de alumnos por aula (lo que permite mejor vigilancia y menor indisciplina entre

estudiantes) y mejores profesores (más preparados) que los que enseñaban en una escuela pública. Además, las y los entrevistados señalaron que percibían que quienes estudiaban en una escuela privada en su localidad tenían más probabilidades de continuar con sus estudios post secundaria. Ello debido a que percibían que la enseñanza en los últimos grados de la educación secundaria estaba más orientada a preparar a los jóvenes para enfrentar el examen de admisión en las universidades. Y, finalmente, reproducían el discurso de que la escuela pública es para familias pobres que no pueden hacer un esfuerzo por pagar una educación privada de bajo costo.

*El salón [en el colegio público al que entró] era de 40, yo que estaba acostumbrada que eran 25 [en el privado]. Como decía mi hermana que parece una cárcel porque ahí encuentras de todo.*

**¿Cómo así? ¿Maleados?**

*Chicos maleados, o sea hay chicos que tienen su esto, mal comportamiento, hay chicos tranquilos también. Chicas también, que se pelean afuera, chicas tranquilas, que se maquillan, otras que paran así. Pero te acostumbras ahí, es más chévere la gente, más animosa, más realista. [En su otro colegio] siempre se iban fijando por la marca de ropa o de zapatos, por los precios te preguntaban, cuánto te había costado, dónde habrías comprado. Eso no me gustaba yo no tenía como ellas.*

**¿Qué te parece lo que aprendes en esta escuela en la que estás ahora (pública)?**

*Son pocos cursos los que llevamos, yo me acuerdo que en mi otro colegio llevábamos más. En mi otro colegio me gustaba lo que era Literatura. Aquí llevamos comunicación en general, pero tocamos a veces tocamos literatura, un poquito, o sea lo que a mí me enseñaron allá o sea solamente tocamos la parte de arriba, no vamos a fondo. En cambio, acá, la enseñanza más que nada por encima. (Lupe, joven urbana, Villa María del triunfo)*

Las propias experiencias de algunos de los estudiantes reforzaban estos discursos. Entre los alumnos que transitaron entre instituciones públicas y privadas en espacios urbanos encontramos, por ejemplo, que Lupe (de la localidad urbana de Villa María del Triunfo) señala que luego de haber estudiado unos años en la escuela privada en secundaria, la escuela pública le pareció fácil y menos exigente pues le dejaban menos tareas y percibía que en la escuela privada había más seguimiento (y sanciones) sobre su cumplimiento o incumplimiento. Otro ejemplo en esa línea es el caso de Christian (también de Villa María del Triunfo), quien al transitar de una primaria pública a una escuela secundaria privada sintió que “no sabía nada” o no estaba bien preparado para la secundaria, pues sus docentes le dijeron que debía haber visto y aprendido esos temas en el nivel primario. Ahora bien, al revisar los testimonios de quienes estudiaron y concluyeron en este tipo de escuela no hemos encontrado referencias a mejores prácticas educativas o modelos pedagógicos innovadores que fomenten los aprendizajes a diferencia de la escuela pública, sino más bien la valoración hacia un sistema con características de una educación tradicional, reconocida como exigente y

vigilante sobre sus estudiantes, donde la indisciplina no está permitida y donde hay mayores sanciones ante el incumplimiento de tareas en comparación a lo experimentado en una escuela pública. La escuela privada en las localidades donde viven los y las jóvenes de la muestra son escuelas privadas de bajo costo que, aunque gozan de mayor prestigio, la evidencia en investigación educativa en el país viene mostrando que no serían mejores escuelas que las públicas en términos de resultados obtenidos, ni en procesos y condiciones de aprendizajes (Fontedvila et al., 2018). En este caso, la ausencia de políticas educativas de regulación frente a este tipo de escuelas proliferantes en zonas urbanas donde viven familias económicamente vulnerables va en detrimento del rol inclusivo que la escuela debería cumplir. De hecho, se señala que estas escuelas de bajo costo tendrían un efecto negativo en términos de equidad, pues al estar principalmente ubicadas en sectores más pobres sus limitaciones afectan principalmente a población con menos recursos que hacen de por sí un esfuerzo por mantener a sus hijos en este tipo de escuelas.

Las percepciones de desigualdad que señalan los participantes durante su educación básica responderían a la idea de que las familias con menos recursos económicos tienen menos opciones de recibir una mejor educación. Y, aunque no necesariamente los que acceden a escuelas privadas de bajo costo la estarían recibiendo (Fontedvila, Marius, Balarin y Rodríguez, 2018), se percibe en general que las privadas son escuelas “más pendientes de los estudiantes” con relación a su conducta, lo cual es muy importante para estas familias y jóvenes, quienes perciben amenazas y riesgos de interrupción, abandono y/o repitencia pues las asocian al entorno social de estos jóvenes, es decir, “las malas juntas”. Un mayor sistema de control y vigilancia, para ellos, podría generar en los estudiantes mayor interés en los estudios y disminución de conflictos entre estudiantes (peleas) que los lleven o incentiven a la deserción o abandono escolar, perdiendo con ello la posibilidad de no salir de la precaria situación económica de sus familias. Son estas “amenazas sociales” las que cuestionarían el capital aspiracional que estos jóvenes y sus familias comparten y que son vitales para la movilidad social de las familias. La proliferación de este tipo de escuelas en zonas pobres es un punto relevante en términos de discusión de equidad, pues estas escuelas privadas de bajo costo no solo no responderían al principio de brindar una mejor educación en cuanto a aprendizajes, sino que también estarían segregando entre estudiantes más pobres y menos pobres, siendo la escuela pública el lugar para los pobres y la escuela privada de bajo el lugar para menos pobres; reproduciendo con ello discursos que asocian la escuela pública a un espacio con poco control sobre los estudiantes y conductas negativas asociadas al mal vivir.

En relación con otras percepciones de desigualdad en este grupo de estudiantes, se les preguntó si su condición de hombre o mujer había intervenido de alguna manera en su trayectoria educativa, ya sea en sus aprendizajes o en la experiencia educativa misma. Frente a ello, las y los jóvenes respondieron inicialmente que el ser hombre o mujer no limitaba sus oportunidades de aprendizaje, puesto que a todos se les enseñaba lo mismo en el salón de aula. No obstante, lo que señalaron fue que percibían diferencias en el rendimiento educativo entre hombres y mujeres y que consideraban que a las mujeres les iba mejor en sus estudios por ser mujeres y comportarse de manera distinta a los varones. Así, en sus entrevistas fue frecuente encontrar que se percibe que las mujeres, al ser personas más “obedientes y tranquilas”, porque son mujeres y así se comportan “por principio”, prestan más atención durante las clases y por lo tanto tendrían más disposición para aprender. Esto no sucede con los varones, quienes “por ser varones” suelen tener mal comportamiento o comportamientos bromistas en clase.

*En mi colegio hay uno nomás (hombre) que estudia bien, mayormente las mujeres casi son buenas (...) No sé, mayormente las mujeres son más responsables creo, más tranquilas (...) quizás los papas los crían así o ya tienen ese valor. (Héctor, estudiante rural, Andahuaylas).*

Al tratar de explicar estas diferencias, los y las estudiantes señalaron que percibían desigualdades y/o relaciones asimétricas asociadas al género entre el personal educativo y las y los estudiantes. La experiencia más mencionada hizo referencia a la corrección diferenciada hacia hombres y mujeres. Se percibe que a los hombres no solo se les sanciona más, sino que estas sanciones son más rigurosas, principalmente en la primaria, cuando se les aplican castigos físicos. Ahora bien, ello no quiere decir que a las mujeres no se les sancione; esto sí ocurre, pero sobre todo se les exige un comportamiento pasivo y complaciente en correspondencia con un rol tradicional de género.

*Por otro lado, los hombres son los más movidos, cuando hacen bromas en el salón a ellos los retiran del salón como castigo. En cambio, las mujeres son más tranquilas, pocas veces les llaman la atención, en ese sentido. Nosotros también nos preocupamos (por las notas). Sí, porque si no, nos matan (Risas). (Diego, estudiante urbano, Villa María del Triunfo).*

Dicho esto, es claro que estos y estas jóvenes perciben que las relaciones de poder en sus escuelas no son equitativas y, aunque no las identifican necesariamente como una falta de oportunidad en su educación, estas permiten desigualdades que finalmente tienen un impacto en sus expectativas futuras asociadas a su identidad de género. En la sección 4.1, al describir dos estudios de caso (de Lupe y Daniela) donde

señalamos que haber experimentado relaciones inequitativas de género en la escuela, en el hogar y en el entorno comunitario, llevaría a una normalización del desbalance de las relaciones de poder entre hombres y mujeres. Daniela (de Andahuaylas) y Lupe (de Villa María del Triunfo) han sido muy buenas estudiantes en secundaria, y han logrado alcanzar los primeros puestos al concluir su educación; sin embargo, esto no parece suficiente para que ellas perciban que están en igualdad de condiciones con sus pares varones. Perciben que aun logrando todas sus metas educativas, su prioridad futura será centrarse en el cuidado de la familia, dejando a un lado su trabajo para ejercer su labor de cuidado. Como hemos señalado entonces, ambas perciben que tienen menos libertad que sus pares varones y aprenden que su rol debe estar enmarcado en la pasividad y el silencio y que su trayectoria educativa no ha contribuido a fomentar una visión crítica ante las relaciones asimétricas que estas jóvenes enfrentan en su vida cotidiana.

Por otro lado, los varones perciben que ellos, por su característica más “rebelde”, van a tener que esforzarse más para la continuidad educativa post escuela, ya que durante su paso por la educación básica se concentraron principalmente en aspectos de socialización y no de estudios. Deberán esforzarse para adquirir los aprendizajes que no recibieron en la escuela, pero también deberán demostrar que tienen un interés real en los estudios para contar con el soporte económico de sus familias, pues estos jóvenes a la edad de concluir la secundaria deben también responder a la exigencia productiva asociada a su identidad de género. Así, los varones entrevistados señalan que, aunque lograron transitar, sienten la necesidad de empezar a trabajar porque son varones y deberían poder contribuir con la economía de la familia. Por otro lado, aunque no se encuentra que los roles de género intervienen en la interrupción o continuidad educativa, sí se encuentra que aunque las mujeres acceden a mayores niveles educativos que sus progenitores, esta no sería suficiente para enfrentar relaciones inequitativas de poder en su vida adulta y la vida en pareja. Las mujeres identifican que tener mayor educación abre la posibilidad de salir de la pobreza; no obstante, esta educación recibida no es suficiente ante el mandato del rol de cuidadoras que deben cumplir al formar una vida en pareja. Así, su trayectoria escolar no parece ser suficiente para romper con el desbalance de poder entre hombres y mujeres en su vida cotidiana presente y futura.

Las percepciones de desigualdades, referidas al género en un grupo de estudiantes de familias en pobreza que efectivamente logran (quizá con mucho esfuerzo) concluir su educación básica, nos lleva a preguntarnos por el énfasis que ponemos en la discusión sobre la atención a las desigualdades solamente guiadas bajo

los resultados obtenidos en pruebas de rendimiento en matemática y comunicación (donde el país, a pesar de estar entre los últimos puestos de la región, destaca por obtener un crecimiento -aunque desacelerado- en los resultados de aprendizajes). Y la poca atención que le damos al desarrollo integral de los ciudadanos para acercarnos a una educación que promueva la igualdad. Esta es una característica importantísima que el sistema escolar debería también contemplar como parte de sus políticas educativas de equidad y justicia social. Con esta última reflexión no queremos desestimar la relevancia que cumple la apuesta por la mejora de los aprendizajes, todo lo contrario, las cifras que dan cuenta de las brechas de aprendizaje han cumplido un rol central en la mejora educativa. No obstante, lo que nos dicen los discursos de los estudiantes nos remite a la urgencia de garantizar “la calidad de las experiencias educativas”, lo que supondría además, una distribución equitativa de recursos públicos, humanos y materiales (Carrasco, 2023).

Finalmente, no podemos dejar de mencionar las desigualdades en educación más saltantes encontradas en los discursos de aquellos jóvenes que lograron transitar a la educación superior, pero debieron enfrentar la crisis sanitaria por la COVID-19. En Rojas 2021 señalamos que las y los jóvenes rurales percibieron con claridad un trato diferenciado según su lugar de origen, así como la falta de acceso a una educación superior digitalizada (la falta de dispositivos, conocimiento del uso de estos dispositivos y limitado acceso a internet). Esta situación llevó a algunos a interrumpir sus estudios y a otros a cuestionar si su inversión en una educación virtual les permitiría alcanzar sus aspiraciones para romper con la transmisión intergeneracional de la pobreza. Así también se mencionó cómo la crisis afectó principalmente a mujeres que debían lidiar con sus estudios y con actividades domésticas y de cuidado; lo cual evidencia inequidades de género frente a su dedicación a los estudios. Como ya se mencionó en la sección 4.1, la evidencia indica que las mujeres debían lidiar no solo con la carga educativa sino con actividades domésticas y de cuidado, siendo las jóvenes rurales las que mencionaron explícitamente que esperaban volver pronto a su clases para con ello evitar dicha sobrecarga de labores.

Ahora bien, la pandemia tuvo una consecuencia positiva para los jóvenes rurales, principalmente, quienes vieron la oportunidad de desarrollar habilidades digitales. Estas no solo les permitirían mantener su continuidad educativa, sino que les podría servir para su desempeño laboral. Durante 2020, las y los jóvenes que estudiaban en zona rural percibieron como muy positivas las respuestas de beneficios estatales para su continuidad educativa (donde se les brindó chips de internet y dispositivos digitales). No obstante, la sostenibilidad de esta primera respuesta de políticas se complicó y, para

2021, tanto los jóvenes como sus familias tuvieron que invertir económicamente para asegurar su continuidad. Esta situación puso en desventaja a los más vulnerables.

En lo que respecta a este nivel de educación superior, aunque las brechas de ingreso no cambiaron radicalmente con la pandemia, la percepción de estos jóvenes con respecto sus aprendizajes en la modalidad virtual sí parece haberlo hecho. La educación virtual se percibe como una educación de menor calidad que la presencial en tanto no se pueden realizar ejercicios prácticos, los docentes carecen de herramientas pedagógicas para esta modalidad y se limita la interacción con sus pares. Así, aunque en los últimos años se venía haciendo esfuerzos para mejorar la educación superior universitaria (ver Rojas, 2021b), los cambios recientes en la elección de autoridades, y la flexibilización de requisitos para obtener el licenciamiento de las universidades, desvirtúan los esfuerzos por mejorar la calidad en la educación en este nivel. En consecuencia, vemos que las percepciones de las y los jóvenes dejan claro que, a pesar de los avances del Estado peruano por incrementar el acceso y las tasas de conclusión en el sistema básico de educación, las desigualdades persisten en las experiencias de estos jóvenes, quienes señalan con énfasis que su condición de pobreza, así como el área de residencia, habrían delimitado sus oportunidades educativas. Para muchos es claro que esas desigualdades referidas al tipo de educación recibida (urbana, rural, pública, privada) marcarían sus trayectorias posteriores. Los jóvenes rurales son quienes perciben que están en una situación de desventaja frente a sus pares urbanos y reconocen que depende mucho del esfuerzo y condición económica de sus familias superar esas diferencias, con miras a acceder a la promesa educativa que les permita salir de la situación de pobreza en la que viven.

## IV. CONCLUSIONES

## 6. Conclusiones y reflexiones finales

El seguimiento de un grupo de jóvenes peruanos, de zonas urbanas y rurales, por más de 15 años, evidencia la necesidad de insistir en la relación dinámica que existe entre familia, el entorno comunitario e instituciones educativas; en la comprensión de las trayectorias educativas en contextos de desigualdad educativa. A partir de la evidencia expuesta, creemos que poner el foco en la protección de las trayectorias escolares puede contribuir a descentrar la atención de atender las desigualdades únicamente desde el sistema educativo, considerando los entornos individuales y familiares en los que se desenvuelven los estudiantes.

Desde la mirada de las trayectorias educativas entendemos que el paso por la escuela supone comprender los recorridos de estos sujetos considerando las otras esferas que la componen, como la esfera familiar, tan mencionada por los estudiantes en esta investigación. Desde la mirada de la sociología de la educación, hemos señalado que diversas investigaciones empíricas han demostrado la influencia de los capitales (económico, social y cultural) en el desempeño escolar de los estudiantes, algunos poniendo más énfasis en las diferencias socioeconómicas y el origen social y otras enfocándose más en la influencia familiar; pero aquí, dialogando con la definición de las trayectorias, planteamos entender más bien cómo el origen social y entorno familiar intervienen en los caminos educativos de jóvenes de contextos vulnerables. Si bien la investigación no discute a profundidad los múltiples factores escolares que intervienen, no ignora el papel central que juegan en la definición de las trayectorias. Los resultados de esta investigación se concentran específicamente en comprender cómo el medio extraescolar (familiar, y otras redes) intervienen no solo en el rendimiento, sino en las trayectorias.

Lo que hemos evidenciado a lo largo del capítulo anterior es que el capital social y cultural, entendido en los términos clásicos planteados por Bourdieu y Coleman, tienen relevancia para comprender lo que está en juego cuando tratamos de explicar por qué a unos les va mejor en la escuela que a otros. No obstante, en esta tesis decidimos ampliar esa mirada clásica de estos capitales –siguiendo la propuesta de Yosso- con la finalidad de, como ella, superar las interpretaciones que podrían estar contribuyendo justamente a centrar la discusión en la reproducción de las desigualdades entre grupos que sí cuentan con un capital frente a grupos que no lo tienen. Esto, no con la intención de negar o “superar” la teoría clásica del capital, sino por el contrario de plantear un análisis que permita complejizar las aristas presentes en estos capitales -que no se

evidencian con facilidad en los diversos estudios revisado— y de señalar justamente la relevancia que adquiere el carácter dinámico expuesto desde la teoría clásica que plantea el capital social y cultural. Ahora bien, el planteamiento seguido en el capítulo anterior, aunque permite evidenciar a nivel “micro” el rol fundamental de otros miembros de la familia extendida o de redes sociales al interior de la escuela; evidencia también, lo complejo que resulta la composición de estos conceptos (o las variables que lo explican) en contextos sociales y educativos segmentados por la desigualdad (con barreras que obstaculizan el acceso a una educación de calidad: tipo de gestión, el área geográfica, etc.).

Así, la propuesta de la autora nos ha permitido identificar las habilidades y redes que no se consideran en otros estudios o mediciones del capital social y que parecen ser importantes de considerar para el desarrollo de la política que busca atender las desigualdades en educación. La atención a estas aristas del capital permite complejizarlo y desarrollar nuevas propuestas para atender las desigualdades que las y los estudiantes perciben a lo largo de sus trayectorias. Ampliar la mirada sobre el capital social a estos otros capitales implica el reconocimiento del cambio en las dinámicas familiares que se han dado en el tiempo (familias con más miembros que han transitado ya por la escuela, familias que enfrentan nuevas dinámicas y retos referidos al uso de las tecnologías, shocks constantes asociados al cambio climático o inesperados como la COVID-19). La organización escolar, en un principio de atención a las desigualdades estructurales requeriría por ejemplo considerar que las redes familiares van más allá de los padres de familia y que hay otros vínculos familiares y sociales que vienen interactuando en las trayectorias de las y los estudiantes.

Ahora bien, aunque el reconocimiento del capital social ha sido entendido desde fines del siglo XX, como un elemento fundamental para el desarrollo humano y el fortalecimiento democrático, no quiere decir que basta con su reconocimiento entre los grupos menos favorecidos para que estos por sí mismos superen las inequidades y desigualdades que experimentan a lo largo del ciclo de vida. No basta, pues, que las poblaciones excluidas o vulnerables magnifiquen o potencien los diversos capitales identificados para mitigar las desigualdades del sistema. Así, el reconocimiento de sus voces y mecanismos no es suficiente para lograr tener una escuela no excluyente o realmente democrática. Los diversos capitales que se han identificado en este análisis no pretenden señalar que su mera identificación es suficiente para el logro de la equidad, pues como la evidencia lo señala estos son mecanismos que les permiten navegar o sortear algunas de las inequidades que experimentan, no obstante, no superan el problema.

En tal sentido, la reflexión sobre estos tipos de capitales durante las trayectorias en la educación básica nos lleva a pensar que, aunque el capital económico es indispensable en las decisiones de jóvenes y familias pobres referidas al plano educativo, se interactúa además con otros capitales (aspiracional, familiar, navegacional, social) que, en la experiencia de estos jóvenes, resultan importantes para la continuidad y conclusión de la educación básica, así como para el desarrollo de aprendizajes significativos. Por otro lado, vemos que la riqueza de capitales, aunque importante para concluir la educación básica, pierde fuerza en el tránsito fuera de la escuela; momento en el que el capital económico adquiere protagonismo y va de la mano con el capital aspiracional mencionado. Así, los jóvenes mismos evalúan sus tránsito y continuidad considerando su edad en el ciclo de vida y lo que se espera de ellos en relación con su independencia y contribución hacia la familia. Estos jóvenes saben que, si bien estudiar guarda una promesa, no tienen la garantía de romper con el círculo de la pobreza como lo esperan. Así mismo, hemos señalado también cómo en momentos de crisis como la COVID-19 estos capitales se trasladan del plano educativo para concentrarse en otros aspectos relacionados al cuidado y manutención de las familias. Así pues, aunque el capital aspiracional y económico son vitales y decisivos en las trayectorias de estos estudiantes que han crecido en condiciones de pobreza, los otros capitales resultan de vital importancia para estos sujetos, que realizan su camino educativo en condiciones que ellos mismos identifican como adversas. De manera que, a pesar de que estos jóvenes reconocen las desigualdades del sistema educativo, persisten en él o aspiran a continuar en él.

Si bien el reconocimiento de estos capitales no brinda herramientas para que los estudiantes tengan mejores niveles de logro en aprendizaje, sí dan pautas para considerar a otros actores como sujetos importantes en los procesos de aprendizajes, por ejemplo. Sujetos que no son considerados desde la escuela y que hasta son invalidados desde el sistema educativo. Si bien el reto de atender las desigualdades pasa por comprender principalmente la organización institucional y dinámicas pedagógicas, en esta investigación planteamos poner la atención fuera del entorno escolar y considerarlo en la reflexión sobre la prestación del servicio educativo en contextos de desigualdad como el peruano, en el que cada vez tenemos más estudiantes concluyendo la educación básica.

Como hemos señalado, las escuelas a las que acceden estos estudiantes, públicas y privadas, son escuelas que responden a un sistema educativo segmentado, con lo cual son escuelas que carecen de infraestructura para brindar una educación de calidad. Estas barreras deben superarse si lo que se quiere finalmente es tener equidad

educativa, y aunque se han venido haciendo implementaciones a lo largo del tiempo, estas han sido insuficientes, como se ha señalado. Reconocer los diversos capitales que intervienen en las trayectorias educativas de las y los jóvenes parece importante desde la acción política del Estado, pues podría permitir el desarrollo de políticas que tomen en consideración las dinámicas descritas tomando en cuenta además la conceptualización de las trayectorias educativas, que suponen atender las políticas educativas no solo mirando a las instituciones sino también poniendo en el centro al estudiante, y donde por lo tanto se requiere considerar el entorno familiar (tomando en cuenta la diversidad de la definición para cada grupo cultural) y el entorno social (considerando las desigualdades estructurales del entorno). Hacer esto propone poner sobre la mesa una reflexión importante en torno a la segregación, que no mira únicamente sus consecuencias o factores que la producen sino también de garantizar una educación equitativa, lo que requiere formación continua hacia los docentes para cumplir con su rol de atención a las diversidades y el reconocimiento de la participación de la familia en las trayectorias.

Los esfuerzos planteados en las políticas educativas en el país no deben minimizarse bajo la idea de que tenemos en él una escuela que reproduce desigualdades. Se requiere seguir trabajando en ellas para responder hacia la mejora de oportunidades educativas, reconociendo y argumentando a favor de políticas que atiendan varias dimensiones del quehacer educativo y reconozcan la relevancia de la riqueza cultural de sus estudiantes. Programas de mejora educativa integrales, como los que se proponen a partir de las escuelas JEC (jornada escolar completa), que buscan mejorar los aprendizajes, pero también fortalecer la gestión educativa en el nivel secundario, parecen ser fundamentales en tanto vienen teniendo evaluaciones positivas sobre los logros de aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, las limitaciones en su ejecución, principalmente en zonas rurales, y la ampliación de las horas en la jornada escolar, deberían también cuestionar si las estrategias de enseñanza que se imparten (por docentes que no tendrían formación pedagógica y no reciben el acompañamiento pedagógico que desde el programa se propone) contribuyen a mejorar los logros de aprendizaje y aun cuando excluyen al entorno familiar (extendido). En tal sentido, vale la pena considerar, como parte de estas políticas, las estrategias de aprendizaje de las que se valen los estudiantes a partir de los tipos de capital señalados en la sección previa.

La transversalización de este tipo de políticas en contextos urbanos y rurales debe considerar las desigualdades preexistentes en cada escenario. La escuela enfrenta desigualdades vinculadas a los orígenes familiares y educativos de los jóvenes más

vulnerables y debe ser consciente de estas diferencias para la atención de las inequidades. El camino de la inclusión supone también reconocer la riqueza social y cultural de estos jóvenes para institucionalizar las fuentes de soporte que se podrían fomentar o fortalecer en las escuelas, ya sea dotando a los docentes con mejores herramientas para la atención de la diversidad, así como la participación de los mismos estudiantes para el desarrollo de aprendizajes. Finalmente, cabe la reflexión con respecto a si las políticas educativas, dirigidas de manera transversal al sector público, tienen paradójicamente un efecto estigmatizador que alimenta la idea de que es esta la población que “necesita más atención”, porque son los que peor educación reciben. Y aunque esta premisa no es del todo errónea, se requieren de políticas que ayuden a complementar la visión respecto a las desigualdades en educación que comparten las familias en sus imaginarios. Por tanto, se requiere de mayor regulación en el sector privado, principalmente sobre las escuelas de bajo costo, pues la evidencia es clara en demostrar que estas afianzan las desigualdades del sistema, así como una educación tradicional enfocada en el comportamiento y no en el desarrollo de aprendizajes significativos que permitan además un ejercicio ciudadano.

Finalmente, quisiéramos señalar que los capitales en las trayectorias educativas señalados en la anterior subsección nos muestran la urgencia de contar con políticas educativas que aseguren que sus trayectorias no dependan únicamente del nivel adquisitivo de las familias. La COVID-19 fue un claro ejemplo del carácter fundamental que cumplen las políticas compensatorias en las trayectorias educativas para evitar la interrupción educativa de los jóvenes económicamente vulnerables, que con mucho esfuerzo habían logrado acceder a la educación superior. En sociedades con profundas desigualdades como la peruana, el carácter económico es determinante en las trayectorias y, por ello, los capitales, aunque faciliten o permitan algunas trayectorias, son insuficientes frente a situaciones de crisis como las mencionadas. Las políticas educativas, que favorecen la inclusión de los jóvenes más vulnerables, no parecen contemplar las mejoras educativas necesarias en el aseguramiento de la calidad de los aprendizajes de todos los niveles educativos, con lo cual, a pesar de los esfuerzos por retener a los estudiantes en sus trayectorias educativas, se continúan reproduciendo las desigualdades preexistentes.

## V. REFERENCIAS BIBLIOGÁFICAS

## 7. 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. <https://doi.org/10.15366/reice2009.7.4.007>
- 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](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. En S. Aikman y E. Unterhalter (Eds.), *Beyond access: transforming policy and practice for gender equality in education* (pp. 149-166). OXFAM. <https://oxfamlibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/115410/bk-beyond-access-010905-en.pdf>
- Ames, P. (2013). *¿Construyendo nuevas identidades? Género y educación en los proyectos de vida de las jóvenes rurales del Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Ames, P., Rojas, V. y Portugal, T. (2009). *Starting school: who is prepared?* Working paper 47. Oxford: Young Lives.
- Ames, P. y Rojas, V. (2010a). *Change and opportunity: the transition from primary to secondary school in rural and urban Peru*. Working paper 63. Oxford: Young Lives.
- Ames, P., Rojas, V. y Portugal, T. (2010b). *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.
- Ames, P. y Rojas, V. (2011). *Cambios y oportunidades: la transición de la escuela primaria a la secundaria en el Perú*. Documento de trabajo 63. Lima: GRADE. Proyecto Niños del Milenio
- Ames, P. y Rojas, V. (2012). *Podemos aprender mejor. La educación vista por los niños*. Educación y Sociedad, 8. Lima: IEP.
- Ames, P. y Merino, F. (2019). *Reflexiones y lineamientos para una investigación ética en ciencias sociales*. Documento de trabajo 52. Lima: PUCP.
- 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.
- Arteaga, I. y Glewwe, P. (2014). *Achievement gap between indigenous and non-indigenous children in Peru an analysis of Young Lives Survey Data*. Oxford: Young Lives.

- Astete Barrenechea, C. (2017). Pierre Bourdieu: el poder en el campo de la educación y la pedagogía. *Horizonte de la Ciencia*, 7(12), 223-239. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2017.12.323>
- Azaola, M. (2012). Becoming a migrant: aspirations of youths during their transition to adulthood in rural Mexico. *Journal of Youth Studies*, 15(7), 875-889. <https://doi.org/10.1080/13676261.2012.677813>
- Balarin, M. y Cueto, S. (2007). *The quality of parental participation and student achievement in Peruvian government schools*. Working paper 36. Oxford: Young Lives.
- Balarin, M., Alcázar, L., Rodríguez, M. F. y Glave, C. (2017). *Transiciones inciertas. Una mirada a los jóvenes de contextos urbanos vulnerables de Lima*. Documentos de Investigación, 84. Lima: GRADE.
- Bellei, C. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- 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. (2007). Lejos (aún) de la equidad: la persistencia de las desigualdades educativas en el Perú. En *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú* (pp. 457-483). Lima: GRADE.
- Benavides, M., Olivera, I. y 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 procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias* (pp. 157-214). Lima: GRADE.
- Blanco, R. y Cusato, S. (2004). Desigualdades educativas en América Latina: todos somos responsables. En J. García (Ed.), *Escuelas de calidad en condiciones de pobreza* (pp. 243-262). Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Bos, M., Viteri, A. y Zoldo, P. (2019). *Nota PISA 18: Pisa 2018 en América Latina ¿Cómo nos fue en lectura?* <http://dx.doi.org/10.18235/0002039>
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30(1), 3-6. [https://www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_1979\\_num\\_30\\_1\\_2654](https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1979_num_30_1_2654)
- 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](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.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1969). *Los estudiantes y la cultura* (M.T. López Pardina, Trad.). Barcelona: Editorial Labor S.A.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Ed. Laia.

Boyden, J., Crivello, G., Dawes, A. y Porter, C. (2021) *Designing comparative, longitudinal mixed-methods research: learning from Young Lives*. Oxford: Young Lives.

Braatz, J. y Putnam, R. D. (1996). *Families, communities, and education in America: exploring the evidence*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED412637.pdf>

Bracchi, C., Gabbai, M. y Causa, M. (2010, del 9-10 de diciembre). Estudiantes secundarios. Un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con dimensiones de la violencia [conferencia]. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*, La Plata, Argentina.

Brannen, J. (2002). *Life and time: a sociological Journey*. London: Institute of Education, Professorial Lecture.

Butler, R. y Muir, K. (2016). Young people's education biographies: family relationships, social capital and belonging. *Journal of Youth Studies*, 20(3), 316-331. <https://doi.org/10.1080/13676261.2016.1217318>

Cardozo, S. (2016). *Trayectorias educativas en la educación media. PISA L 2009-2014*. Montevideo: INEED. Grupo de Estudios sobre Transiciones Educación-Trabajo (TET).

Carrasco, S. (2023). La segregación escolar desde la investigación etnográfica: representaciones, experiencias y alternativas. En J. M. Rodríguez Victoriano, L. Martínez y B. de M. Escudero (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.

Carrasco Pons, S., Pàmies Rovira, J. y Bertran Tarrés, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 55-78. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120055A/15379>

Carrasco, S., Pàmies, J. y Narciso, L. (2018). Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España: ¿un problema invisible?. *Anuario CIDOB de la Inmigración*, 212-236. <https://doi.org/10.24241/AnuarioCIDOBInmi.2018.212>

Clavel, C. y Schiefelbein, E. (1979). *Factores que inciden en la demanda por educación*. Recuperado de: <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/144981/Factores-que-inciden.pdf>

Clark, A. y Moss, P. (2001). *Listening to young children: the mosaic approach*. Londres: National Children's Bureau y Rowntree Foundation.

Chacón, E., Corzo, M. A. C., Alcedo, Y. A. y Suárez, M. (2015). Capital cultural, contexto familiar y expectativas en la educación media. *Acción pedagógica*, 24(1), 6-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6224807>

CNE (2017). *Revisión de las políticas educativas 2000-2015. Continuidades en las políticas públicas en educación en Perú: aprendizajes, docentes y gestión descentralizada*. Lima: UNESCO.

Congreso de la República (2012, 25 de noviembre). *Ley 29944. Ley de Reforma Magisterial*. Diario Oficial El Peruano. <https://diariooficial.elperuano.pe/Normas/obtenerDocumento?idNorma=50001>

Congreso de la República (2014, 9 de julio). *Ley 30220. Ley Universitaria*. Diario Oficial El Peruano. [https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105207\\_30220\\_-09-07-2014\\_10\\_14\\_18\\_-Nueva\\_Ley\\_Universitaria.pdf?v=1644428544](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105207_30220_-09-07-2014_10_14_18_-Nueva_Ley_Universitaria.pdf?v=1644428544)

Congreso de la República (2022a, 23 de junio). *Ley 31498. Ley que Impulsa la Calidad de los Materiales y Recursos Educativos en el Perú*. Diario Oficial El Peruano <https://busquedas.elperuano.pe/dispositivo/NL/2080217-1>

Congreso de la República (2022b, 21 de junio). *Ley 31520. Ley que Reestablece la Autonomía e Institucionalidad de las Universidades Peruanas*. Diario Oficial El Peruano <https://busquedas.elperuano.pe/dispositivo/NL/2088561-1>

Corden, A. y Miller, J. (2007). Time and change: a review of the qualitative longitudinal research for social policy. *Social Policy and Society*, 6(4), 583-592. <https://doi.org/10.1017/S1474746407003910>

Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.

Crivello, G. (2009). *Becoming somebody: youth transitions through education and migration-evidence from Young Lives, Peru*. Working paper 43. Oxford: Young Lives.

Crivello, G. y Morrow, V. (2021). *Ethics learning from Young Lives: 20 years on*. Oxford: Young Lives.

Crow, G. (2008). 'Reciprocity'. En L.M. Given (Ed.). *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 739-740) (vol. 2). London: Sage.

Cuconato, M. y Walther, A. (2015). 'Doing transitions' in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(3), 283-296. <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.987851>

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., Ramírez, C., León, J. y Pain, O. (2003). *Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática en una muestra de estudiantes de sexto grado de primaria de Lima*. Documento de Trabajo, 43. Lima: GRADE.

Cueto, S., Ramírez, C., León, J. y Guerrero, G. (2004). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática de los estudiantes de tercer y cuarto grados de primaria en Lima y Ayacucho. En M. Benavides (Ed.). *Educación, procesos pedagógicos y equidad* (pp. 15-68). Lima: GRADE.

Cueto, S., Guerrero, G., León, J., De Silva, M., Huttly, S., Penny, M. E., Lanata, C. y Villar, E. (2005). *Capital social y resultados educativos en el Perú urbano y rural*.

- Cueto, S., Ramírez, C., León, J. y Azañedo, S. (2006). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en comunicación integral de estudiantes en tercer y cuarto grado de primaria en Lima y Ayacucho. 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. 13-78). Lima: GRADE.
- Cueto, S., León, J., Guerrero, G. y Muñoz, I. (2009). *Psychometric characteristics of cognitive development and achievement instruments in round 2 of Young Lives*. Technical Note 15. Oxford: Young Lives.
- Cueto, S., Guerrero, G., Leon, J., Seguin, E. y Muñoz, I. (2010). Explaining and overcoming marginalization in education: a focus on ethnic/language minorities in Peru. En M. Bourdillon y J. Boyden (Eds.). (2011). *Childhood poverty: multidisciplinary approaches* (pp 261-282). Palgrave Macmillan.
- Cueto, S., León, J. y Muñoz, I. (2014a). Educational opportunities and learning outcomes of children in Peru: a longitudinal model. En M. Bourdillon y J. Boyden (Eds.). *Growing up in poverty: findings from Young Lives* (pp. 245-267). London: Palgrave Macmillan.
- Cueto, S., G. Guerrero, J. León, M. Zapata y S. Freire (2014b). The relationship between socioeconomic status at age one, opportunities to learn and achievement in mathematics in fourth grade in Peru. *Oxford Review of Education*, 40(1), 50-72. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.873525>
- Cueto, S., Leon, J. y Miranda, A. (2015). Perú: impact of socioeconomic gaps in educational outcomes. En S. Schwartzman (Ed.). *Education in South America* (pp. 385-403). Londres. Bloomsbury.
- Cueto, S., León, J., Miranda, A., Dearden, K., Crooston, B. y Behrman, J. (2016a). Does pre-school improve cognitive abilities among children with early-life stunting?: a longitudinal study for Peru. *International Journal of Educational Research*, 75(2), 102-114. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.09.011>
- Cueto, S., León, J. y Miranda, A. (2016b). Classroom composition and its association with students' achievement and socioemotional characteristics in Peru. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(1), 126-148. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1105783>
- Cueto, S. Miranda, A. León J., Vásquez C (2016). Education trajectories. Form early Childhood to early adulthood in Peru. Country Report. Young Lives.
- Cueto, S. y Felipe, C. (2018). Educación. En S. Cueto, J. Escobal, C. Felipe, N. Pazos, M. Penny, V. Rojas y A. Sánchez, *¿Qué hemos aprendido del estudio longitudinal Niños del Milenio en el Perú? Síntesis de hallazgos*. (pp.45-78). Lima: GRADE. Proyecto Niños del Milenio.

Coleman J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94, S95-S120. <https://www.jstor.org/stable/2780243>

Coleman, J. S. y Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools*. New York: Basic Books, Inc.

Darbyshire, P., MacGougall, C. y Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: more insight or just more? *Qualitative Research*, 5(4), 417-436. <https://doi.org/10.1177/1468794105056921>

Dávila, O. y Ghiardo, F. (2005). Trayectorias, transiciones y condiciones juveniles en Chile. *Revista Nueva Sociedad*, 200, 114-126. <https://nuso.org/articulo/trayectorias-transiciones-y-condiciones-juveniles-en-chile/>

Dercon, S. y Krishnan, P. (2009). Poverty and the psychosocial competencies of children: evidence from the Young Lives sample in four developing countries. *Children, Youth and Environments*, 19(2), 138-163. <http://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.19.2.0138>

Dockett, S. y Perry, B. (2005) Researching with children: insights from the starting school research project. *Early Child Development and Care*, 175(6), 507-521. <https://doi.org/10.1080/03004430500131312>

Dornan, P. y Woodhead, M. (2015) *How inequalities develop through childhood: life course evidence from the Young Lives cohort study*. Innocenti Discussion Paper 2015-01. Florence: UNICEF.

Dyer, S. y Demeritt, D. (2009). Un-ethical review? Why it is wrong to apply the medical model of research governance to human geography. *Progress in Human Geography*, 33(1), 46-64. <https://doi.org/10.1177/0309132508090>

Elboj, C. y Iñiguez-Berrozpe, T. (2012). Capital cultural, familia y centros educativos. En A. Trinidad Requena y F. J. Gómez González (Coords.), *Sociedad, familia, educación: una introducción a la Sociología de la Educación* (pp. 134-146). Madrid: Tecnos.

Escobal, J. (2012). *Multidimensional poverty and inequality of opportunity in Peru: taking advantage of the longitudinal dimension of Young Lives*. MPRA Paper 56461. University Library of Munich Germany.

Favara, M., Woodhead, M., Castro, J. F., Chang, G., y Espinoza, P. (2017). *Pre-school education and skills development in Peru, Vietnam, Ethiopia and India: evidence from Young Lives*. Oxford: Young Lives.

Field, S., Kuczera, M. y Pont, B. (2007). *No more failures. Ten steps to equity in education*. Summary and policy recommendations. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264032606-en>

Fontdevila, C., Marius, P., Balarin, M. y Rodríguez M. F. (2018). *Educación privada de 'bajo coste' en el Perú: un enfoque desde la calidad*. *Internacional de la Educación*. Recuperado de: <https://www.right-to-education.org/es/resource/educaci-n-privada-de-bajo-coste-en-el-un-enfoque-desde-la-calidad>

Franco García, M.J. (2021). Capital social migrante y formación. El caso de una familia oriunda de la mixteca poblana. *Anales de Antropología*, 55(I), 73-82. <https://doi.org/10.22201/ia.24486221e.2021.1.72240>

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>

Gaitán Muñoz, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26. <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130009A/22625>

Glewwe, P., Krutikova, S. y Rolleston, C. (2014). *Do schools reinforce or reduce learning gaps between advantaged and disadvantaged students? Evidence from Vietnam and Peru*. Working paper 133. Oxford: Young Lives.

González, N., Moscoso, M. y Aragón, J. (2022). *Docentes no titulados: trayectoria educativa, prácticas pedagógicas y alternativas de profesionalización*. Lima: IEP.

Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. y Vargas, S. (2017). *El estado de la educación en el Perú al 2015: La educación básica, análisis y perspectivas*. Lima: GRADE. Proyecto Forge.

Guerrero, G., León, J., Rosales, E., Zapata, M., Freire, S., Saldarriaga, V. y Cueto, S. (2012). *Young Lives school survey in Peru: design and initial findings*. Working paper 92. Oxford: Young Lives.

Guerrero, G. (2014). "Yo sé que va a ir más allá, va a continuar estudiando": expectativas educativas de estudiantes, padres y docentes en zonas urbanas y rurales del Perú. Documento de Investigación 74. Lima: GRADE.

Guerrero, G. y León, J. (2015). Ausentismo docente en Perú: factores asociados y su efecto en el rendimiento. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 7(7), 31-68. <https://doi.org/10.34236/rpie.v7i7.49>

Guerrero, G., Sugimaru, C., Cussianovich, C., De Fraine, B. y Cueto, S. (2016). *Education aspirations among young people in Peru and their perceptions of barriers to higher education*. Working paper 148. Oxford: Young Lives.

Guerrero, G. y Rojas, V. (2016). *Understanding children's experiences of violence in Peru: evidence from Young Lives*. Innocenti Working Paper, 17. Florencia: UNICEF.

Guerrero, G. y Rojas, V. (2020). Young women and higher education in Peru: how does gender shape their educational trajectories? *Gender and Education*, 32(8), 1090-1108. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1562055>

Heinz, W. R. y Kruger, H. (2001). Life course: innovations and challenges for social research. *Current Sociology*, 49(2), 29-45. <https://doi.org/10.1177/0011392101049002004>

Holland, J., Thomson, R. y Henderson, S. (2006). *Qualitative longitudinal research: a discussion paper*. London: Families and Social Capital ESRC Research Group. [https://www.lsbu.ac.uk/\\_data/assets/pdf\\_file/0019/9370/qualitative-longitudinal-research-families-working-paper.pdf](https://www.lsbu.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0019/9370/qualitative-longitudinal-research-families-working-paper.pdf)

Hynsjö, D. y Damon, A. (2016). Bilingual education in Peru: evidence on how Quechua-medium education affects indigenous children's academic achievement. *Economics of Education Review*, 53, 116-132. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.05.006>

INEI (2013). *Censo de Infraestructura Educativa CIE-(2013)*. Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). [http://webinei.inei.gob.pe/anda\\_inei/index.php/catalog/265](http://webinei.inei.gob.pe/anda_inei/index.php/catalog/265)

INEI (2018). *Clasificador Nacional de Programas e Instituciones de Educación Superior Universitaria, Pedagógica, Tecnológica y Técnico Productiva*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), SUNEDU, Ministerio de Educación y Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo. [https://www.inei.gob.pe/media/Clasificador\\_Nacional\\_de\\_Ocupaciones\\_2015-1.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/Clasificador_Nacional_de_Ocupaciones_2015-1.pdf)

James, A., Jenks, C. y Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Oxford: Polity Press.

James, A. y Prout, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. En A. James y A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood* (pp. 7-33). Londres: Routledge.

Julia, A. (2018). Las trayectorias educativas de hombres y mujeres jóvenes. Una aproximación desde el análisis de secuencias. *Papers*, 103(1), 5-28. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2290>

Junyent, A. (2015). La comprensión lectora en los niños peruanos. *Economía y Sociedad*, 89(1), 32-38. [https://cies.org.pe/wp-content/uploads/2017/01/la\\_comprehension\\_lectora\\_en\\_los\\_ninos\\_peruanos\\_a\\_junyent.pdf](https://cies.org.pe/wp-content/uploads/2017/01/la_comprehension_lectora_en_los_ninos_peruanos_a_junyent.pdf)

Kudó, I. (2004). La educación indígena en el Perú. Cuando la oportunidad habla una sola lengua. En D. Winkler y S. Cueto (Eds.), *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina* (pp. 93-132). Santiago de Chile: PREAL.

Lareau, A. y Mc Namara Horvat, E. (1999). Moments of social inclusion and exclusion. Race, class and cultural capital in family- school relationships. *Sociology of education*, 72(1), 37-53. <https://doi.org/10.2307/2673185>

León, J., Guerrero, G., Cueto, S. y Glewwe, P. (2021). ¿Qué diferencia hacen las escuelas? Un estudio de métodos mixtos en colegios secundarios del Perú. *Análisis y Propuestas*, 59, 1-4.

Ley General de la Educación (2003, 29 de julio). *Ley 28044. La educación peruana. Título III, La Estructura del Sistema Educativo, Artículo 36º. Educación Básica Regular*.

López Boo, F. (2014). *Socio-economic status and early childhood cognitive skills in Latin America different?* Working paper 127. Oxford: Young Lives.

López R. (2016). *Trayectorias educativas de mujeres adolescentes rurales en Paraguay*. Buenos Aires: CLACSO.

Lukes, S. (2008). *Moral Relativism*. Basingstoke: Macmillan.

Martínez, S. y Quiroz, R. (2007). Construcción de identidades de los estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 261-281. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003213.pdf>

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>

Miranda, A. (2016). *El uso del castigo físico por parte del docente, y el rendimiento de los estudiantes en la sierra peruana*. Avances de Investigación 21. Lima: GRADE.

MINEDU (2011, 5 de diciembre). *Decreto Supremo N° 017-2011-ED. Creación del Programa nacional Beca 18*. Ministerio de Educación. [https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/104974/\\_017\\_-14-09-2012\\_10\\_09\\_19 -DS-017-2011-ED.pdf?v=1586905226](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/104974/_017_-14-09-2012_10_09_19 -DS-017-2011-ED.pdf?v=1586905226)

MINEDU (2014, 1 de octubre). *Resolución Ministerial N°451-2014-MINEDU. Creación del servicio “Jornada Escolar Completa para las instituciones educativas públicas del nivel de educación secundaria”*. Ministerio de Educación. [http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/006/rm\\_451-2014-minedu.pdf](http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/006/rm_451-2014-minedu.pdf)

MINEDU (2016a). *Curriculum Nacional de Educación Básica*. Lima: Ministerio de Educación. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5105>

MINEDU (2016b, 3 de junio). *Resolución Ministerial N° 281-2016-MINEDU. Aprueban el Curriculum Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

MINEDU (2016c) Plan Nacional de Educación Intercultural bilingüe al 2021.

MINEDU (2019). Evaluación Anual 2019 del Plan Estratégico Sectorial Multianual-PESEM 2016-2023 de Educación. Ministerio de Educación. [http://www.minedu.gob.pe/normatividad/plan\\_institucional/Informe-Evaluacion Anual 2019.pdf](http://www.minedu.gob.pe/normatividad/plan_institucional/Informe-Evaluacion Anual 2019.pdf)

MINEDU (2019, 12 de marzo). *Resolución Viceministerial N° 053-2019-MINEDU. Aprueban los "Lineamientos para la dotación de materiales educativos para la Educación Básica"*. Ministerio de Educación. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/266988-053-2019-minedu>

MINEDU (2022). *Evaluación muestral de estudiantes (EM) 2022: resultados*. Ministerio de Educación. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2023/06/PPT-Presentaci%C3%B3n-de-Resultados-EM-2022.pdf>

Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (2017). *Programa Nacional Cuna Más*. MIDIS. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1724741/5.4-%20PROGRAMA%20NACIONAL%20%20-CUNA%20M%C3%81S%20parte01.pdf.pdf>

Mishra, S. (2020). Social networks, social capital, social support and academic success in higher education: a systematic review with a special focus on 'underrepresented' students. *Educational Research Review*, 29. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100307>

Molina, M. (2012). La diáda éxito/fracaso escolar en las trayectorias educativas de mujeres mendocinas de sectores populares. *Revista Electrónica Educare*, 16(2), 143-161. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194124286010.pdf>

- 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.
- Morrow, V. (2009). *The ethics of social research with children and families in Young Lives: practical experiences*. Working paper 53. Oxford: Young Lives.
- Morrow, V. y Crivello, G (2015). What is the value of qualitative longitudinal research with children and young people for international development? *International Journal of Social Research Methodology*, 18(3), 267-280. <https://doi.org/10.1080/13645579.2015.1017903>
- Muñoz, F. (2020). *Género y educación en el Perú*. Documentos de referencia preparado para el Informe GEM 2020 América Latina y el Caribe. UNESCO.
- 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.
- Neale, B. (2021). *The craft of qualitative longitudinal research*. London: Sage.
- OCDE (2016). *Avanzando hacia una mejor educación para Perú*. Making Development Happen, 3. Centro de Desarrollo de la OCDE.
- Ogando, M. J. y Pells, K. (2015). *Corporal punishment in schools: longitudinal evidence from Ethiopia, India, Peru and Viet Nam*. Innocenti Discussion Paper 2015-02. Florence: UNICEF.
- 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>
- Outes, I., Sánchez, A. y Molina, O. (2010). *Psychosocial status and cognitive achievement in Peru*. Working paper 65. Oxford: Young Lives.
- 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](https://doi.org/10.1007/978-0-306-48247-2_8)
- Peláez, C. y Carrasco, S. (2017). Desigualdades educativas, políticas públicas y etnografía crítica en España, En T. Vicente, M. J. García y T. Vizcaíno (Eds.), *Antropologías en transformación: sentidos, compromisos y utopías* (pp. 947-958). València: Universitat de València.
- Pells, K., Ogando, M.J., y Espinoza, P. (2016). *Experiences of peer bullying among adolescents and associated effects on young adult outcomes: longitudinal evidence from Ethiopia, India, Peru and Viet Nam*. Innocenti Discussion Paper 2016-03. Florence: UNICEF.

Penny, M.E., Oré, B. y Madrid, S. (2012). *Selection and induction of supervisors for fieldwork: experiences from Young Lives in Peru*. Young Lives Technical Note 24, Oxford: Young Lives.

Poblete, R. (2011). Género y educación. Las trayectorias de vida de ellos y ellas. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(1), 63-77. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num1/art4.pdf>

Ponferrada Arteaga, M. (2007). *Chicas y poder en la escuela. Identidades académicas, sociales y de género entre jóvenes de la periferia*. [Tesis de doctorado del Departament d'Antropologia Social i Cultural, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona].

Ponce de León, M. y Sparrow, B. (2015). *Gaps in cognitive and socioemotional development between public and private school children in Peru's urban areas*. ESP Working Paper 70. Open Society Foundations.

Punch S. (2002). Youth transitions and interdependent adult-child relations in rural Bolivia. *Journal of Rural Studies*, 18(2), 123-133. [https://doi.org/10.1016/S0743-0167\(01\)00034-1](https://doi.org/10.1016/S0743-0167(01)00034-1)

Punch S. (2004). The impact of primary education on school to work transitions for young people in rural Bolivia. *Youth & Society*, 36(2), 163-182. <https://doi.org/10.1177/0044118X04265155>

Punch, S. (2009). Moving for a better life. En D. Kassem y E. Taylor (Ed.). *Key issues in childhood and youth studies* (pp. 202-213). London: Routledge.

Punch, S. (2015). Youth transitions and migration: negotiated and constrained interdependencies within and across generations. *Journal of Youth Studies*, 18(2), 262-276. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.944118>

Punch, S., Bell, S., Costello, L. y Panelli, R. (2007). Power and place for rural young people. En R. Panelli, S. Punch, R. Elsbeth (Ed.), *Global perspectives on rural childhood and youth: young rural lives* (pp. 205- 218). London: Routledge.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2019). *El reto de la igualdad. Una lectura de las dinámicas territoriales en el Perú*. Lima: PNUD.

Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G. y Wintersberger, H. (1994). Childhood matters: an introduction. En J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta y H. Wintersberger (Eds.), *Childhood matters: social theory, practice and politics*. (pp 1-24) Aldeshot: Avebury.

Rawls, J. (1996). La justicia como equidad: política, metafísica. *Agora: Cuaderno de Estudios Políticos*, 2(4), 27-50.

Robson, E., Panelli, R. y Punch, S. (2007). Conclusions and future directions for studying young rural lives. En R. Panelli, S. Punch y E. Robson (Eds.), *Global perspectives on rural childhood and youth: young rural lives* (pp 219-228) London: Routledge.

Rojas, V. (2011). “Prefiero que me peguen con palo... las notas son sagradas”: percepciones sobre disciplina y autoridad en un colegio secundario público en el Perú. Documento de trabajo 70. Lima: GRADE. Proyecto Niños del Milenio.

Rojas, V. (2016). *¿Cómo perciben los niños, niñas y adolescentes el rol del Estado?*

*Reflexiones a partir de los servicios de educación y salud.* Documento de Investigación, 81. Lima: GRADE.

Rojas, V. (2019). *Cualquier cosa nos puede pasar. Dos estudios de caso sobre experiencias de violencia contra niñas durante el curso de sus vidas.* Documento de Investigación, 97. Lima: GRADE.

Rojas, V. (2021a). *Estrategias de cuidado infantil en familias vulnerables peruanas: Evidencia del estudio cualitativo longitudinal Niños del Milenio.* Documentos de Investigación, 113. Lima: GRADE,

Rojas, V. (2021b). *Educación superior en tiempos de pandemia. Una aproximación cualitativa a las trayectorias educativas de las y los jóvenes de Niños del Milenio en el Perú.* Documentos de Investigación 118. Lima: GRADE.

Rojas, V. y Cussianovich, A. (2013). *Le va bien en la vida: cambios y permanencias en el bienestar subjetivo de un grupo de adolescentes en Perú.* Lima: GRADE. Proyecto Niños del Milenio.

Rojas, V. y Cussianovich, A. (2014). The Role of formal Education in the Subjective well-being of Young teenagers in rural and urban Peru. En: *Growing up in Poverty. Findings from Young Lives.* (Ed) Michael Bourdillion and Jo Boyden. (pp 161 – 180). Croydon: Palgrave MacMillan.

Rojas, V., Guerrero, G. y Vargas, J. (2016). *Gendered trajectories through education, work and parenthood in Peru.* Working paper 157. Oxford: Young Lives.

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.

Rappoport, S., Monarca, H. y Fernández, A. (2013). Dificultades en las trayectorias escolares según estudiantes, familias y profesores en la ciudad de Buenos Aires. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 211-225. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661101/dificultades\\_rappoport\\_RIE\\_2013.pdf](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661101/dificultades_rappoport_RIE_2013.pdf)

Rosales, E. (2012). “Yo así cuando voy a otro pueblo, no sé el castellano, no puedo hablar con nadie, soy muda”: Usos y actitudes hacia el castellano y las lenguas originarias en la escuela pública rural. *Boletín de Políticas Públicas sobre Infancia*, 6, 1-15. <https://ninosdelmilenio.org/wp-content/uploads/2012/04/“Yo-así-cuando-voy-a-otro-pueblo-no-sé-el-castellano-no-puedo-hablar-con-nadie-soy-muda”-Usos-y-actitudes-hacia-el-castellano-y-las-lenguas-originarias-en-la-escuela-pública-rural.pdf>

Saldana, J. (2003). *Longitudinal qualitative research: analyzing change through time.* AltaMira Press.

Sánchez, A. y Singh, A. (2016). *Accessing higher education in developing countries: panel data analysis from India, Peru, and Vietnam.* Working paper 150. Oxford: Young Lives.

Sánchez, A. y Pazos, N. (2018a). *Juventud y desarrollo. Resultados iniciales de la quinta ronda de encuestas (2016) de Niños del Milenio-Perú*. Lima: GRADE. Proyecto Niños del Milenio.

Sánchez, A. y Pazos, N. (2018b). *Cambios en el bienestar de los hogares: resultados iniciales de la quinta ronda de encuestas (2016) de Niños del Milenio-Perú*. Lima: GRADE. Proyecto Niños del Milenio. [https://www.ninosdelmilenio.org/wp-content/uploads/2018/03/NIÑOS-DEL-MILENIO\\_1.pdf](https://www.ninosdelmilenio.org/wp-content/uploads/2018/03/NIÑOS-DEL-MILENIO_1.pdf)

Sánchez, Alan; Santiago Cueto, Mary Penny y Alessandra Hidalgo (2020). *Presentación de los primeros resultados de la encuesta telefónica: escuchando a Niños del Milenio en Perú*. Boletín de Políticas Públicas, 9, 1-9.

Santillán, L. (2007). La 'educación' y la 'escolarización' infantil en tramas de intervención local. Una etnografía en los contornos de la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), 895-919. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003405.pdf>

Santos Anaya, M. (2018). Más allá del dinero: redes familiares, amicales e institucionales y su relación con las trayectorias educativas postsecundarias de jóvenes peruanos. *Redes. Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 29(2), 166-87. <https://raco.cat/index.php/Redes/article/view/347281>

Seid, G. (2017). Transmisiones y apuestas educativas en trayectorias de clase social desde familias obreras. *Boletín Científico, Sapiens Research*, 7(1), 89-97. <https://www.srg.com.co/bcsr/index.php/bcsr/article/view/129/112>

Schielbein, E. y Farrell, J. P. (1984). Education and occupational attainment in Chile: the effects of educational quality, attainment, and achievement. *American Journal of Education*, 92(2), 125-162. <https://doi.org/10.1086/443735>

Silas, J. (2008). ¿Por qué Miriam sí va a la escuela? Resiliencia en la educación básica mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1255-1279. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003910.pdf>

Singh P. (2016). *How do the effects of private schooling evolve in the long run? How have the learning and employment outcomes of children in the latest round of young lives study changed?* Student Paper Young Lives.

SITEAL/UNESCO (2021) Perfil de País. Perú Educación. <https://siteal.iiep.unesco.org/pais/educacion-pdf/peru>

Symeou, L. (2006). Cultural and social capital: what can we learn for investigating and strengthening school-family collaboration? *Culture and Education*, 18(3-4), 219-229. <https://doi.org/10.1174/113564006779173037>

Schwartzman, S. (2007). Educación en América Latina: logros, impasses y alternativa de políticas. En A. Espina Montero (Coord.), *Estado de bienestar y competitividad: la experiencia europea* (pp. 231-248). Madrid: Fundación Carolina y Siglo XXI.

Tapia, G., Pantoja, J. y Fierro, C. (2010). ¿La escuela hace la diferencia? El abandono de la escuela secundaria en Guanajuato, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 197-225. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14012513012.pdf>

Tapia G., L. A. y Valenti, G. (2016). Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados. *Perfiles Educativos*, XXXVIII(151), 32-54. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982016000100032&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982016000100032&script=sci_abstract)

UNESCO, CEPAL y UNICEF (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe*. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030.

Vásquez, E. y Monge, A. (2007). *Por qué y cómo acortar la brecha de género en la educación de las niñas y adolescentes rurales en el Perú*. Lima: Movimiento Manuela Ramos; Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP).

Vega, C., Gómez, C., Monteros, S. (2017). Jóvenes ecuatorianos, movilidad y educación superior en España y Ecuador. *Trayectorias desiguales durante la crisis*. *Athenea Digital*, 17(3), 173-198. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1815>

Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008). *Early childhood transitions research: a review of concepts, theory, and practice*. Documentos de Trabajo 48. La Haya: Bernard van Leer.

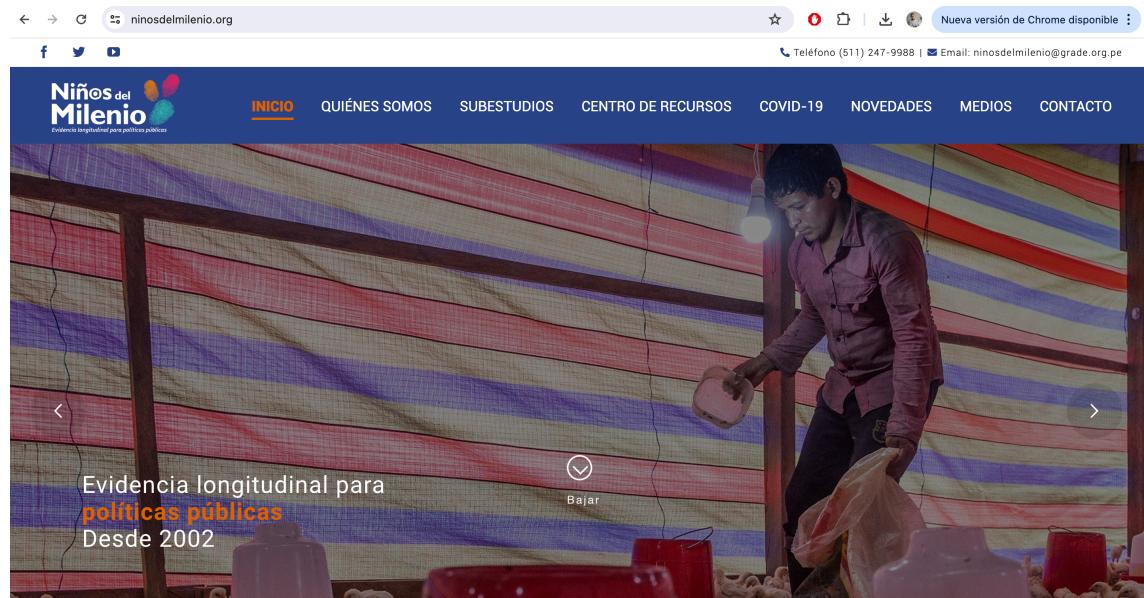
Woodhead, M., Vennum, U., Ames, P., Abebe, W. y Streuli, N. (2009). *Equity and quality?: challenges for early childhood and primary education in Ethiopia, India and Peru*. Working Papers in Early Childhood Development 55. The Hague: Bernard van Leer Foundation.

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. <https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>

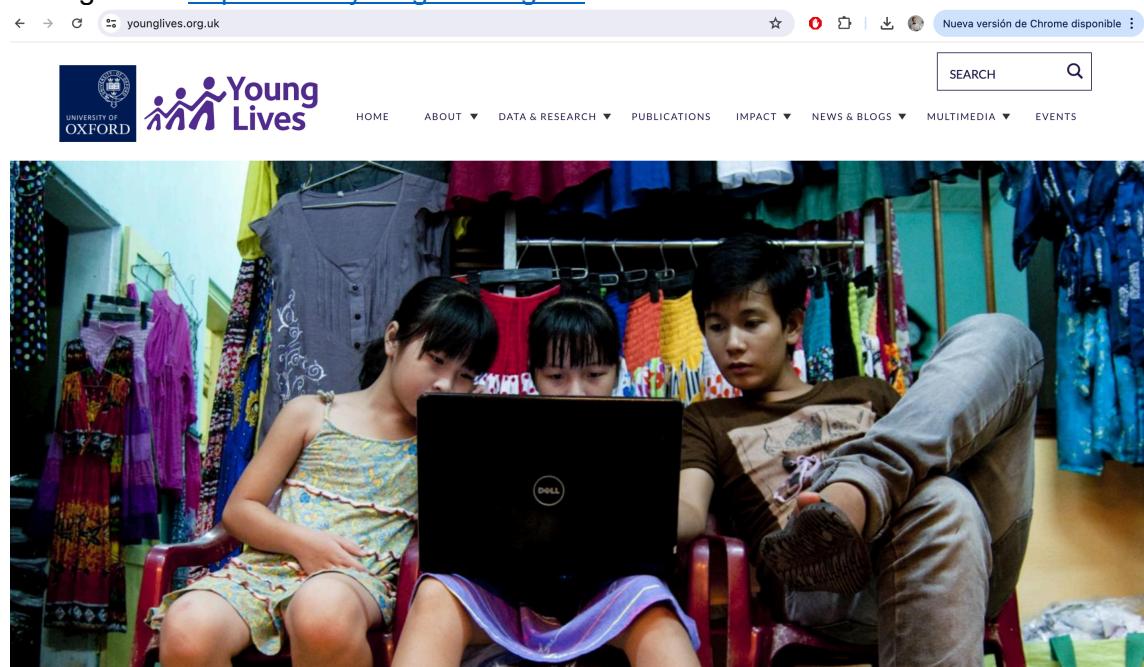
## VI. ANEXOS

*Anexo 1. Páginas web del estudio:*

- Niños del Milenio: <https://ninosdelmilenio.org/>



- Young Lives: <https://www.younglives.org.uk/>



*Anexo 2. Formato de transcripción de entrevistas utilizado en todas las rondas de recojo de información cualitativa.*

### **I. Formato de transcripción:**

- Tamaño de hoja: A4
- Márgenes: 2.5cm (superior, inferior, izquierdo, derecho)
- Se debe tener un encabezado que dice:

**Código transcriptor:**

**Fecha de la transcripción:**

**Duración de la entrevista:**

**Notas técnicas para el transcriptor:**

**Notas técnicas del transcriptor:**

*Los códigos de los transcriptores son:*

- Título: Centrado, Letra Arial 12ptos, cursiva y en negrita. *Además, el título debe comprender: El estudio, el proyecto, el tipo de entrevista, código del entrevistado*

Estudio cualitativo  
Proyecto Niños del Milenio  
Entrevista individual  
(Código de entrevista)

- Tipo de letra del documento transcrita: Arial 11
- Texto justificado
- Interlineado: Espacio y medio (Todo el documento)
- Numeración de página:  
Posición: Parte inferior (Pie de pagina)  
Alineación: Derecha
- Entre la pregunta formulada por el entrevistador y la respuesta del entrevistado no dejar espacios. Entre la respuesta del entrevistado y la siguiente pregunta del entrevistador se debe dejar un espacio.
- La primera vez que se formula la pregunta por entrevistado se coloca: **ENTREVISTADOR (E1):** Luego, cada que este hable o haga una pregunta se colocará: **E1:** En negritas.
- La primera vez que se responda una pregunta por entrevistado se pondrá: **ENTREVISTADO (E2):** Luego, cada que hable el entrevistador se colocará **E2:** En negritas.

- En caso de haber más de un entrevistado se pone **E3** a la otra persona, también en negritas.

*EJEMPLO:*

**Código transcriptor:** T02

**Fecha de la trascipción:** 20/08/2007

**Duración de la entrevista:** 1 hora. 10 min.

**Notas técnicas para el transcriptor:** Hay tres documentos de audio que corresponden a una misma entrevista. Transcribir los tres documentos (nombres de files) en un solo documento de word

**Notas técnicas del transcriptor:** (ej: una parte del audio-15min- no se pudo transcribir debido a que hubo mucho ruido (al parecer, hay una fiesta). Los sonidos no se diferencian

***Estudio Cualitativo –Proyecto Niños del milenio***  
***Entrevista Individual***  
***(PE058006\_OCG\_200707\_INT01)***

**ENTREVISTADOR(E1):**XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

**ENTREVISTADO(E2):**

XX

XX

XX

*(UN ESPACIO)*

**E1:**XX  
 XXX

**E2:**XX

XX

XX

XX

**ENTREVISTADO 2 (E3):**XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

**E1:**XX

**E2:**XXXXXX

**II. Consideraciones para la trascipción:**

- La trascipción **será literal**, no se debe interpretar lo que se escucha en el audio.
- Se deben incluir sonidos no verbales (risas, llantos, silencios), errores gramaticales, los sonidos que hay alrededor, en el ambiente, etc.
- Transcribir sonidos como: uhm, aja, etc.

- Ruidos externos colocarlos entre < >: <ladrido de perro>;<tráfico>; <gritos>; <ruido de la calle>
- En caso no se entienda lo que la persona dice colocarlo entre [ ]: [NO SE ENTIENDE]. Si es una sesión larga poner: [NO SE ENTIENDE: 3 MINUTOS]. También colocar en qué minuto del audio no se entiende.
- En caso que el entrevistado haga sonidos no verbales colocarlos entre llaves {}: {LLANTO}, {RISAS}, {SILENCIO}
- Cada que se mencione un nombre de alguna persona escribirlo en letras mayúsculas y entre paréntesis. **Siempre escribir el nombre de la misma manera.**
- Si el transcriptor no está 100% seguro de lo que ha dicho el entrevistado(a) **colocar entre paréntesis en qué minuto de la grabación se produce la duda.**
- Agregar entre paréntesis y cursiva información de contexto. Por ejemplo poner (*Al parecer el niño está coloreando y por eso pregunta por qué color usar en vez de responder la pregunta de la entrevistada*); (*entran varias personas a la casa haciendo bulla*).
- Cada que se mencione el nombre de la localidad o comunidad ponerlo en mayúsculas y negritas.

*Anexo 3. Formato de consentimiento y asentimiento informado adaptado a cada ronda de recojo de información cualitativa - Niños del Milenio.*

**Consentimiento oral de padres de niños de (XX) años para el componente cualitativo**

**INDICACIONES:**

*Se solicita consentimiento de participación del niño/niña al cuidador principal en tanto es menor de edad. Además, se solicita consentimiento de participación como cuidador principal en tanto él o ella responderán a una entrevista.*

*El trabajador de campo debe explicar el estudio bajo la siguiente plantilla. De contar con la aprobación para participar del estudio proceda a grabar el permiso que figura en el recuadro.*

**PLANTILLA:**

Buenos días/tardes señor(a), mi nombre es XXXX y trabajo para el estudio Niños del Milenio, estudio en el que usted y su hijo/a han participado anteriormente. Este es un estudio sobre la situación de la infancia en 4 países: Etiopía, India, Vietnam y Perú, y tiene una duración de 15 años. Como usted sabe, hemos hecho varias visitas a las familias. Por ejemplo, el año pasado, en el (año XX) un equipo de trabajadores del estudio vino y le hizo varias preguntas sobre su familia y su hijo/a, mientras que en el (año XX) hicimos una actividad distinta donde conversamos un poco más con usted y le preguntamos sobre cómo se siente su hijo/a con respecto a diferentes cosas: por ejemplo, sobre sus actividades, su escuela, su comunidad, etc. En esa oportunidad también pasamos más tiempo con su hijo/a e hicimos algunas actividades en grupo con él/ella. La información que hemos recogido es muy valiosa y esperamos sea útil para hacer recomendaciones a los gobiernos locales y nacionales para mejorar los programas y servicios que se ofrecen a los niños, jóvenes y sus familias.

Este año queremos complementar esa información con los cambios que han ocurrido en la vida de su hijo/a, su familia y su comunidad entre esta visita y la anterior. Al igual que en el (año XX), en esta oportunidad nos gustaría tener conversaciones, entrevistas y actividades grupales e individuales con los niños y niñas que ahora tienen (XX) años. Por ello queremos nuevamente invitar a su hijo/a a participar de (XX) sesiones grupales con otros chicos donde conversaremos sobre sus actividades, su comunidad, el hogar, la escuela, etc. Cada sesión tendrá una duración de no más de 2 horas. Trabajaremos con ellos y ellas dibujando, jugando, actuando, etc. y les ofreceremos un pequeño refrigerio en cada sesión. También nos gustaría tener conversaciones individuales con su hijo/a, puesto que nos interesa mucho recoger las historias de cada uno de ellos, a partir de una entrevista que realizaremos en dos sesiones. Asimismo, de contar con su consentimiento, nos gustaría acompañar a su hijo/a algunos días a realizar algunas de sus actividades para conocer más las cosas que hace todos los días. Durante nuestra permanencia tomaremos algunas fotografías en las sesiones de trabajo y visitas a los chicos que servirán para ilustrar mejor las cosas que estamos estudiando. Por ello estas fotografías sólo se usarán para fines académicos como charlas, conferencias, artículos, etc.

Nos interesa también conversar con usted y otras personas a cargo de su hijo/a puesto que ustedes son parte importante de su vida y porque son quienes mejor los conocen. De contar con su aprobación, queremos conversar sobre diversos temas en relación con los cambios que puedan estar atravesando su hijo/a tanto en relación con sus estudios, trabajo y responsabilidades en la casa, así como de lo que usted espera para él/ella. Para ello les solicitaremos una entrevista individual grabada que durarán un

aproximado de 2 horas. Para no interrumpir mucho sus actividades podríamos realizar la entrevista en dos sesiones, cada una de una hora.

En esta ocasión permaneceremos uno aproximado de 20 días en la comunidad.

La participación en esta etapa del estudio es enteramente **voluntaria**, es decir, en cualquier momento Ud. y su hijo/a pueden decidir no participar.

La información que obtengamos tanto de usted, de su hijo/a, y de los otros participantes es enteramente **confidencial**. En otras palabras, lo que se hable con los participantes del estudio puede ser compartido con otros miembros del estudio, pero no será comentada con otras personas de la comunidad ni fuera de ella.

Asimismo, la información es **anónima**, es decir que ni su nombre ni el de su hijo/a, ni ningún otro participante del estudio será usado cuando demos a conocer los resultados del estudio, y tampoco se indicará el nombre de la comunidad (sólo de la provincia). Si bien usaremos cosas que nos diga en las conversaciones o entrevistas que haremos para expresar sus propios puntos de vista, nadie sabrá que se trata de Ud. pues usaremos seudónimos (cambiaremos los nombres).

La información que hemos venido recogiendo y la información que recogeremos en esta visita serán compartidas con otros investigadores de los diversos países donde se realiza el estudio y se guardará en un archivo para que otros investigadores puedan consultarla, pero su nombre no se dará a conocer ni ningún dato que pueda identificarlo.

En nuestra visita anterior del (XX) le indicamos que volveríamos y que nos gustaría contar con su participación este año nuevamente, a fin de comprender mejor los diferentes cambios que suceden a lo largo de la niñez. Sin embargo, Ud. puede decidir no seguir participando en el momento que así lo desee. Nosotros(as) estaremos muy agradecidos de que acepten participar en esta etapa.

¿Estaría de acuerdo con participar de esta etapa?

Sí (si responde que sí, leer la forma de consentimiento y grabar)

No

### **CONSENTIMIENTO GRABADO:**

Indicarle al cuidador que primero se harán grabar el consentimiento sobre su participación y luego sobre la participación de su hijo/a.

#### **Consentimiento grabado**

Para nosotros es muy importante contar con su aprobación para trabajar con Ud. y su familia. Por eso nos gustaría grabar el permiso que nos ha dado para realizar el estudio que venimos desarrollando como parte de Niños del Milenio, estudio que se viene realizando en Perú, Etiopía India y Vietnam.

Por favor, diga su nombre:

¿Ud. está de acuerdo en participar del estudio? Sí/No

¿Ud. está de acuerdo en participar en la entrevista individual? Sí/No

¿Está de acuerdo con que grabemos la entrevista que le haremos? Sí/No

¿Está de acuerdo en que su hijo/hija participe del estudio? Sí/No

¿Está de acuerdo en que su hijo/hija participe de la entrevista y métodos grupales? Sí/No

¿Está de acuerdo con que grabemos el audio de las actividades (entrevista y métodos grupales) que realicemos con su hijo/hija? Sí/No

¿Está de acuerdo con que tomemos fotografías de su hijo/hija para fines educativos, como charlas o publicaciones del estudio? Sí/No

¿Está de acuerdo en que acompañemos a su hijo/hija algunos días en algunas de sus actividades, para conocer más acerca de las cosas que haces cada día? Sí / No

Le agradecemos mucho por su colaboración

### **Declaración de haber cumplido con el proceso de consentimiento**

Declaro que he cumplido con el proceso de consentimiento, informando al señor/señora \_\_\_\_\_

siguiendo el texto anterior, y de quien se obtuvo las siguientes respuestas (Marque las respuestas con una “x”):

¿Ud. está de acuerdo en participar del estudio? Sí / No

¿Ud. está de acuerdo en participar en la entrevista individual? Sí / No

¿Está de acuerdo con que grabemos la entrevista que le haremos? Sí / No

¿Está de acuerdo en que su hijo/hija participe del estudio? Sí / No

¿Está de acuerdo en que su hijo/hija participe de la entrevista y métodos grupales? Sí / No

¿Está de acuerdo con que grabemos el audio de las actividades (entrevista y métodos grupales) que realicemos con su hijo/hija? Sí / No

¿Está de acuerdo con que tomemos fotografías de su hijo/hija para fines educativos, como charlas o publicaciones del estudio? Sí / No

¿Está de acuerdo en que acompañemos a su hijo/hija algunos días en algunas de sus actividades, para conocer más acerca de las cosas que haces cada día? Sí / No

Nombre de entrevistador/a: \_\_\_\_\_

Código del Entrevistador/a: \_\_\_\_\_

Firma de entrevistador/a: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

## **Asentimiento oral de los niños de (XX) años para el componente cualitativo**

### **INDICACIONES:**

Además de obtener el consentimiento del cuidador principal, se solicita al niño o niña su asentimiento de participación.

El trabajador de campo debe explicar el estudio al niño/niña y pedir su asentimiento bajo la siguiente plantilla. No se graba.

### **PLANTILLA:**

Mi nombre es XXX y trabajo para Niños del Milenio, estudio sobre la situación de la infancia en 4 países: Etiopía, India, Vietnam y Perú, que tiene una duración de 15 años, y del cual vienes participando respondiendo una encuesta y participando de actividades y entrevistas. Este año nuevamente estamos visitando tu comunidad por 20 días para conocer más de cerca la vida de los niños y niñas de tu edad, sus actividades, lo que piensan, lo que hacen, lo que quisieran hacer en el futuro y los cambios ocurridos desde nuestra última visita. Por eso, queremos invitarte a participar en (XX) actividades grupales con otros niños que son parte del estudio y que duran no más de 2 horas. También habrá momentos para conversar personalmente contigo, por ello te haremos una entrevista grabada que dura dos horas o en todo caso, para no interrumpir mucho tus actividades, tendremos varias sesiones, en donde te haremos algunas preguntas. También, si tú nos lo permites, nos gustaría poder acompañarte por un día en algunas de tus actividades, para conocer más de cerca las cosas que haces cada día.

Tu participación es voluntaria, y si en algún momento ya no quieres participar puedes dejar de asistir a las reuniones o entrevistas. No usaremos tu nombre en los registros que hagamos, solo un número, es decir que la información que recogemos permanece anónima. Tomaremos algunas fotografías de las sesiones en las que participarás y te las mostraremos antes de irnos. Usaremos esas fotografías solamente para fines del estudio (por ejemplo charlas, informes o documentos de trabajo). También grabaremos nuestras reuniones y entrevistas pero solamente las personas del equipo de Niños del Milenio podrán escuchar las grabaciones.

La información que recojamos será confidencial, es decir que lo que me cuentes puede ser compartido con otros miembros del estudio pero no tiene porque ser comentado con otras personas de la comunidad ni fuera de ella. Pero si me cuentas algo que yo considere amenaza tu seguridad, hablare contigo primero pero puede que tenga que decírselo a mi supervisor. Si hay algo que no quieras que se grabe, puedes decirme a mí o a la persona que dirige la sesión y apagaremos la grabadora.

La información que recogemos se comparte con otros investigadores y se guarda en un archivo, pero no se dan ni tu nombre ni el nombre de tus padres ni el de tu comunidad. De esa forma podemos contar lo que piensas pero nadie sabrá que se trata de ti. Partes de lo que digas, escribas o dibujes en nuestras actividades se usarán en documentos que escribiremos y que esperamos sean útiles para que el gobierno mejore los servicios y programas que atienden a los niños de tu región y de todo el país.

Hacer las siguientes preguntas de manera oral, no se graba:

¿Estás de acuerdo en participar del estudio? Sí / No

¿Estás de acuerdo con que tomemos fotografías para fines educativos, como charlas o publicaciones del estudio? Sí / No

Estás de acuerdo en participar en la entrevista individual? Sí / No

¿Estás de acuerdo en que te acompañemos algunos días en algunas de tus actividades, para conocer más acerca de las cosas que haces cada día? Sí / No

¿Estás de acuerdo con que grabemos las entrevistas? Sí / No

### **Declaración de haber cumplido con el proceso de asentimiento**

Declaro que he cumplido con el proceso de asentimiento, informando al niño / niña \_\_\_\_\_ siguiendo el texto anterior, y de quien se obtuvo las siguientes respuestas (Marque las respuestas con una “x”):

¿Estás de acuerdo en participar del estudio? Sí / No

¿Estás de acuerdo con que tomemos fotografías para fines educativos, como charlas o publicaciones del estudio? Sí / No

¿Estás de acuerdo en participar en la entrevista individual? Sí / No

¿Estás de acuerdo en que te acompañemos algunos días en algunas de tus actividades, para conocer más acerca de las cosas que haces cada día? Sí / No

¿Estás de acuerdo con que grabemos las entrevistas? Sí / No

Nombre de entrevistador/a: \_\_\_\_\_

Código del Entrevistador/a: \_\_\_\_\_

Firma de entrevistador/a: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

*Anexo 4. Formato de matrices construidas para armar estudios de caso*

Código del caso:

Observaciones: (Datos relevantes sobre el caso para cada ronda de recojo de información (Shocks económicos, migración o mudanza, fallecimientos, etc.)

| <b>Información General</b>                              |   |
|---|---|
|   | Edades de recojo de información   |
|   | Grado   |
|   | Lengua Materna ¿Cómo la aprendió?   |
|   | Madre/Lugar de Nacimiento/Idioma  |
|   | Padre/Lugar de Nacimiento/ Idioma   |
|   | Madre/Ocupación y nivel educativo   |
|   | Padre/Ocupación y nivel educativo   |
| <b>Vivienda</b>   |   |
|   | ¿Condiciones de la vivienda? /cambios   |
|   | ¿Con quién vive el niño/a en casa? /cambios   |
|   | ¿Cómo es la relación con esas personas? ¿Siempre ha sido igual?   |
| <b>Trayectoria Educativa</b>                            |   |
|   | Cambios de Escuela  |
|   | Experiencia educativa:<br>Opinión sobre colegio<br>Repitencia<br>Relación con Docentes<br>Relación con Pares<br>Evaluación personal sobre su desempeño en la escuela<br>Desigualdades experimentadas en su trayectoria (experiencias de discriminación o exclusión) |
| <b>Situación económica familiar – soporte educativo</b> |   |
|   | Apoyo en las tareas<br>Clases particulares<br>Otros tipos de soporte  |
| <b>Expectativas a futuro</b>                            |   |
|   | Educativas<br>Laborales<br>Familiares   |

## Anexo 5. Publicaciones

Otras publicaciones relacionadas con la tesis:

- Rojas, V. (2019). “Cualquier cosa nos puede pasar”. *Cuando la violencia marca el ciclo de vida de las niñas en el Perú* [Análisis & Propuestas, 42]. Lima: GRADE; Niños del Milenio.
- Rojas, V. (2021). *Estrategias de cuidado infantil en familias vulnerables peruanas: Evidencia cualitativa de Niños del Milenio* [Análisis & Propuestas, 60]. Lima: GRADE.
- Rojas, V. (2021). *Educación superior en pandemia: Una aproximación cualitativa desde Niños del Milenio* [Análisis & Propuestas, 61]. Lima: GRADE; Niños del Milenio.
- Rojas, V., Crivello, G. & A. Alván (2023). *Educational Pathways: Young Peruvians in the COVID-19 Pandemic*. Young Lives Research Report.
- Rojas, Vanessa (2023). Minha mãe não cuidava de mim. Ela tinha que trabalhar o dia inteiro: estratégias de cuidado infantil familiar em famílias vulneráveis no Peru. En: *Infâncias para além da escola na América Latina*. Ed. Voltarelli e Cristiano. São Paulo: Phorte.
- En prensa: *Educación Superior en Pandemia. Una aproximación cualitativa a las trayectorias educativas de las y los jóvenes de Niños del Milenio en el Perú*. En: *Educación en tiempos de pandemia*. Ed. Martín Santos. Lima: PUCP