

Moviéndose de una decepción a otra: Los jóvenes que cambian de escuelas en contextos urbano-vulnerables de Lima Metropolitana

María Fernanda Rodríguez

University of Cambridge
m.rodriguezg@pucp.pe

Mauricio Saavedra

Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade)
msaavedras@pucp.pe

Moviéndose de una decepción a otra: Los jóvenes que cambian de escuelas en contextos urbano-vulnerables de Lima Metropolitana

Resumen

El estudio analiza el fenómeno de la movilidad estudiantil a nivel de educación básica en relación con las características del contexto social y educativo de Lima Metropolitana. Para ello, se analizan las trayectorias educativas de dieciocho jóvenes de Carabayllo —hombres y mujeres de entre dieciocho a veintitrés años— que experimentaron de dos a nueve traslados durante su paso por la escuela. En este artículo, nos enfocamos en tres tipos de traslado: los que son resultado de estrategias educativas, los que surgen como reacción a un estado de saturación por las condiciones insatisfactorias de la escuela a la que se asiste, y aquellos que se dan de escuelas privadas a públicas por dificultades económicas para sostener el pago de las pensiones, tipo particular del caso peruano. El estudio sugiere que las características de un contexto de segregación espacial y educativa, de acelerado crecimiento de la oferta de escuelas privadas de bajo costo y calidad heterogénea, y de aparente libre elección, ha generado como consecuencia no deseada que las familias con menores recursos económicos se muevan entre una serie de opciones que no siempre significarán la mejora educativa que anhelan. Esta situación podría perjudicar sus trayectorias educativas y las llevaría a moverse de una decepción a otra.

Palabras clave: Movilidad estudiantil, elección de la escuela, sistema educativo, escuela privada, segregación educativa, exclusión social

One disappointment after another: Student mobility in urban-vulnerable contexts in the city of Lima, Peru

Abstract

The study analyses the phenomenon of student mobility in relation to the characteristics of the social and educational context of the city of Lima, Peru. The article recounts the educational trajectories of 18 young men and women from Carabayllo who experienced between 2 to 9 transfers during school. In this article, we focus on three types of transfers: those resulting from educational strategies, those that arise as a reaction to a state of saturation due to the unsatisfactory conditions of schools, and those that occur from private to public schools due to economic difficulties in sustaining fees' payments, a particular type of transfer in the Peruvian case. These findings suggest that the context of spatial and educational segregation, of accelerated growth of private schools of low cost and heterogeneous quality, and apparent free choice, has produced — as an undesirable consequence— that certain students move among a series of options that will not always mean the educational improvement that their parents desire. This situation could harm their educational trajectories and lead them to move from one disappointment to another.

Keywords: *Student mobility, school choice, educational systems, private schools, educational segregation, social exclusion*

Introducción

La movilidad estudiantil a nivel de educación básica consiste en el retiro de un estudiante de una escuela y su traslado a otra (Rumberger y Larson, 1998). Los primeros estudios sobre el tema surgieron en países como Reino Unido y Estados Unidos a finales de los años 80 y principios de los 90. Estos se centraron en la población de estudiantes inmigrantes (Lash y Kirkpatrick, 1990), así como en los traslados a propósito de la movilidad residencial —las mudanzas de las familias— (Astone y McLanahan, 1994; Rumberger y Larson, 1998)¹. La literatura identifica que la movilidad está asociada a los estudiantes con menores niveles socioeconómicos (Kerbow, 1996; Alexander et al., 1996). Es un fenómeno que se vincula con deserción escolar (Rumberger y Larson, 1998; Collahua, 2018), menores niveles de rendimiento académico (Temple y Reynolds, 1999; Goldstein et al., 2007), repitencia de grado y problemas de instrucción (Lash y Kirkpatrick, 1990), y menor capital social de los alumnos (South et al., 2007).

Es importante notar que ciertas particularidades de los contextos educativos de estos países configuran la forma en la que la movilidad estudiantil se manifiesta. En Estados Unidos, por ejemplo, la mayoría de los estudiantes asiste a escuelas públicas y la matrícula en estas ha sido determinada tradicionalmente por el lugar donde las familias residen y pagan impuestos. A partir de estas circunstancias, tiene sentido que la movilidad estudiantil se haya asociado a migración y movilidad residencial (Swanson y Schneider, 1999). Esta tendencia, sin embargo, ha cambiado con el incremento de programas de *school choice*², que han llevado a que las familias cuenten con mayores oportunidades para recibir educación gratuita, incluso fuera de sus zonas de residencia. Así, estudios encuentran que, en los últimos veinte años, la movilidad residencial explica cada vez menos los cambios de escuela (Wang et al., 2019).

En contextos como el latinoamericano, donde la elección de las escuelas es “libre”—o, al menos, no restringida en términos geográficos, sino económicos— y hay una importante participación del sector privado en la provisión de la educación, el fenómeno de la movilidad estudiantil adquiere otros matices.

-
1. En estos estudios, se excluye del concepto a los traslados entre instituciones educativas que los estudiantes suelen experimentar luego de ser promovidos de cierto nivel escolar (e.g. de *elementary school* a *middle school*).
 2. La literatura define *school choice* como un modelo de políticas que dan un peso sustancial a las preferencias de los padres en cuanto a la asignación de sus hijos a las escuelas (Henig, 1995; Brighouse, 2003). Estas, además, implican una serie de programas de privatización educativa que incluyen la creación y funcionamiento de escuelas con financiamiento público, pero que operan bajo gestión privada (como las *charter schools* en EE.UU.) o subsidios públicos a familias para acceder a educación privada (como los vouchers en Chile) con el fin de ampliar la gama de opciones gratuitas para la elección de las familias (Hoxby 2003). Asimismo, supone que no exista restricción residencial para la elección (Brighouse, 2003).

En Chile, por ejemplo, se implementó con más fuerza reformas de *school choice*, específicamente a través de *vouchers*. Una creciente literatura sobre el caso chileno relaciona dichas políticas con altas tasas de movilidad estudiantil, las cuales responderían, sobre todo, a insatisfacciones con las escuelas antes que a la movilidad residencial u otros factores (Larroulet, 2011; Zamora, 2011; Zamora y Moforte, 2013).

Ello lleva a considerar el aumento y la flexibilidad de opciones educativas para las familias como un factor importante en la dinámica de la movilidad estudiantil específica a un contexto. Este estudio surge de la interrogante sobre este fenómeno en el Perú, donde, si bien no se han llevado a cabo reformas explícitas de *school choice*, es el propio contexto el que promueve de facto la elección escolar (Balarin y Escudero, 2018). En el Perú, el crecimiento acelerado de un mercado privado heterogéneo, en calidad y costos, ha permitido una mayor gama de opciones de elección para las familias. A diferencia de la movilidad estudiantil en contextos como EE.UU. y Chile —en los que los traslados se dan, sobre todo, entre escuelas financiadas por el Estado—, en Perú, los cambios tenderían a incluir en mayor medida a escuelas de gestión y financiamiento privado. En este contexto, aunque la elección escolar no se encuentra restringida por la residencia del estudiante, lo que genera facilidades para los traslados, sí lo está por la capacidad económica de las familias.

A pesar de que la literatura internacional ha identificado a la movilidad estudiantil como un tema que aparece con frecuencia en los debates sobre los problemas de la educación urbana (Kerbow 1996), en Perú, son pocos los estudios que se enfocan específicamente en el tema. Uno de los primeros encuentra que, según el Sistema de Información de Apoyo a la Gestión Educativa (Siagie) del Ministerio de Educación (Minedu), el traslado interanual entre los años 2016 y 2017 fue de 10% (Collahua, 2018), cifra que no incluye los cambios dentro de un mismo año. Este porcentaje es similar al de Chile para el caso de primaria (11,5%), que ya se considera alto en comparación con países europeos (6% en Bélgica e Inglaterra) (Zamora y Moforte, 2013, p. 49). La recurrencia de los traslados también ha sido reconocida en estudios del Minedu, los cuales recomiendan abrir una línea de investigación orientada a su análisis (Minedu 2015, 2017). Por último, este fenómeno emerge como un tema relevante en estudios que analizan las decisiones familiares y las trayectorias escolares en el país (Ansión et al., 1998; Uccelli y García Llorens, 2016; Alcázar et al., 2018).

La presente investigación responde a la urgencia por explorar el fenómeno de los cambios de escuela en el contexto educativo peruano y, en particular, en Lima Metropolitana, ciudad en la que ha habido un enorme incremento de la oferta educativa privada. Frente a esta coyuntura, cabe entonces plantearse las siguientes preguntas: (i) ¿Por qué los estudiantes de contextos urbano-vulnerables de la ciudad de Lima cambian de escuela?, (ii) ¿estos cambios responden a demandas educativas por parte de familias y estudiantes?, (iii) ¿llegan estas demandas a ser satisfechas tras los cambios?, (iv) ¿qué sugieren las decisiones de cambio sobre el sistema educativo por el que estos estudiantes transitan?

Abordar estas preguntas no solo permitirá caracterizar las dinámicas de movilidad estudiantil a nivel de educación básica en Lima Metropolitana, sino conocer en qué medida estas podrían sugerir elementos importantes de las tensiones y desigualdades generadas por un sistema educativo como el peruano. Ello es especialmente relevante dado que el país —y Lima Metropolitana, en particular— presenta un escenario en el que las decisiones escolares que toman las familias ocurren en el marco de una oferta educativa segregada y heterogénea, y en que la baja calidad afecta, sobre todo, a los sectores más vulnerables (Benavides et al., 2014; Balarin y Escudero, 2018; Balarin et al., 2018).

Movilidad estudiantil, *school choice* y privatización educativa

Un elemento clave que ha configurado el contexto educativo peruano es un proceso de privatización que no se ha dado a través de la introducción de mecanismos de mercado “por diseño” (Ball y Youdell, 2008), como las políticas de subsidios de la escuela privada en el caso de Chile³. En contraste, como sugiere Balarin (2015), el crecimiento de la educación privada ocurre como resultado de un proceso de “privatización por defecto”, es decir, por medio de las presiones de las familias en un contexto de crecimiento económico, de creciente desconfianza en la educación pública, y pasividad o limitada capacidad del Estado (Balarin, 2015, p. 184; Verger et al., 2017). Sumado a ello, es importante resaltar que la ausencia del Estado en este proceso puede ser entendida también como una decisión, sea o no explícita. En ese sentido, coincidimos con Cuenca et al. (2019) en que este proceso de privatización educativa “es una consecuencia de la promoción del Estado, en un contexto de instalación de políticas neoliberales tales como la liberalización del mercado, la ausencia de regulación, los estímulos a la inversión privada y el desprestigio de «lo público»” (p. 6).

Así, a pesar de no existir políticas explícitas de *school choice*, la elección es promovida de facto por el sistema. Como explican Balarin y Escudero (2018), esta “se ha convertido en la forma natural de superar la crisis en la calidad de la educación” (p. 194). En ese sentido, las opciones educativas se han afianzado a medida que el sector privado ha crecido, y las familias tienen una amplia gama de opciones, de calidad heterogénea y con distintos rangos de precios. Sin embargo, si bien se promueve la elección, “las opciones de las familias no están respaldadas por financiamiento público, información transparente o una reglamentación y políticas adecuadas que puedan limitar los efectos de la elección en la dinámica de la segregación educativa” (Balarin y Escudero, 2018, p. 2 [traducción propia]). Estas características vuelven al Perú en “una anomalía cuando se trata de elección educativa” (Balarin y Escudero, 2018, p. 191) y serán cruciales para entender ciertas dinámicas de movilidad estudiantil en la ciudad.

3. Las políticas de privatización “por diseño” son aquellas que promueven el mercado educativo, como los mencionados *vouchers*; la creación de *charter schools*; y, más recientemente, las asociaciones público-privadas.

Dicho esto, cabe preguntarse por qué resulta crítico abordar el fenómeno de movilidad social en relación con los procesos de privatización educativa y reformas de *school choice*. La literatura que promueve estos procesos y reformas propone que la libertad de elección y competencia entre escuelas lleva a mayores niveles de eficiencia en el sistema como resultado de la presión que ejercen las familias por medio de sus decisiones de matrícula (Chubb y Moe, 1991; Friedman, 1966, citado en Zamora y Moforte, 2013). Desde esta perspectiva, la movilidad estudiantil sería un mecanismo de alineación entre oferta y demanda que incrementaría la eficiencia y productividad del sistema escolar. De hecho, la apertura de más opciones educativas para las familias en un mercado privado promueve que los ingresos —e, incluso, el funcionamiento— de las escuelas dependan directamente de su capacidad de atraer o alinearse a las familias (Hoxby 2003, citada en Larroulet, 2011).

Sin embargo, dicha perspectiva se sostiene en una serie de supuestos cuestionables. En primer lugar, supone que las familias tendrán acceso a buenas opciones educativas cuando esto se dificulta en contextos de marcada segregación espacial y educativa. Las familias pobres tendrán menos — y peores— opciones entre las cuales escoger y menos recursos para acceder a las mismas. En esa línea, la literatura enfatiza que, en estos contextos, “la movilidad no siempre traerá mejoras a la organización; por el contrario, en sistemas donde se tolera una oferta mediocre o de calidad insatisfactoria, generará que los «clientes» se muevan de una decepción a otra” (Hirschman, 1977, citado en Zamora y Moforte, 2013).

En segundo lugar, implica que las familias cuentan con recursos e información para elegir, y que su decisión se basa en la calidad educativa (Chubb y Moe, 1991). No obstante, estudios demuestran que las razones para la elección de escuelas no necesariamente responden a consideraciones relacionadas con la calidad educativa, sino a motivaciones de orden práctico (como la distancia entre el hogar y la escuela); de naturaleza idiosincrática; y que, además, están mediadas por las características socioeconómicas de cada familia (Ball et al., 1996; Adnett y Davies, 1999; Denessen et al., 2005). En Perú, diversos estudios han encontrado que la cercanía al hogar es una de las razones más importantes que los padres consideran para escoger una escuela para sus hijos, especialmente, en primaria (Ansión et al. 1998; Uccelli y García Llorens, 2016; Balarin, 2015; Sanz, 2015). En secundaria, otros criterios cobrarían importancia, como la buena reputación en disciplina, y orden o calidad que permitiera acceder a educación superior (Uccelli y García Llorens, 2016, p. 89-95). En el caso de los traslados, cabría preguntarse qué criterios se siguen para la salida de las escuelas y la elección de las siguientes.

En esta línea, Zamora y Moforte (2013) elaboran una tipología de razones para los traslados en el caso chileno. En esta, además de incluir las razones encontradas en la literatura internacional como las expulsiones, mudanzas o estrategias familiares, los autores enfatizan que la mitad de los traslados se explica por insatisfacciones con la escuela desde la cual las familias deciden

cambiarse (e.g. debido a falta de calidad de la enseñanza, maltrato de los compañeros, hostigamiento y violencia, etc.) (Zamora y Moforte, 2013, p. 54). En este tipo de cambio, la decisión de las familias es atribuible a las condiciones de las escuelas desde las cuales se trasladan en lugar de las condiciones de las escuelas de destino. Así, las familias toman la decisión de dejar un colegio antes de decidir aquel al cual se trasladarán, con escaso conocimiento del nuevo colegio y sin importar si serán recibidas en este (Zamora y Moforte, 2013, p. 57). Por ello, los autores proponen que, en contextos como el chileno, la movilidad estudiantil “tiende a operar más como una decisión de huida que como una de búsqueda”, en la que los padres trasladan a sus hijos de escuelas donde experimentan insatisfacciones, principalmente, pedagógicas (Zamora y Moforte, 2013, p. 59).

Resulta importante, entonces, caracterizar el contexto social y educativo en el que la elección escolar se da en Lima Metropolitana, en tanto ello brindará elementos clave para el análisis de la movilidad estudiantil. En el Perú, la educación encuentra altos niveles de valoración, en lo que se ha denominado el “mito de la educación” (Ansión et al., 1998; Ames, 2002). Este vincula educación con movilidad social e incluso llega a dar lugar a estrategias para el acceso a educación superior. Así, tanto padres de familia como estudiantes coinciden en percibir a la educación como la ruta para progresar, lo que, según ciertos autores, ha sido el resultado de transmisiones generacionales de aspiraciones educativas (Benavides et al., 2006; Rojas y Cussianovich, 2013; Uccelli y García Llorens, 2016; Carrillo et. al 2019).

Adicionalmente, existe una percepción instaurada en las familias y estudiantes de que la educación privada es siempre la mejor opción (Cuenca, 2013; Sanz, 2015; Uccelli y García Llorens, 2016; Ramírez y Román, 2018; Carrillo et al., 2019)⁴. Esto ocurre, además, en un contexto de histórica precarización de la educación pública y de bajos niveles educativos a nivel nacional, así como de crecimiento económico en el país⁵. Sumado a ello, los procesos de segregación a nivel local en distritos periféricos de la ciudad (Peters y Skop, 2007)⁶ se

4. Estudios como los de Uccelli y García Llorens (2016), y Reátegui et al. (2017) dan cuenta de que, si bien existe un anhelo generalizado por la educación privada, este no necesariamente suele concretarse, especialmente, para quienes habitan distritos periféricos.

5. A mayor poder adquisitivo, más familias están optando por salir de la escuela pública para pasar a la privada (Cuenca et al., 2019).

6. Peters y Skop (2007) encuentran que, en los últimos años, las configuraciones espaciales en los distritos periféricos de la ciudad se han vuelto más diferenciadas y diversas a nivel local. Esto se debe a que sus habitantes, quienes anteriormente eran uniformemente pobres, ahora incluyen a profesionales y empresarios económicamente exitosos insertos en las economías informales en alza mientras que conviven con sus vecinos aún pobres, así como con migrantes recién establecidos (Herrera 2014, 2017, citado en Balarin y Escudero, 2018). Ello genera como resultado segregación local

traducen en una búsqueda de las familias por diferenciación social por medio del acceso a la educación privada, como sugieren Balarin y Escudero (2018).

Estos procesos, sumados a la publicación de la Ley de Promoción de la Inversión en la Educación promulgada en 1996 a través del Decreto Legislativo No. 882 durante el gobierno del Alberto Fujimori⁷, fueron clave para el crecimiento exponencial de la educación privada de los últimos 20 años en el país. Así, en Lima Metropolitana, uno de cada dos estudiantes asiste a una escuela privada⁸. Esta proliferación se concentra, sobre todo, entre las escuelas de bajo costo que se han ubicado en Lima Norte, Lima Este y Lima Sur durante las últimas décadas (Fontdevila et al., 2018; Minedu, 2018)⁹. En este contexto, una característica clave a tomar en cuenta es la heterogeneidad de la oferta educativa privada, en la que coexisten escuelas de élite, escuelas gestionadas por organizaciones religiosas, escuelas corporativas y escuelas de bajo costo (Balarin et al. 2018; Román y Ramírez, 2018; Cuenca et al., 2019). En este contexto, la calidad es también heterogénea y los resultados de logros de aprendizaje están directamente relacionados con el monto de las pensiones (Minedu, 2018).

Sumado a ello, si bien los padres tienen la posibilidad de acceder a escuelas privadas, no siempre pueden mantener el pago de las mismas. Un fenómeno que ha ido de la mano con estos cambios es el reclamo de los proveedores de servicios educativos privados por el retraso o la ausencia de pago de las pensiones escolares por parte de las familias que asisten a dichas escuelas. Pese a que no existen cifras oficiales sobre dicho fenómeno, es un tema cuyas consecuencias se buscaron regular legalmente, prohibiendo a las escuelas privadas condicionar la prestación de servicios educativos al pago de pensiones y el uso de fórmulas intimidatorias para presionar a los padres a que cumplan con sus obligaciones de pago¹⁰. Estudios recientes han evidenciado, sin embargo, que, en la práctica, estas medidas intimidatorias aún ocurren en ciertas escuelas privadas (Balarin et al., 2018). En la actualidad, estas escuelas cuentan con un mecanismo legal para lidiar con las familias que no cumplen con los pagos acordados, a partir del cual pueden negar la matrícula al estudiante el año siguiente.

A fin de entender el fenómeno de la movilidad estudiantil en la ciudad

en la que “bolsones de pobreza” conviven con “bolsones más favorecidos” (Peters y Skop, 2007).

7. Dicha ley liberaliza la educación privada.
8. Estos datos se han obtenido a través de Escale (<http://escale.minedu.gob.pe/>, consulta realizada el 14 de abril de 2019).
9. Según un estudio realizado por el Minedu (2018), la oferta de escuelas privadas de alto y muy alto costo (de pensión mayor a 970 soles) se encuentran en las áreas con mayor NSE, mientras que aquellas privadas de bajo costo (de pensión de 291 soles a menos) se hallan en su mayoría en los distritos con menor NSE.
10. En el 2002, se promulgó la Ley de Protección a la Economía Familiar respecto al Pago de Pensiones en Centros y Programas Educativos Privados (Ley 27665).

de Lima, es clave considerar que, aunque las familias cuentan con una amplia gama de opciones, su decisión está limitada por la educación a la que pueden acceder y por la que pueden pagar. En Lima Metropolitana, las brechas educativas responden y son reforzadas por procesos históricos de segregación social y espacial (Peters y Skop, 2007; Balarin y Escudero, 2018). No solo los grupos poblacionales que habitan los distritos periféricos de la ciudad suelen ser más pobres, sino que las familias más vulnerables y con menor nivel socioeconómico acceden también a escuelas de nivel socioeconómico bajo (Minedu, 2016). De hecho, Perú es uno de los países de la región que presenta uno de los mayores grados de desigualdad educativa relacionada con el nivel socioeconómico (Benavides et al., 2014; Rivas, 2015). En ese sentido, las familias escogen las escuelas de sus hijos en el marco de una oferta educativa segregada y heterogénea, en que la baja calidad afecta, sobre todo, a los sectores más vulnerables. En estos sectores, nos enfocaremos en el presente estudio.

Metodología

Este es un estudio exploratorio que sigue una metodología cualitativa para analizar las razones por las cuales estudiantes de contextos urbano-vulnerables de Lima Metropolitana cambian de escuela. Para ello, se optó por realizar entrevistas retrospectivas y a profundidad a dieciocho jóvenes entre los dieciocho y los veintitrés años, residentes del distrito de Carabaylo, que experimentaron dos o más cambios durante su paso por los niveles de primaria y secundaria de la educación básica¹¹.

Se decidió trabajar con jóvenes debido a que traía la ventaja de que, al no estar ninguno en edad escolar, podían estar en una variedad de situaciones: individuos que ya habían concluido su educación básica regular, que habían desertado o que se encontraban actualmente cursando estudios en un Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA). Además, ello permitía contar con personas que ya habían iniciado su transición hacia la adultez y podían evaluar su experiencia escolar desde tal posición etaria, sobre todo, a propósito de las técnicas cualitativas empleadas.

11. Se decidió escoger a jóvenes con dos a más cambios por dos razones. En primer lugar, es más probable que, a partir de la persistencia de la movilidad, esta adquiera un carácter relevante en la trayectoria del estudiante. En segundo lugar, dado que nuestro interés reside en estudiar las razones que llevan al cambio, se obtuvo más información en los casos de estudiantes con mayor número de cambios. Sin embargo, se reconoce que la decisión de excluir a casos con un solo cambio podría implicar un sesgo hacia la no recolección de casos en los que la movilidad estudiantil no persistió, debido a que un solo cambio “resolvió” las condiciones que llevaron a las familias a tomar esa decisión.

El estudio se desarrolló en el distrito de Carabayllo¹², al norte de la capital, debido a su índice de pobreza y numerosa oferta educativa¹³. Carabayllo es uno de los diez distritos con mayor pobreza monetaria dentro de Lima Metropolitana. Al 2018, reportaba un aproximado de 19,2% de incidencia de pobreza, muy superior al promedio de Lima Metropolitana de 13,25% (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2020). Asimismo, es uno de los diez distritos con mayor oferta educativa en la ciudad, en particular, de educación privada. La alta incidencia de educación privada dentro del distrito (72%) se asemeja al promedio de la ciudad (75%)¹⁴. Como mencionamos anteriormente, dicha oferta incluiría en gran medida a escuelas privadas de bajo costo.

La estrategia para identificar y contactar a participantes para el estudio consistió en la consulta directa a jóvenes de las características definidas en viviendas, mercados, negocios y lugares de esparcimiento en Carabayllo. Otra modalidad fue el contacto con organizaciones juveniles ubicadas en dichas zonas. Se procuró contar con una proporción similar de hombres y mujeres en la muestra seleccionada. Además, como ya fue señalado, se buscó incluir a personas que atravesaban una variedad de situaciones con respecto de la conclusión de sus trayectorias escolares (secundaria concluida, deserción escolar, estudios en CEBA).

Se trabajó con dieciocho jóvenes (nueve hombres y nueve mujeres) de entre los dieciocho y los veintitrés años¹⁵ que habían transitado por escuelas de Carabayllo, de otros distritos cercanos como Puente Piedra, Comas y Callao, o de la provincia aledaña de Canta. La gran mayoría (catorce de dieciocho) empezó la primaria en colegios públicos y la mitad de la muestra había abandonado la escuela en algún momento de su trayectoria educativa. Solo cuatro de ellos nacieron fuera de Lima Metropolitana, con dos de ellos provenientes de la provincia de Canta. El número de cambios de escuela en la muestra se presenta la siguiente tabla (para mayor detalle de las características de los entrevistados, se puede consultar el Anexo).

-
12. En particular, se decidió trabajar en dos zonas dentro del distrito: Las Lomas de Carabayllo y El Progreso.
 13. Esta investigación se realizó en el marco de una beca de investigación otorgada por la SIEP, en convenio con Unicef, con el interés de conocer la problemática educativa en dicho distrito, el cual es parte de sus intervenciones en Lima Norte.
 14. Sin embargo, cabe agregar que Carabayllo es uno de los distritos de Lima Metropolitana que en mayor medida ha aumentado su oferta privada de locales de EBR del 2008 al 2016: mientras que a escala de Lima Metropolitana esta se incrementó en un 16% en dicho período, en el caso de Carabayllo, este incremento fue de 57% (de 137 a 216 locales escolares). Esta proyección se realizó a través de Escale (<http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes>, consulta realizada el 23 de mayo de 2020).
 15. Es importante mencionar que los jóvenes entrevistados pertenecen al cohorte generacional que inició sus estudios de primaria entre el 2000 y el 2006. Así, sus trayectorias escolares están enmarcadas en un período de tiempo particular de la política educativa peruana, sea en sus dimensiones normativas, económicas, etc.

Tabla 1. Entrevistados y número de cambios

Número de cambios	Entrevistados
2 cambios	6
3 cambios	3
4 cambios	5
5 cambios	2
7 cambios	1
9 cambios	1
Total	18

Fuente: Elaboración propia.

Se aplicó una entrevista semiestructurada y en profundidad a cada participante, de aproximadamente una hora, durante la cual se hizo un ejercicio retrospectivo de reconstrucción de historia de vida a través del uso de una línea de tiempo (*timeline*) (Kolar et al., 2015). Esta estrategia funcionó tanto para generar una mayor relación de confianza con los entrevistados como para reconstruir, de manera participativa, su trayectoria escolar (Elder, 1985). La idea de combinar ambas técnicas fue facilitar la identificación de las razones que llevaron a los jóvenes a cambiar de escuela en distintos momentos de su trayectoria.

Para el recojo y el análisis de la información, se siguió una perspectiva de curso de vida (Elder, 1985; Giele y Elder, 1998; Crosnoe y Benner, 2016; Shanahan et al., 2016). Durante las entrevistas con los jóvenes, no solo se exploraron las razones de cambio entre de sus distintas escuelas, sino también cómo dichos cambios, como sucesión de eventos en su trayectoria escolar, habían impactado en su vínculo con el sistema educativo en tanto estudiantes. Además, para ambos aspectos, el recojo y análisis de la información profundizó en el rol que habían desempeñado la familia, cada escuela, la propia agencia individual, y los contextos territoriales y socioeducativos en la configuración de estas trayectorias escolares, así como las barreras y las oportunidades que había generado su intervención (Giele y Elder, 1998). Es importante, sin embargo, precisar que, para este artículo, nos enfocaremos en las razones de la movilidad —y no en las consecuencias de la misma— en los aspectos mencionados.

El análisis de la información se realizó a partir de la comparación de los casos analizados y fue resultado de una aproximación inductiva a los hallazgos encontrados en el campo basándose en su sistematización en matrices de factores por cada participante. Así, si bien la literatura revisada nos permitió generar construcciones teóricas para comprender las razones de por qué los estudiantes se cambian de escuelas, lo encontrado resultó ser más determinante como punto de partida para el desarrollo del argumento propuesto en este estudio, en línea con lo sostenido en la teoría fundamentada (Guillemette, 2006).

Todos los participantes del estudio fueron debidamente informados sobre los objetivos de la investigación y se obtuvo su consentimiento informado. Los datos presentados a continuación respetan los compromisos de confidencialidad y anonimidad establecidos con cada entrevistado.

El panorama de las razones de cambios de escuela en Carabayllo

La reconstrucción de las trayectorias educativas del grupo de dieciocho jóvenes que participó en el estudio permitió reconocer formas de movilidad estudiantil que responden a seis tipos de razones¹⁶. Las diferentes razones se combinan en los casos de los jóvenes de la muestra; es decir, no hay un solo tipo que explique por qué un mismo joven puede ser cambiado dos, tres o —incluso— siete veces de escuela¹⁷. Además, como notaremos a lo largo del texto, algunas decisiones de cambio son tomadas por los padres o tutores, especialmente, durante la primaria, mientras que, en secundaria, algunos estudiantes comienzan a tener un rol más activo en sus decisiones educativas de cambio.

Un primer tipo de traslado ocurre impulsado de manera activa desde la escuela. Las expulsiones por faltas de conducta (Tipo 1) de los estudiantes ya han sido caracterizadas en estudios anteriores (Bowditch, 1993), que han detectado que afectan sobre todo a hombres. Esto no fue diferente para los casos del estudio. Adicionalmente, encontramos traslados que ocurren como resultado de la mudanza de la familia (Tipo 2), tras acceder a un terreno donde construir sus viviendas independientes o por factores relacionados con cambios en la vida laboral de los padres. En la misma línea, encontramos cambios que son producto de una situación de inestabilidad familiar (Tipo 3), en la que la mudanza con uno de los padres o un tutor significa también un cambio de colegio, y que puede deberse a una serie de factores —como la separación de los padres o violencia doméstica— que afectaron, sobre todo, a las mujeres entrevistadas.

Estos tipos de movilidad aparecen en distintos contextos y han sido ampliamente estudiados por la literatura internacional. En este artículo, sin embargo, nos enfocaremos en otros tres tipos que, en línea con la literatura analizada, responderían a la existencia de mayores opciones educativas, la flexibilidad para acceder a estas y la proliferación de la privatización educativa: (i) los traslados que resultan de estrategias educativas (Tipo 4), (ii) los que surgen por reacción a un estado de saturación por las condiciones insatisfactorias de la escuela a la que se asiste (Tipo 5) y (iii) aquellos que se dan de escuelas privadas a públicas por dificultades económicas para sostener el pago de las pensiones

16. Además de las razones listadas, se encontró que un grupo de jóvenes cambió de colegio en su transición de primaria a secundaria debido a que la escuela primaria en la que cursaba sus estudios no contaba con dicho nivel. En línea con la literatura, este tipo de cambio no se incluye en el análisis de la movilidad estudiantil.

17. En el Anexo, se puede observar los tipos de razones de cambio para cada participante.

(Tipo 6). Este último tipo es particular en el caso peruano, como explicaremos más adelante.

Para ello, nos enfocaremos en las experiencias de once de los dieciocho jóvenes entrevistados: Anthony, Paolo, Jair, Lesly, Astrid, Manuel, Heidi, Carlos, Daniel, Hugo y Mauro (ocho hombres, tres mujeres).

Cambios por estrategias educativas (Tipo 4)

Los cambios que surgen a partir de búsquedas activas adquieren un carácter estratégico en tanto hacen uso de recursos económicos, de información y de contactos. Además, son realizadas de manera planificada y están orientadas hacia una meta particular, es decir, son parte de proyectos educativos. Se observó que estos cambios eran particulares de familias y estudiantes con una valoración alta de la educación, y encontramos casos con padres con un nivel educativo mayor que aquellos de los otros entrevistados de la muestra. En general, estos cambios darían cuenta de la existencia de aspiraciones de movilidad social ascendente en familias y estudiantes, de modo similar a lo encontrado por Sanz (2015) en sectores emergentes de Lima Metropolitana.

En primer lugar, se encontraron estrategias educativas que implicaron una mudanza, y que estuvieron relacionadas con la migración del campo a la ciudad. Manuel y Heidi son dos jóvenes provenientes de la provincia de Canta —que limita con Carabayllo—, que migraron hacia Lima en su transición a la secundaria. Esta era una decisión que ya había sido planificada con años de anticipación por sus padres y que les era anunciada mientras que estudiaban la primaria. El argumento que lo justificaba era que ello les permitiría contar con mejores condiciones para acceder a la educación superior. En estos casos, además, es importante notar que las familias que promueven la migración de sus hijos por razones educativas cuentan con recursos económicos y/o con redes en la ciudad de Lima. Manuel, por ejemplo, llegó a vivir a la casa de sus abuelos, donde su hermana y sus primos ya se encontraban por las mismas razones.

La mayoría de los jóvenes con estrategias educativas, sin embargo, cambiaron de escuela dentro de las opciones disponibles en su zona de residencia o en zonas aledañas. Astrid, por ejemplo, decidió que quería empezar su secundaria en el otro colegio estatal ubicado en el lugar donde vivía. Sus primos estudiaban allí y, junto a sus tíos, se lo solían recomendar porque, según ellos, la enseñanza era mejor. Esto despertó en ella un sentimiento de querer probar esta educación: “Fui yo la que quiso cambiarse, porque me preocupaba bastante en el futuro. O sea, podías tener amistades y todo, pero eso no va a ser toda la vida. Más está la educación y yo me preocupaba por eso”. Convenció a sus padres, a quienes inicialmente les preocupó el gasto extra que deberían realizar, pero al final decidieron apoyarla. Así, en este caso, la iniciativa del cambio recae en la estudiante, quien negocia con sus padres el traslado.

Se pudo observar que gran parte de este tipo de cambios consistía en realidad en estrategias preuniversitarias, que se daban durante la secundaria.

Carlos y Daniel, por ejemplo, se trasladaron a mediados de la secundaria a colegios cuya orientación explícita era preparar a sus estudiantes para postular a la universidad. Es importante notar que la elección de la nueva escuela trascendió el criterio de cercanía al hogar, puesto que en ambos casos los jóvenes se trasladaron a una escuela en un distrito vecino, en línea similar a lo encontrado por Uccelli y García Llorens (2016).

Asimismo, cabe mencionar que, en estos casos, los jóvenes comienzan a tomar un rol más activo en sus decisiones escolares. A continuación, Daniel, que estudiaba en una escuela privada, explica el proceso de la toma de esta decisión:

En tercero ya nos empezaban a hablar de las universidades. Y me llegó a interesar, porque me pregunté “termino quinto y ¿qué voy a hacer?”. Varios de los de quinto en el colegio decían que se iban a meter a academias, que iban a postular a universidades nacionales. Le dije a mi mamá que quería prepararme para entrar a una universidad nacional. Fui a averiguar a dos colegios. En [Colegio B], me proponían que me enseñarían tipo *pre* para poder postular. Ahí iba a aprender más [...]. El otro era nuevo preparando, recién habían ingresado tres a la universidad. En el que escogí, ya varios habían ingresado. Cuando pasaba, veía las fotos de las caras de los que ingresaban. El [Colegio A] [el colegio en el que estaba] no era *pre*. A pesar de que era todo bonito, *yo necesitaba prepararme*.

Como observamos, Daniel y sus compañeros perciben que la educación que recibían de su escuela no era suficiente para el ingreso a la universidad, y que una educación preuniversitaria constituye casi un requisito. La elección de la escuela preuniversitaria es también reveladora: Daniel se basa en los carteles publicitarios de casos “exitosos” que estas escuelas promocionan.

Otra forma de estrategia preuniversitaria es aquella en la que los estudiantes matriculados en colegios privados deciden trasladarse a colegios públicos para cursar quinto de secundaria. Carlos y Manuel utilizaron esta estrategia por razones diferentes. Por un lado, Manuel decidió el cambio porque, si se finaliza la secundaria en un colegio público, se accede a descuentos en los exámenes de admisión, sobre todo si son en universidades públicas. Carlos, por otro, se cambió a su primer colegio para poder cursar el turno tarde mientras asistía por las mañanas a una academia preuniversitaria. Como podemos observar, estos cambios tienen una orientación hacia la meta particular de mejorar las condiciones en las cuales postulan a la universidad. Además, es importante notar que son decisiones tomadas por estudiantes altamente involucrados y motivados en su educación.

Las familias y los estudiantes de Carabayllo también comparten la intención de seguir una trayectoria educativa en el sector privado y su transición a este es considerado en la formulación de sus estrategias de traslado. Esto es claro en la siguiente cita de Carlos:

[...] el profesor me dio un examen que decía: “quinto de primaria”. Yo estaba en segundo de secundaria y le pregunté: “profe, acá se ha equivocado [...]”. “No me he equivocado”, dijo el profe, “resuélvelo”, con una sonrisita medio pícara [...]. Lo voy a ver y... ¿acaso podía hacerlo? No podía. Le dije: “Profe, esto no me lo han explicado”. Y el profesor me dice: “Esto es de un colegio particular”. *Y ahí empezó mi capricho por cambiarme a un colegio particular.* Yo pensé que cómo era posible que no pueda resolver un examen de quinto de primaria siendo yo primer puesto toda la vida. Llegué a mi casa y le dije a mi mamá: “Ha pasado esto; *quiero cambiarme de colegio*”.

En línea con lo señalado anteriormente, estos cambios ocurren en un contexto educativo de proliferación de la educación privada que se percibe como una alternativa mejor que la pública. Sin embargo, no todas las familias podrán acceder a esta, como explicaremos más adelante.

Cambios en reacción a una situación de insatisfacción con la escuela a la que se asiste (Tipo 5)

En contraste, otros traslados no están motivados por una proyección hacia el futuro y tienen más bien un carácter contingente: surgen por reacción a un estado de saturación por las condiciones insatisfactorias de la escuela a la que se asiste. En línea con Zamora y Moforte (2013), estos traslados pueden ser caracterizados como “de huida”, dado que respondieron a situaciones de saturación en relación con la falta de calidad de la enseñanza, el hostigamiento o violencia por parte de los compañeros, el maltrato por parte de profesores, y la falta de atención a las dificultades de aprendizaje del alumno.

Entre estos cambios, se encontraron aquellos que respondieron principalmente a la insatisfacción con la calidad de la enseñanza. Veamos, por ejemplo, el caso de los cambios desde colegios públicos. Anthony fue retirado por su madre de un colegio en el que acababa de repetir de grado por segunda vez (en segundo y tercer grado de primaria). En un principio, su madre había pensado que Anthony había repetido por responsabilidad propia. Sin embargo, cuando volvió a ocurrir, consideró que no era una falla de su hijo, sino de la escuela. Se observa en este caso un cambio que responde a un evento específico que genera una saturación en la insatisfacción con la educación recibida.

La huida desde un colegio público por factores académicos también se puede ver reflejada en el caso de Paolo, quien, como reacción a la suspensión indefinida de clases a mediados de sexto de primaria por una huelga magisterial, decidió pedirle a su madre que lo cambie de colegio para terminar el grado ese mismo año. El colegio al que llegó casi a finales de año fue uno privado.

Este tipo de cambios por insatisfacción hacia la enseñanza recibida puede ocurrir también en colegios privados. Si bien existe un sentido común generalizado en el que este tipo de oferta se percibe como la mejor opción en

comparación con la pública, diversos estudios han llamado la atención sobre la heterogeneidad de la oferta privada, la cual no siempre significa mejores aprendizajes para los estudiantes (Balarin et al., 2018). Este sería un problema que afecta sobre todo a las familias mayormente expuestas a la oferta privada de menor calidad. Por ejemplo, Anthony y Paolo llegaron a colegios privados de bajo costo, donde luego reconocieron una infraestructura e instrucción deficientes. Incluso, señalaron que a dicho colegio llegaban los “estudiantes vagos” y uno podía ser promovido al siguiente grado sin mayor esfuerzo “porque se pagaba”. En ambos casos, se cambiaron de colegio un año después de haberse trasladado a este. En ese sentido, en estos casos, la movilidad no llega a resolver las insatisfacciones con las escuelas a las que se asiste.

Como podemos ver, las razones por motivos académicos que empujan a la salida de los jóvenes entrevistados desde colegios públicos y privados no son tan diferentes. En ambos casos, se percibe un ambiente educativo deficiente, aunque con ciertos matices entre un tipo de gestión y otra. Por ejemplo, la huida ante la suspensión de clases por huelga es una característica particular de la escuela pública.

Otra forma de huida por insatisfacción es aquella en la que la crítica principal es hacia la imposibilidad de la escuela para lidiar con la violencia dentro de la misma. Por ejemplo, la familia de Jair lo retiró de un colegio, debido a que durante años él había estado expuesto a un entorno violento dentro de este. Por otro lado, Lesly fue cambiada de un colegio por sus padres, porque este no era un espacio seguro para ella, pues era objeto de acoso con frecuencia, y los profesores no prestaban atención ni intervenían ante este hecho.

Sin embargo, encontramos traslados que responden a insatisfacciones con la escuela a la que se asiste y que no están relacionados a razones como la calidad de la enseñanza, la violencia en la escuela o la falta de atención a las dificultades de aprendizaje del alumno, como sugieren Zamora y Moforte (2013). Veamos el caso de Mauro. A lo largo de su secundaria, Mauro experimentó dos traslados de escuela que en realidad responden a su valoración hacia las relaciones de pares en las escuelas a las que accede. La primera vez le pidió a su madre que lo cambie de colegio porque, si bien contaba con un buen rendimiento, no había encontrado un grupo de pares con el que se sintiera cómodo. Así, llegó a un colegio al que sus amigos asistían. En una segunda ocasión, luego de la expulsión de uno de sus mejores amigos y la inscripción de este en un CEBA, le volvió a solicitar a su madre su retiro de la escuela y su matrícula en el mismo CEBA al que asistía su amigo, con el pretexto de que así podría terminar la secundaria más rápido.

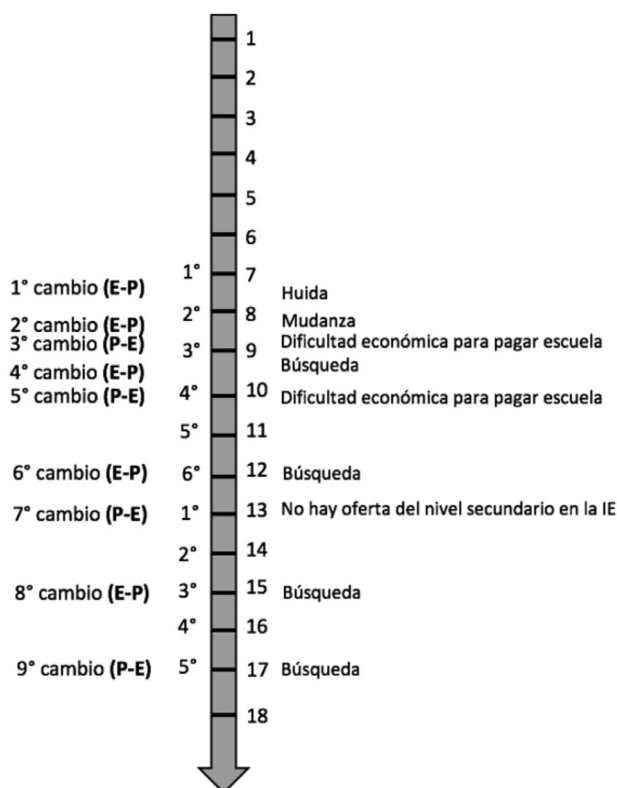
En este caso resalta que, por un lado, y en línea con la literatura sobre elección escolar, las decisiones de salida de escuelas no necesariamente residen en consideraciones relacionadas con la calidad educativa. La principal valoración que tiene Mauro hacia las escuelas a las que asiste (sus grupos de amigos) es también el criterio mediante el que decide sus traslados. Lo interesante, por otro lado, es que la facilidad que existe para cambiarse de escuela lleva a que

razones tan diversas como estudiar con amigos en el colegio de destino sean suficientes para justificar uno o más traslados.

Cambios por dificultades económicas (Tipo 6)

Finalmente, encontramos cambios de escuelas privadas a públicas por dificultades económicas para sostener el pago de las pensiones. Este se trata de un tipo de cambio particular en el caso peruano, en el que —como mencionamos— ha habido una proliferación de escuelas privadas de bajo costo que convive con el anhelo de las familias por la educación privada y la ausencia de financiamiento público para el acceso a esta. Caracterizar este contexto es crucial para entender el caso sui generis de Hugo, quien transitó durante toda su trayectoria educativa entre escuelas privadas (P) y públicas (E) en gran parte debido a las dificultades económicas para financiar dichas escuelas.

Gráfico 1. Movilidad estudiantil de Hugo



Fuente: Elaboración propia.

En más de una ocasión, su padre ahorró para matricularlo a una escuela privada, pero a mitad de año ya no podía continuar pagando las pensiones y debía cambiarlo a una pública. Al siguiente año, se repitió lo mismo, y el estudiante migró de la gestión pública a la privada de un año a otro (ver cambios 2, 3, 4 y 5 en el gráfico). Hugo lo explicó de la siguiente forma: “En mi caso, [los cambios] fueron porque mi papá era profesor y quería que tenga una buena enseñanza. Pero nunca lo logré, solo en tercero y cuarto. [...] creo que [los cambios] tienen que ver con el aspecto económico [...]”

En ese sentido, este tipo de cambio es una consecuencia de una búsqueda estratégica que parte de un anhelo por una educación privada que no considera la sostenibilidad económica al largo plazo para continuar con el pago de dicha opción. En este caso, la estrategia de transitar a la escuela privada puede convertirse en una trampa educativa cuando no se cuentan con los recursos necesarios para mantenerse en las escuelas privadas a las que se llega.

Desigualdades en movimiento: Una reflexión sobre la movilidad estudiantil en Lima Metropolitana

El estudio da cuenta de un fenómeno que, hasta el momento, no se ha investigado suficiente en el Perú. A partir de la revisión de la literatura en países con extensa producción académica sobre el tema y del levantamiento de información cualitativa en un distrito urbano-vulnerable en la ciudad de Lima, encontramos que ciertas formas en las que se manifiesta la movilidad estudiantil responden a los contextos educativos en los que esta se enmarca.

En el caso estudiado, los resultados conversan con la tipología planteada por Zamora y Moforte (2013), y la confrontan. Encontramos que, de forma similar a la literatura internacional, existen cambios impulsados por la escuela (expulsiones) y por las familias (mudanzas y cambios disruptivos por inestabilidad familiar)¹⁸. Asimismo, hallamos cambios que ocurren por búsquedas estratégicas y que, a diferencia de países como Estados Unidos, no implican necesariamente cambios residenciales. Estos se realizan, sobre todo, con miras a un proyecto educativo particular, generalmente asociado a la educación superior. Así, las familias entienden la escuela como un medio para ingresar a la universidad. Estos cambios, sin embargo, están relacionados con los recursos diferenciados con los que estas cuentan.

En paralelo, se identifican cambios que son resultado de insatisfacciones hacia la escuela del estudiante y que son caracterizados como “huidas” por Zamora y Moforte (2013). A partir del estudio, se observa que, en contextos urbano-vulnerables de la ciudad de Lima, los cambios por “huida” son síntoma de

18. Si bien la presente investigación no indagó sobre estos últimos casos, resalta la recurrencia de la aparición de los cambios motivados por inestabilidad familiar. Estos, en los contextos abordados, afectan en mayor medida a las mujeres de la muestra, vínculo que consideramos un tema importante para futuros estudios.

un sistema educativo deficiente que no satisface las necesidades y expectativas de las familias, las cuales “navegan” por una serie de opciones educativas sin comprometerse con ninguna. Así, estos cambios dan cuenta de la saturación de las familias y los estudiantes con las escuelas a las que asisten. Encontramos, además, que los motivos que llevaron al traslado no necesariamente se resuelven luego de este, lo cual da cuenta de una trampa educativa, que lleva a que las familias se muevan entre opciones con las que no están satisfechas.

Sin embargo, en contraste con lo propuesto por Zamora y Moforte (2013) y en línea con la literatura sobre elección escolar, notamos que no todos estos cambios responden a razones relacionadas con la calidad educativa, violencia escolar o infraestructura de las escuelas. En investigaciones futuras, será importante indagar si los criterios para los traslados son también variados según la condición socioeconómica de las familias, como sugiere la literatura sobre elección escolar.

Como se ha mencionado, una característica particular del contexto peruano es la proliferación de escuelas privadas de bajo costo sin un marco regulador eficiente, escuelas que son, además, el deseo de muchas familias con bajos recursos económicos. Este fenómeno impacta directamente en las dinámicas de movilidad estudiantil, puesto que las familias buscan matricular a sus hijos en colegios privados a pesar de carecer de recursos económicos para mantener ese financiamiento durante los años que requiere la educación básica. Esto, en ciertos casos, ocasiona un vaivén entre escuelas públicas y privadas. Así, se encuentran contradicciones extremas entre la aspiración por una mejor educación y las posibilidades reales de financiarla.

Consideramos relevante incluir esta razón como un nuevo tipo de movilidad para el caso peruano. Según la tipología de Zamora y Moforte (2013), esta sería catalogada como una decisión de la familia debido a insatisfacción con la escuela desde la cual se cambia. Sin embargo, en el caso estudiado, estos traslados adquieren un carácter de forzoso cuando son llevados a cabo en medio del año académico por presiones de la escuela. Las medidas informales que las escuelas toman ante la falta de mecanismos legales para cobrar la pensión a familias que incumplen los pagos pueden también generar un ambiente hostil para los estudiantes, así como comprometer su educación¹⁹, y llevan a que las familias tomen la decisión aparentemente voluntaria de retirar a sus hijos a mitad de año. Del mismo modo, debido a la facultad legal con que las escuelas cuentan para negar la matrícula a las familias morosas al año siguiente, estos cambios se asemejan más a un *impedimento de matrícula*²⁰. En ese sentido, en

19. Según Balarin et al. (2018), entre las medidas informales —y hasta ilegales— que las escuelas privadas aplican se encuentran: presionar a los estudiantes, y restringir el acceso a las notas, a rendir exámenes o al aula. Todas ellas revelan un trato pedagógico diferente a los estudiantes morosos.

20. Este mecanismo también se encontró entre los cambios por “expulsiones” en los casos estudiados.

el caso peruano, existe una ambigüedad en torno a si la decisión es enteramente atribuible a la familia o a la escuela, o si es una consecuencia de un contexto que habilita las condiciones para que dicho tipo de movilidad ocurra.

Por su parte, los cambios entre escuelas motivados tanto por reacciones como por búsquedas —especialmente, en los casos que ocurren con mayor frecuencia— dan cuenta de formas particulares en las que estas familias y estudiantes están experimentando el servicio educativo. Ante esto, surgen dos posibles escenarios. Por un lado, puede ser que las familias experimenten la “calidad” educativa a partir de la frecuencia de las transacciones, es decir, en una lógica de “clientes” que transitan de una opción a otra sin comprometerse con ningún proyecto educativo en particular. Esto es curioso, dado que el servicio educativo difiere de otros tipos de servicios en los que la satisfacción se mide, generalmente, a partir del número de transacciones. En el servicio educativo, en cambio, la calidad es difícil de medir a partir de una experiencia limitada en cada escuela. Como mencionan Balarin et al., “parte de la calidad del servicio educativo se revela después de recibido, incluso tras décadas de haber abandonado las aulas [...] observando la trayectoria de vida de sus egresados” (2018: 24).

Por otro lado, los cambios reiterados también pueden dar cuenta de un intento de las familias por romper el círculo vicioso de mala calidad y falta de oportunidades al cual están expuestos. En la mayoría de los casos estudiados, sin embargo, como ha sido ya mencionado, esto da cuenta de una trampa educativa en la que, si bien las familias buscan mejores opciones, no son estas a las que pueden acceder realmente y “se mueven de una decepción a otra” (Hirschman, 1977, citado en Zamora y Moforte, 2013). En todo caso, ambos escenarios dan cuenta de lo que muchas familias no pueden tener: un proyecto educativo coherente para sus hijos²¹.

El estudio demuestra que, en contextos urbano-vulnerables como el abordado, si bien las familias cuentan con una amplia gama de opciones en que la elección pareciera ser libre, la baja calidad educativa y las limitaciones económicas restringen las opciones a las que las familias y estudiantes pueden acceder. Así, a pesar de la búsqueda de una mejora a partir de los cambios de escuela, los traslados entre estas opciones no siempre significarán la mejora educativa que los padres anhelan. En ese sentido, el contexto de segregación espacial y educativa, de privatización por defecto y aparente libre elección ha generado como consecuencia no deseada que ciertos estudiantes se muevan entre estas opciones, perjudicando muchas veces sus trayectorias educativas²².

21. Cabe matizar aquí que uno de los criterios de selección para los participantes del estudio fue que contaran con dos o más traslados, lo que podría tener un efecto en este hallazgo. En ese sentido, será importante en futuros estudios recoger las experiencias de familias que solo vivieron un traslado y conocer si ello implicó “resolver” las condiciones que las llevaron a tomar dicha decisión.

22. Las potenciales consecuencias perjudiciales de estas características del contexto

De este modo, consideramos urgente la continuación de una línea de investigación sobre la movilidad estudiantil en el país, que incluya cifras sobre su magnitud, así como estudios cualitativos sobre las experiencias de movilidad. En particular, sostenemos que es de especial relevancia profundizar en las razones y consecuencias de la movilidad, así como identificar quiénes son los estudiantes móviles, si es que los motivos que llevaron a la movilidad se resuelven y qué tan recurrente es la continuación de los traslados²³. Finalmente, se espera que la incorporación de dicha evidencia a las políticas públicas lleve a intervenir en la problemática y a atender las desigualdades estructurales que afectan principalmente a la población en contextos urbanos-vulnerables, en este caso, desde su derecho a la educación.

Agradecimientos

En primer lugar, agradecemos a la SIEP y a Unicef por la oportunidad de llevar a cabo la investigación, que fue ganadora del “Primer concurso de becas de investigación para jóvenes investigadores de la SIEP”. Agradecemos, también, a María Balarin por nuestros primeros pasos en el mundo de la investigación educativa y por la oportunidad de trabajar, junto a Lorena Alcázar, en el proyecto “Más allá de los nini. Los jóvenes urbano-vulnerables en el Perú” (Grade, 2018). En dicho proyecto, surgió la primera idea que dio inicio al estudio. Este estudio no habría visto la luz sin los valiosos comentarios que dieron a lo largo del proceso de investigación Eduardo León, Patricia Ames, Vanessa Rojas, Claudia Sugimaru, Robin Cavagnoud, César Guadalupe, Nani Pease y Aurora Escudero. Tampoco, habría sido posible sin el apoyo de Elizabeth Inga y Sagrario Ortiz en el campo. Asimismo, los comentarios de Francesca Uccelli y de los dos revisores anónimos ayudaron a afinar muchas de las ideas del artículo. Finalmente, agradecemos a todas y todos los jóvenes participantes del estudio, que se tomaron el tiempo de recordar, junto a nosotros, sus experiencias escolares.

educativo peruano han sido enfatizadas por Balarin (2015) sugiriendo que existe un claro problema “cuando las familias pobres, con pocos recursos sociales, culturales y económicos, eligen entre lo que en realidad es una estrecha gama de opciones que incluyen principalmente escuelas cuya calidad está por debajo de los estándares aceptables” (p. 24).

23. Según Rumberger et al (1999), una movilidad crónica se da cuando los estudiantes experimentan de 3 a más traslados en un nivel educativo. Los autores encuentran que, en el caso de California en 1999, uno de cada ocho estudiantes asistía a entre 6 o 7 escuelas en un periodo de 13 años.

Referencias bibliográficas

- Adnett, N. y Davies, P. (1999). Schooling quasi-markets: Reconciling economic and sociological analyses. *British Journal of Educational Studies*, 47(3), 221-234.
- Alcázar, L., Balarin, M., Glave, C. y Rodríguez, M. F. (2018). *Más allá de los nini. Los jóvenes urbano-vulnerables en el Perú*. Documento de Investigación, 90. Lima: Grade.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., y Dauber, S. L. (1996). Children in motion: School transfers and elementary school performance. *The Journal of Educational Research*, 90, 3-12.
- Ames, P. (2002). Educación e interculturalidad: repensando mitos, identidades y proyectos. En N. Fuller (Ed.), *Interculturalidad y política: Desafíos y posibilidades* (pp. 343-371). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ansión, J., Lazarte, A., Mayos, S., Rodríguez, J. y Vega-Centeno, P. (1998) *Educación: La mejor herencia. Decisiones educativas y expectativas de los padres de familia. Una aproximación empírica*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Astone, N. y McLanahan, S. (1994). Family structure, residential mobility, and school dropout: A research note. *Demography*, 31, 575-584.
- Balarin, M. (2015). *The default privatization of Peruvian education and the rise of low-fee private schools: Better or worse opportunities for the poor?* ESP Working Paper Series, 65. Open Society Foundations Privatisation in Education Research Initiative (PERI).
- Balarin, M. y Escudero, A. (2018). The ungoverned education market and the deepening of socioeconomic school segregation in Peru. En X. Bonal y C. Bellei (Eds.), *Understanding School Segregation: Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education*. Londres: Bloomsbury.
- Balarin, M., Kitmang, J., Ñopo, H. y Rodríguez, M. F. (2018). *Mercado privado, consecuencias públicas: Los servicios educativos de provisión privada en el Perú*. Documento de Investigación, 89. Lima: Grade.
- Ball, S. J., Bowe, R. y Gewirtz, S. (1996). School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education. *Journal of Education Policy*, 11(1), 89-112.
- Ball, S. J., y Youdell, D. (2009). Hidden privatisation in public education. *Education Review*, 21(2).
- Benavides, M., León, J. y Etesse, M., (2014). *Desigualdades educativas y segregación en el sistema educativo peruano. Una mirada comparativa de las pruebas PISA 2000 y 2009*. Avances de Investigación, 15. 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 los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias.* Lima: Grade.
- Bowditch, C. (1993). Getting rid of troublemakers: High school disciplinary procedures and the production of dropouts. *Social Problems*, 40, 493-509.
- Brighouse, H. (2003). *School choice and social justice.* New York: Oxford University Press, USA.
- Carrillo, S., Salazar, V. y Leandro, S. (2019). *Jóvenes y educación en Lima Metropolitana y Callao.* Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Chubb, J. E., y Moe, T. M. (1991). *Politics, markets and America's schools.* Washington D.C.: The Brookings Institution.
- Collahua, Y. (2018). *El cambio de escuela y sus efectos sobre la asistencia y la culminación escolar en Perú* (tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Crosnoe, R. y Benner, A. D. (2016). Educational pathways. En M. J. Shanahan, J. T. Mortimer y M. Kirkpatrick Johnson (Eds.), *Handbook of the Life Course.* Volume II. Cham: Springer Science & Business Media.
- Cuenca, R. (2013). La escuela pública en Lima Metropolitana. ¿Una institución en extinción? *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 5, 73-98.
- Cuenca, R., Reátegui, L. y Oré, S. (2019). Itinerarios de la educación privada en el Perú. *Educação e Sociedade*, 40.
- Denessen, E., Driessena, G. y Slegers, P. (2005). Segregation by choice? A study of group-specific reasons for school choice. *Journal of Education Policy*, 20(3), 347-368.
- Elder, G. H. (1985). Perspective on life course. En G. H. Elder (Ed.), *Life course dynamics: Trajectories and transitions, 1968-1980* (pp. 23-49). New York: Cornell University Press.
- Fontdevila, C., Marius, P., Balarin, M. y Rodríguez, M. F. (2018). *Educación privada de "bajo coste" en el Perú: Un enfoque desde la calidad.* *Investigaciones Internacionales de la Educación.* Bruselas: Education International.
- Giele, J. Z., y Elder, G. H. (Eds.). (1998). *Methods of life course research: Qualitative and quantitative approaches.* California: Sage.
- Goldstein, H., Burgess, S., y McConnell, B. (2007). Modelling the effect of pupil mobility on school differences in educational achievement. *Journal of the Royal Statistical Society*, 170(4), 941-54.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory; pour innover. *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Henig, J. R. (1995). *Rethinking school choice: Limits of the market metaphor.* New Jersey: Princeton University Press.
- Hoxby, C. M. (2003). School choice and school competition: Evidence from the United States. *Swedish Economic Policy Review*, 10(2), 9-65.

- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2020). *Mapa de pobreza monetaria provincial y distrital 2018*. Lima: INEI.
- Kolar, K., Ahmad, F., Chan, L., y Erickson, P. G. (2015). Timeline mapping in qualitative interviews: A study of resilience with marginalized groups. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(3), 13-32.
- Kerbow, D. (1996). Patterns of urban student mobility and local school reform. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1(2), 147-169.
- Larroulet, C. (2011). *Análisis de la movilidad escolar en Chile* (tesis de magíster). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Lash, A. y Kirkpatrick, S. (1990). A classroom perspective on student mobility. *The Elementary School Journal*, 91(2), 176-191.
- Ministerio de Educación (2015). *Aprendizajes de primero a sexto de primaria en lectura y matemática: un estudio longitudinal en instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- _____ (2016). ¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes al término de la educación primaria? Informe de logros de aprendizaje y sus factores asociados en la *Evaluación Muestral 2013*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- _____ (2017). ¿Qué sucede con los aprendizajes en la transición de primaria a secundaria? Una mirada desde la equidad y la eficacia escolar diferenciada. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- _____ (2018) *Tipología y caracterización de las escuelas privadas en el Perú. Estudios Breves N° 3*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Peters, P. y Skop, E. (2007), Socio-spatial segregation in metropolitan Lima, Peru. *Journal of Latin American Geography*, 6(1), 149-171.
- Ramírez, A. y Román, A. (2018). ¿El mito sigue vivo?: *Privatización educativa y diferenciación social*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos
- Reátegui, L., Urrutia, C., Cuenca, R. y Carrillo, S. (2017). *Los jóvenes de Lima encuesta sobre las desigualdades en la juventud de Lima Metropolitana y el Callao*. (Documento de Trabajo 239. Serie Educación 17). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires: Fundación Cipeec.
- Rojas, V. y Cussianovich, A. (2013). "Le va bien en la vida". *Percepciones de bienestar de un grupo de adolescentes del Perú*. Lima: Niños del Milenio.
- Rumberger, R. W. y Larson, K. A. (1998). Student mobility and the increased risk of high school drop-out. *American Journal of Education*, 107, 1-35.

- Rumberger, R. W., Larson, K. A., Ream, R. K., Palardy, G. J. (1999). *The Educational Consequences of Mobility for California Students and Schools*. Research Series.
- Sanz, P. (2015). El tránsito de la escuela pública a la escuela privada en el sector emergente de Lima Metropolitana. ¿Buscando mejor calidad? *Revista Peruana de Investigación Educativa*, (7), 95-125.
- Shanahan, M. J., Mortimer, J. T., y Kirkpatrick Johnson, M. (Eds.). (2016). *Handbook of the Life Course*, Volume II. Cham: Springer Science & Business Media.
- South S. J., Haynie, D. L., y Bose, S. (2007), Student mobility and school dropout. *Social Science Research*, 36, 68-94.
- Swanson, C. B., y Schneider, B. (1999). Students on the move: Residential and educational mobility in America's schools. *Sociology of Education*, 54-67.
- Temple, J. y Reynolds, A. (1999). School mobility and achievement: longitudinal findings from an urban cohort. *Journal of School Psychology*, 37(4), 355-377.
- Uccelli, F., y García Llorens, M. (2016). *Solo zapatillas de marca: Jóvenes limeños y los límites de la inclusión desde el mercado*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Verger, A., Moschetti, M., y Fontdevila, C. (2017). *La privatización educativa en América Latina: Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Bruselas: Education International.
- Wang, K., Rathbun, A., y Musu, L. (2019). *School choice in the United States: 2019* (NCES 2019-106). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Zamora, G. (2011). Movilidad escolar en Chile: Análisis de las implicancias para la calidad y equidad de la educación. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 53-69.
- Zamora, G. y Moforte, C. (2013). ¿Por qué los estudiantes se cambian de escuela? Análisis desde las decisiones familiares. *Perfiles Educativos*, 35(140), 48-62.

Anexo. Características y movilidad estudiantil de los jóvenes participantes

Particip.	Edad	Nivel educativo	Cambios	Grado del cambio	Tipos de gestión	Razones del cambio
Anthony	19	Deserción (3ro Sec)	1	Prim 3	E - E	Reacción a condiciones de escuela
			2	Prim 6 (mtad)	E - P	Expulsión de la escuela
			3	Sec 1	P - P	Mudanza
			4	Sec 2	P - P	Reacción a condiciones de escuela
Jair	19	Deserción (2do Sec)	1	Prim 5	E - E	Reacción a condiciones de escuela
			2	Sec 1	E - E	No hay oferta del nivel secundaria
			3	Sec 1	E - E	Expulsión de la escuela
			4	Sec 1	E - E	Repitencia
Paolo	18	Deserción (4to Sec)	1	Prim 6 (mtad)	E - P	Reacción a condiciones de escuela
			2	Sec 2	P - E	Expulsión de la escuela
			3	Sec 2 (mtad)	E - P	Expulsión de la escuela
			4	Sec 4 (mtad)	P - E	Reacción a condiciones de escuela
Manuel	19	Sec. completa	1	Sec 2	E - P	Estrategia familiar
			2	Sec 5	P - E	Estrategia individual
Mauro	18	Deserción (3ro Sec)	1	Sec 1 (mtad)	E - E	Reacción a condiciones de escuela
			2	Sec 1 (mtad)	E - E	Reacción a condiciones de escuela
			3	Sec 2	E - E	Reacción a condiciones de escuela
Carlos	19	Sec. completa	1	Sec 1	E - E	Estrategia familiar
			2	Sec 3	E - P	Estrategia individual
			3	Sec 5	P - E	Estrategia individual
Daniel	18	Superior	1	Prim 2	P - P	Reacción a condiciones de escuela
			2	Prim 4	P - P	Reacción a condiciones de escuela
			3	Prim 6	P - P	Reacción a condiciones de escuela
			4	Sec 1	P - P	Reacción a condiciones de escuela
			5	Sec 4	P - P	Estrategia individual
Hugo	20	Sec. completa	1	Prim 1 (mtad)	E - P	Reacción a condiciones de escuela
			2	Prim 2 (mtad)	P - P	Mudanza
			3	Prim 2 (mtad)	P - E	Dificultad económica para pago
			4	Prim 3 (mtad)	E - P	Estrategia familiar
			5	Prim 4	P - E	Dificultad económica para pago
			6	Prim 6	E - P	Estrategia familiar
			7	Sec 1	P - E	No hay oferta del nivel secundaria
			8	Sec 3	E - P	Estrategia familiar
Braulio	19	Sec. Completa	1	Prim 3	P - P	Shock familiar
			2	Prim 6	P - E	No hay oferta del nivel secundaria
			3	Sec 2	E - P	Repitencia
			4	Sec 3	P - E	Estrategia familiar
			5	Sec 5	E - P	Reacción a condiciones de escuela
Astrid	19	Sec. Completa	1	Sec 1	E - E	Shock familiar
			2	Sec 1	E - E	Estrategia individual
			1	Prim 3	P - P	Shock familiar
Jossy	18	Superior	2	Prim 4	P - P	Shock familiar
			3	Prim 5	P - P	Shock familiar
			4	Prim 5 (mtad)	P - P	Shock familiar
			5	Sec 1	P - P	Shock familiar
			6	Sec 1 (mtad)	P - P	Shock familiar
			7	Sec 3	P - P	Estrategia individual
			1	Prim 2	P - P	Estrategia familiar
Nancy	19	Deserción (3ro Sec)	2	Prim 4 (mtad)	P - E	Shock familiar
			3	Sec 1	E - E	Shock familiar
			1	Prim 2	E - E	Reacción a condiciones de escuela
Lesly	20	Superior	2	Prim 4	E - E	Shock familiar
			1	Sec 1	E - E	Estrategia familiar
Heidi	20	Superior	2	Sec 3	E - E	Mudanza
			1	Sec 1	E - E	Estrategia individual
Laura	23	Sec. Completa	2	Sec 2	E - E	Reacción a condiciones de escuela
			1	Prim 4 (mtad)	E - E	Mudanza
			2	Sec 1	E - E	Mudanza
Mónica	18	Deserción (5to Prim)	3	Sec 1	E - E	Shock familiar
			4	Sec 3	E - E	Shock familiar
			1	Prim 4	E - E	Reacción a condiciones de escuela
Ana	26	Deserción (2do Sec)	2	Sec 1	E - E	Shock familiar
			1	Prim 2	E - P	Repitencia
Jackeline	19	Sec. Completa	2	Prim 2 (mtad)	P - E	Shock familiar
			3	Prim 4	E - E	Shock familiar
			4	Sec 1 (mtad)	E - E	Shock familiar

*E: Escuela pública; P: Escuela privada.

Fuente: Elaboración propia.