

Brechas de origen, brechas de trayectoria.
La desigual transición a la educación superior
en dos grupos de jóvenes peruanos

Luciana Reátegui Amat y León

Instituto de Estudios Peruanos
lreategui@iep.org.pe

Alvaro Grompone Velásquez

Instituto de Estudios Peruanos

Mauricio Rentería

Instituto de Estudios Peruanos

Brechas de origen, brechas de trayectoria. La desigual transición a la educación superior en dos grupos de jóvenes peruanos

Resumen

Este artículo tiene como objetivo contrastar los resultados de dos estudios realizados con jóvenes peruanos que se encuentran en la etapa transicional de la educación secundaria a la superior. El primero se enfoca en jóvenes que residen en un distrito rural del departamento de Ayacucho; y el segundo, en jóvenes urbanos de hogares de la clase alta limeña y que estudian en algunos de los colegios más caros del país. El artículo busca fundamentar que las diferencias en los entornos familiares, las características de las instituciones educativas y los soportes con los que cuentan los jóvenes en la etapa transicional constituyen marcadores de desigualdad que los acompañarán a lo largo de su trayectoria. Si bien ambas investigaciones responden a contextos diametralmente distintos, el artículo da cuenta de la fragmentación del sistema educativo peruano y las formas de desigualdad que se vienen reproduciendo a través de este.

Palabras clave: Educación, juventud, educación superior, educación secundaria

Gaps of origin, gaps of trajectory. The unequal transition to higher education in two groups of young Peruvians

Abstract

This article aims to contrast the results of two studies carried out with Peruvian young people who are in the transitional stage from secondary to higher education. The first research focuses on young people who reside in a rural district of the department of Ayacucho, while the second one relates to urban youngsters from upper-class Lima households who study in some of the most expensive schools in the country. Based on these previous studies, the article stresses that differences in family environments, the characteristics of educational institutions, and the supports that young people have during the transitional stage are markers of inequality that will accompany them throughout their career. Although both investigations respond to diametrically different contexts, the article evidences the fragmentation of the Peruvian educational system and the way inequality is actually reproduced (instead of mitigated) through such system.

Keywords: Education, youth, superior education, secondary education

Introducción

Uno de los fenómenos más destacados en el país ha sido el aumento de la matrícula educativa a nivel nacional. A diferencia de décadas anteriores, el acceso a la educación básica ha sido alcanzado casi de manera plena y, de hecho, Perú exhibe una de las tasas de escolaridad más altas de la región. Dado el rol central adjudicado a la educación para la movilidad social y la reducción de las desigualdades, podría esperarse que cada vez más jóvenes accedan a mejores posiciones socioeconómicas. Sin embargo, los estudios al respecto muestran que estamos lejos de revertir estas desigualdades (Benavides y Etesse, 2012; Chacaltana y Ruiz, 2012; OECD, 2017; Cuenca y Reátegui, 2018; Franco y Ñopo, 2018).

Dentro del marco del acceso a la educación superior, el presente artículo tiene como objetivo contrastar las trayectorias educativas de jóvenes que provienen de orígenes sociales distantes. De un lado, se considera el caso de jóvenes rurales, provenientes de familias dedicadas a actividades agropecuarias y artesanales, que estudian en una escuela ubicada en su localidad. Dicha escuela se encuentra en un distrito rural del departamento de Ayacucho, categorizado por el Estado peruano como de alta necesidad. En el otro extremo, se analiza el caso de jóvenes urbanos cuyas familias se ubican en la cima de la pirámide social, de hogares de la clase alta limeña, que estudian en algunos de los colegios más caros del país.

Cabe destacar que la elección de estos dos grupos de jóvenes se enmarca en la realización de dos investigaciones independientes (Grompone, Reátegui y Rentería, 2018; Rentería, Grompone y Reátegui, en prensa). En ambos casos, el foco estuvo en las trayectorias educativas que siguen los jóvenes, tomando en consideración sus características sociales y familiares. En cada caso, se abordaron grupos seleccionados de manera específica para los objetivos de la investigación. El primero se enfocaba en un entorno rural de escasos recursos y se realizó en la escuela secundaria de la localidad, mientras que el segundo abarcó a los hogares más privilegiados de Lima Metropolitana. La selección de estos últimos obedeció al colegio en el que estudiaron, dato que nos sirvió como un indicador de su pertenencia a la clase alta limeña. Ambos estudios fueron desarrollados entre los años 2017 y 2019, y ya han sido publicados o serán publicados en los próximos meses.

El ejercicio comparativo que presentamos en este texto nos ha permitido contribuir al examen del sistema educativo peruano en su conjunto. Se trata de un sistema fragmentado, en tanto incluye

distancias que no pueden medirse en términos de mayor o menor, ya sean conocimientos, capitales culturales o habilidades intelectuales, sino que se distinguen por pertenencias a mundos culturales que difieren entre sí en virtud de los valores, las expectativas y los modos de vida que organizan. (Tiramonti y Ziegler, 2008, p. 29)

En la medida que se trata de casos extremos dentro de un mismo sistema educativo, su puesta en diálogo nos permite revelar en toda su dimensión la significancia del tránsito postsecundario en mundos separados por factores económicos, sociales y culturales.

Al contrastar ambas realidades buscamos contribuir al debate sobre las desigualdades educativas en el Perú, que se posiciona como uno de los países con los sistemas educativos más segregados de la región (Benavides, León y Etesse, 2014; Balarín, 2017). Mientras que en un caso estamos ante una situación de “acumulación de desventajas” (Saraví, 2016), en el otro extremo, nos encontramos frente a trayectorias privilegiadas que no parecen modificarse desde su origen. En ese sentido, los resultados que presentamos en este estudio demuestran que el potencial democratizador y meritocrático de la masificación educativa requiere considerar un conjunto de factores extraacadémicos ligados a variables socioeconómicas y familiares como principios que pueden jugar en contra de la igualación de oportunidades en el país.

Marco conceptual

El tema educativo ha sido tradicionalmente uno de los tópicos centrales en la discusión sobre desigualdad y movilidad social. En años recientes, este cobró especial relevancia en la discusión de multilaterales y visiones *mainstream* sobre el desarrollo a partir del enfoque de capacidades de Amartya Sen. En concreto, el autor sostiene que el énfasis del desarrollo económico debería alejarse de aquello que la gente posee —la producción, lo material— para enfocarse en aquello que los individuos pueden hacer. La clave, por tanto, se encontraría en asegurar un mínimo de oportunidades (más allá de lo estrictamente económico) para que los individuos persigan sus objetivos (Sen, 1993, 2000).¹ Dentro de la retórica de la “igualdad de oportunidades”, no sorprende que la educación haya cobrado relevancia como uno de los ejes centrales para la lucha contra la pobreza y las desigualdades, así como el elemento fundamental para la movilidad social. Como ejemplo, un estudio para el Perú en torno a la igualdad de oportunidades colocó a la educación como uno de los tres pilares fundamentales a abordar (Escobal, Saavedra y Vakis, 2012).

Sin embargo, diversas investigaciones producidas en las últimas décadas —la mayoría, inspirada en los estudios de Bourdieu— nos muestran un panorama distinto. Aunque fundamental para la mejora de las condiciones de vida de la población, el ingreso al sistema educativo no basta para el desarrollo económico-social y la reducción de las desigualdades; incluso, puede ser uno de los puntales fundamentales en la reproducción de estas desigualdades

1. Más allá de su impacto en la academia, se observa la influencia de este enfoque en el hecho de que las Naciones Unidas hayan construido el índice de desarrollo humano (IDH), inspirándose en esta postura. Del mismo modo, el propio Banco Mundial ha adoptado este como el pilar en la lucha contra la pobreza (Banco Mundial, 2001).

(Saraví, 2016). De este modo, si bien puede haber cierta movilidad, esta “recorre distancias considerablemente cortas del espacio social” (Miliband, 1968, p. 40), dado que los jóvenes de origen menos privilegiado “tienen que lidiar con un ambiente incomparablemente menos favorable que sus contemporáneos de clases superior y media, y están sujetos a una multitud de impedimentos económicos, sociales y culturales” (p. 44).

En uno de los textos fundacionales de esta tradición, Bourdieu y Passeron (2003) encuentran que, detrás de la masificación de la educación que experimentó Francia en la década de los 70, se esconden mecanismos profundos que implican la reproducción de desigualdades. En vez de igualar las condiciones entre los estudiantes, el sistema educativo contribuye a reproducir brechas basadas en el origen social y, específicamente, en las ventajas asociadas a la posesión de lo que denominan “capital cultural”.

Esta especie de capital remite a un recurso que en las sociedades capitalistas modernas otorga beneficios importantes a sus poseedores. Al igual que el capital económico, sigue una lógica de herencia vía la socialización familiar, pero, a diferencia de este, fundamentalmente se ancla en la subjetividad. Es decir, el capital cultural se encuentra en estado “incorporado” en los sujetos, en sus modos de representarse, clasificar y evaluar su entorno. Parte de su poder se desprende de su escasez, en tanto se encuentra desigualmente distribuido. Sin embargo, su poder también reside en su legitimación gracias a que está en sintonía con las demandas de todo el cuerpo institucionalizado de conocimientos y calificaciones del sistema educativo. No sorprende, por tanto, que entre aquellos que accedían a los espacios de consagración educativa más prestigiosos, aquellos de origen social privilegiado se encontraban marcadamente sobrerrepresentados. De este modo, al ser el espacio por excelencia de distribución títulos, y con ello de prestigio y poder, el sistema educativo constituye una pieza clave en las formas en que se producen asimetrías —más o menos, legitimadas— entre generaciones (Dubet, 2015). En ese sentido, además de sus funciones formativas manifiestas, la educación es uno de los ámbitos de reproducción social por excelencia.

Gran parte del debate que propiciaron estos estudios críticos sobre el funcionamiento del sistema educativo se ha materializado en la discusión entre quienes defienden la eficacia escolar y aquellos que, más bien, enfatizan la composición social de la escuela para determinar el logro educativo. Bajo la primera postura, se encuentran estudios que consideran un conjunto variopinto de factores que pueden derivar en que el desempeño educativo de los estudiantes mejore a partir de acciones concretas asociadas al propio sistema educativo. Es decir, se plantea —de manera más o menos explícita— que la educación de los jóvenes depende de factores intrínsecos al sistema educativo, los cuales se presentan como exógenos y, por tanto, son posibles de alterar con una intervención dirigida hacia ellos. Entre alguno de estos factores, destaca la autoestima y confianza de los estudiantes en sí mismos (*self-confidence*) (Pajares y Graham, 1999), el involucramiento de los padres (Hoover-Dempsey et al.,

1987) o la propia confianza de los docentes en la capacidad de los estudiantes para llevar a cabo las actividades requeridas para el logro educativo (Skaalvik y Skaalvik, 2010).

Los límites de este enfoque han sido abordados por los que enfatizan la importancia de la composición social de los estudiantes como factor clave en esta materia. La idea central es que el desempeño escolar y posterior despliegue en la vida laboral de los jóvenes estaría definido por factores asociados a su entorno socioeconómico, más allá de lo que puede impartir académicamente la escuela. Así, escuelas con estudiantes provenientes de entornos más privilegiados podrían exhibir ventajas en la propia oferta educativa de la escuela. Como sintetizan Thrupp et al. (2002), esto ha sido examinado desde (i) el “efecto contagio” de las aspiraciones y las actitudes frente a la educación de los pares; (ii) la manera como afecta el desempeño y los incentivos de los docentes; (iii) el impacto en una mejor organización y logística escolar.

Junto a ello, el origen social también implica que habría procesos de selección a priori que explican que la eficacia académica de la escuela no resulte tan relevante como se cree. De este modo, los hogares más privilegiados cuentan con un amplio conjunto de criterios en mente para la elección escolar, en contraste con los hogares de clase trabajadora, los que se ven ante un mercado ajeno que convierte la aparente elección que toman en una que hacen, en realidad, por necesidad (Ball et al., 1996). Asimismo, existe un conjunto de “prácticas micropolíticas” que derivan en que jóvenes de hogares más privilegiados tengan soportes más sólidos, una familiaridad más estrecha y mayores herramientas a disposición para transitar con éxito la educación básica (Benjamin, 2002; Ball, 2012). Por tanto, los factores enunciados en el párrafo anterior —aquellos considerados como intrínsecos al sistema educativo— podrían estar influenciados por factores extraacadémicos y serían más difíciles de alterar de lo que se podría suponer.

La importancia del entorno socioeconómico para el logro educativo ha sido uno de los temas predilectos dentro de los estudios de sociología de la educación. En cuanto a los grupos privilegiados, al existir un circuito educativo de élite, estas instituciones no hacen más que diferenciar (académicamente) a quienes ya están previamente diferenciados (por su origen social) “ofreciéndoles —por medio del reconocimiento oficial— la posibilidad de consumarse plenamente” (Bourdieu, 2015, p. 211). En una línea similar, la elección escolar de los hogares de clase media estaría marcada por el interés por diferenciarse del resto de la población, y mantener estatus a través de una educación que remita a factores como la tradición, la amplitud de opciones o el carácter cosmopolita (Tiramonti y Ziegler, 2008, pp. 41-62). Por el contrario, en hogares de clase trabajadora o de menores recursos, aparecen restricciones para el adecuado desenvolvimiento en el colegio (i.e. transporte), al mismo tiempo que los paradigmas educativos son percibidos por los jóvenes de estos entornos como lejanos y alienantes (Willis, 1977; Lauder y Hughes, 1999).

En el Perú, el impacto de factores extraescolares en el desempeño educativo ha sido también abordado desde distintas aristas. Como un caso ilustrativo,

en entornos escolares con alta proporción de población indígena, Benavides et al. (2010) señalan que el nivel educativo alcanzado por los profesores es menor que en otros entornos; que la matrícula en educación preescolar es marcadamente menor; que, conforme se avanza en el nivel educativo, las tasas de matrícula van decreciendo; y que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) muestra niveles de subcobertura sumamente altos. Estas disparidades de acentúan cuando se considera la educación superior. Los estudios al respecto coinciden en que factores como ser indígena, contar con mayores niveles de pobreza, provenir de escuelas públicas y residir en zonas rurales inciden en que exista una menor probabilidad de continuación en la educación superior (Castro et al., 2011; Benavides y Etesse, 2012; León y Sugimura, 2013; Cuenca y Reátegui, 2018).

Asimismo, como es planteado en la literatura, si bien el acceso y la calidad de la educación han ido mejorando a nivel nacional, aún las brechas entre zonas urbanas y rurales son bastante acentuadas. De acuerdo con el último Censo Nacional (2017), la mayor parte de jóvenes peruanos tienen como máximo nivel alcanzado el nivel secundario. No obstante, la proporción de jóvenes de zonas rurales es alrededor de doce puntos porcentuales mayor que la de los jóvenes urbanos. Es decir, la población de jóvenes con educación superior se encuentra concentrada principalmente en el área urbana. Cabe señalar que aún dos de cada diez jóvenes en zonas rurales tienen como máximo nivel alcanzado la educación primaria.

Como señalan Urrutia y Trivelli (2019), en los hogares de zonas rurales, los jóvenes son en su mayoría los que tienen el mayor nivel educativo con respecto a los otros miembros del hogar. Es decir, en el 90,5% de los hogares de zonas rurales, son los jóvenes quienes tienen un mayor nivel educativo. En contraste, en el caso de los hogares urbanos con al menos un miembro joven, se encuentra que el porcentaje disminuye al 75,9%.

Esta brecha no solo se traduce en cuestiones ligadas al acceso de los jóvenes a la educación, sino también a la calidad de la educación que reciben. Como se corrobora en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) de nivel secundario, las brechas entre los resultados de zonas urbanas y rurales son bastante claras: casi el triple de estudiantes de zonas urbanas obtiene resultados que corresponde al nivel “satisfactorio” frente a los de zonas rurales.

Por último, respecto a los niveles de ingreso, se encuentra que los quintiles 5 y 4 son los que cuentan con mayores niveles educativos, frente a los quintiles más pobres. De este modo, mientras el 67,3% de la población del quintil de mayores ingresos logró culminar la secundaria, este porcentaje representó solo el 19,5% del quintil de menores recursos. La brecha parece reproducirse en la educación universitaria completa: 19,8% en el quintil más alto frente a un 1,1% en el quintil más bajo².

2. Este cálculo se realizó a partir de los datos provenientes de la Encuesta Nacional de Hogares (Enaho) del Instituto Nacional de Estadística e Informática para el año 2018.

Es decir, existen elementos objetivos que señalan que ser un joven urbano y pertenecer a los quintiles de ingresos más altos tiene una relación con el cumplimiento de una trayectoria educativa “exitosa”. Tomando esto en cuenta, a continuación, queremos desentrañar qué significa esta brecha en términos cualitativos y de qué forma se acentúa en el tránsito por el sistema educativo.

El artículo aborda dos casos bastante opuestos: el de los jóvenes provenientes de colegios de élite ubicados en la capital y el de los jóvenes provenientes de un colegio rural de uno de los departamentos con mayores niveles de pobreza del país. Es decir, los dos casos se diferencian por cuestiones estructurales relacionadas con los niveles de pobreza y el área de residencia, dos aspectos que en el Perú se encuentran muy emparentados.

Metodología

Como se ha señalado, en este artículo, retomamos los hallazgos encontrados en dos investigaciones realizadas entre los años 2017 y 2019. Una primera investigación buscaba encontrar las principales limitaciones enfrentadas por jóvenes de entornos rurales para alcanzar una satisfactoria transición hacia la educación postsecundaria. En función de ello, se realizaron entrevistas y talleres con los jóvenes en cuestión, así como entrevistas con adultos de su entorno (padres, docentes, etc.). Para un estudio en profundidad, el trabajo se concentró en un distrito de Ayacucho, el cual contaba con una única escuela secundaria alrededor de la cual giró el estudio. La segunda investigación se enfocaba en un grupo diametralmente opuesto: egresados de los colegios asociados a las élites económicas de Lima Metropolitana. En este caso, las entrevistas buscaban recoger una trayectoria más amplia con el objetivo de rastrear los elementos hacia una reproducción de clase privilegiada, antes que un momento transicional en concreto. Para el estudio, se consideraron dos de los colegios más caros en términos de pensión mensual junto a dos colegios tradicionalmente de clase alta.

Ambas investigaciones se realizaron bajo un enfoque cualitativo; es decir, nos valimos de herramientas como las entrevistas y los talleres participativos para recolectar la información. Debido a que en ambos casos se buscó conocer la trayectoria y la expectativa educativa de las personas estudiadas, se ahondó en las experiencias personales e interpretaciones de estas (Vasilachis de Gialdino, 2006). Es decir, se trató de entender ambas problemáticas desde la voz de los propios individuos.

La Investigación¹, realizada en un distrito rural ubicado en el departamento de Ayacucho, incluyó como parte de su recolección de información veinticinco entrevistas semiestructuradas y dos talleres participativos. En total, se realizaron seis entrevistas con jóvenes de quinto de secundaria y cuatro entrevistas con exalumnos del colegio. El resto de entrevistas fueron dirigidas a docentes y padres de familia. Los talleres participativos se llevaron a cabo con estudiantes de quinto de secundaria, en los que señalaron sus expectativas y perspectivas sobre la educación superior.

Por su parte, para la Investigación², se realizaron un total de treinta entrevistas a profundidad a personas provenientes de colegios de clases altas de Lima Metropolitana. De estas, quince fueron realizadas a jóvenes hasta los veinticuatro años de edad. No obstante, en ambos casos, la información complementaria de cada investigación, como las entrevistas a padres y madres de familia y docentes, serán también incluidas como parte del contexto del análisis.

Ambas investigaciones tienen un horizonte más amplio: el primero, referente a las problemáticas de la ruralidad; el segundo, respecto a la reproducción de clase en grupos privilegiados. No obstante, para fines del presente artículo, se ha incluido la información relacionada con la culminación de la educación secundaria y el inicio de la educación superior, es decir, el momento de transición por el que pasan los jóvenes al terminar el colegio. Por este motivo, se han incluido las voces de los jóvenes que se encuentran en el rango de edad de quince a veinticuatro años.

Si bien las dos investigaciones tienen un énfasis común y, por tanto, el ejercicio comparativo resulta plausible —y, a nuestro juicio, relevante—, vale destacar que existen riesgos asociados a dicho ejercicio. Cada investigación tiene objetivos, alcances y aristas particulares. En el primer caso, el énfasis estuvo puesto en el momento transicional de la secundaria a la educación superior de jóvenes que residen en zonas rurales del Perú. Aquí buscamos entender las expectativas y perspectivas que tenían los jóvenes sobre su ingreso a la educación superior al culminar el colegio. En el segundo caso, el estudio sobre trayectorias de la clase alta exploró la trayectoria educativa en su conjunto (tanto en aspectos académicos como aquellos relacionados a la socialización durante el colegio), así como su correspondencia con el mundo laboral. De esta última investigación, hemos tomado los hallazgos relacionados con la educación básica y superior, de manera que el diálogo entre ambas investigaciones sea más diáfano.

Resultados

El entorno familiar y el involucramiento educativo

Como hemos visto en la discusión teórica, las familias juegan un rol crucial en el desempeño de los jóvenes en la educación básica, así como en su transición hacia la educación superior. Los soportes económicos, sociales y culturales resultan factores tan diferenciados según el origen social de los estudiantes como importantes para el devenir de los jóvenes. Ello se traduce en diferencias en términos de *familiaridad* con el sistema educativo, es decir, en la proximidad con el sistema asociada a las experiencias de su entorno inmediato. No sorprende, por tanto, que este constituya un aspecto crucial en las elecciones educativas que realizan los jóvenes al salir del colegio (Bourdieu, 2011).

Un primer dato que salta a la vista son las enormes diferencias en la composición de los hogares. En los casos de los jóvenes de clase alta, no encontra-

mos ningún núcleo familiar con padres ausentes, sino que predominan los matrimonios de varios años y, en caso de haber divorcio, los padres suelen estar presentes de manera constante en el hogar. Desde sus narrativas, son familias planificadas, con un amplio soporte familiar —tanto de parte de la familia de la madre como del padre— y que contaban con recursos económicos suficientes para la manutención del hogar. Además, son familias que tienen diferentes formas de cohesionar al grupo, como paseos, viajes y vacaciones realizadas de manera constante por el núcleo familiar, así como un conjunto de actividades que cimientan la relación con la familia extendida.

La mayoría de nuestros informantes destacan la importancia que le atribuyen a la familia extendida, lo cual se verifica en la proximidad que tiene con sus tíos y primos. Estos lazos son generados a partir de reuniones con una periodicidad frecuente y, por lo general, organizadas por los abuelos. Además de servir como mecanismo de cohesión del grupo familiar, supone un acceso privilegiado de los jóvenes a las experiencias de familiares que se desempeñan en posiciones de poder en diferentes sectores. Ello explica por qué, si bien la mayoría de los padres de nuestros entrevistados son gerentes o directores de empresas, algunos de sus hijos tienden a renunciar al “espíritu empresarial” —que suele predominar en las expectativas que sus colegios depositan en ellos— para dedicarse a actividades consideradas ajenas e incluso contrarias a dicha racionalidad, como los ámbitos científico o artístico.

Por el contrario, los jóvenes de la Investigación1 provienen de familias poco cohesionadas, incluso a nivel del núcleo central. No son extraños los casos de padres ausentes, tanto por la búsqueda de oportunidades laborales en las ciudades para el envío de una manutención a sus hogares, como también por lo que comúnmente se conoce como “abandono familiar”. En estos casos, los jóvenes suelen quedar al cuidado de sus abuelos y tíos, quienes además tienen que equilibrar su tiempo entre el trabajo en el campo y el cuidado de sus nietos. Para los docentes, esta constituye una causa fundamental para el pobre desempeño educativo de los estudiantes:

He visto que acá en *Tullpa*, como en todo lugar, creo yo, hay familias disfuncionales. Hay chicos que no tienen papás o mamás. Son chicos que están sueltos, digamos. Entonces, ellos, generalmente, no tienen mayor interés en aprender, sino vienen, digamos, por cumplir o terminar el colegio. (César, profesor del área de matemática, Investigación1)

Las diferencias entre los hogares también aparecen cuando se analiza el involucramiento de los hogares con la propia educación de los jóvenes y alternativas hacia la educación superior. Como demuestran otros estudios (Hoover-Dempsey et al., 1987; Devine, 2004; Dubet, 2015), el seguimiento y el refuerzo académico en el hogar que realizan los padres resulta un factor muy importante en el progreso educativo.

En prácticamente todos los casos estudiados de los hogares de clase alta, los padres —especialmente, el padre— cuentan con estudios superiores. Las familias proveen apoyo en las labores escolares durante los primeros años de la etapa escolar y, posteriormente, cuando los temas se hacen más complejos, los jóvenes saben que tienen la posibilidad de recurrir a un profesor particular para ayudar con sus quehaceres. Una joven contó: “mi mamá estuvo ahí hasta 5° de primaria que ya yo tenía que hacer mis tareas solas. Pero, si yo necesitaba algún tipo de ayuda en alguna tarea, me ayudaba. Pero obviamente llega una edad en la que ya no pides ayuda”. Cuando eso ocurrió, más bien, se recurrió al tutor particular: “Tuve profesor de matemática toda mi vida y, por ahí, en un examen de física, algo que no entendía ya un profesor particular. Por lo general, era física, química y matemática, pero mate sí era todas las semanas” (Beatriz, Investigación2). Aunque lo abordaremos en detalle más adelante, las familias no solo son fundamentales en sus consejos para la transición a la educación superior, sino que, en muchos casos, son los principales referentes de los jóvenes para tomar la decisión.

En contraparte, en un importante número de familias de los jóvenes de la Investigación1, los padres no habían culminado la secundaria y ninguno había concluido la educación superior. De este modo, el sistema educativo era visto por sus padres como una herramienta fundamental para el desarrollo de los jóvenes, pero como marcadamente ajeno a lo que ellos conocían. Sus posibilidades de involucrarse y de apoyar en las labores escolares eran, por tanto, bastante limitadas. Un joven que era catalogado por los docentes como uno de los mejores en la escuela, cuya madre era exclusivamente quechua-hablante, lo resume crudamente al manifestarnos: “Mi mamá está en la casa, pero no sabe mucho. Como solo estudió primero de primaria” (Gerd, Investigación1). Su desempeño educativo dependía, por tanto, exclusivamente de lo que podía aprender por cuenta propia y, de hecho, era percibido dentro de su núcleo familiar como una persona especialmente aplicada al que era difícil ayudar en su adquisición de conocimientos. Como es esperable, esto se agudiza cuando consideramos la transición a la educación superior, pues, pese a su interés, su potencial apoyo se encuentra mediado por la ausencia de conocimiento de parte de sus padres con respecto a las carreras, las instituciones y los procedimientos.

Otro punto fundamental se asocia a las actividades que realizan los jóvenes fuera del horario escolar. En el caso de los jóvenes de la Investigación2, el tiempo libre se reparte en una serie de actividades que combinan el ocio y la formación extraacadémica. Incluye un amplio número de actividades que buscan cultivar atributos, habilidades y valores que las familias consideran importantes para su formación personal. Se trata de una especie de “cultivación concertada” (Laureau, 2003), en la que actividades de ocio estructuradas permiten fomentar una manera más favorable para interactuar con el entorno que les depara. La práctica de deportes —dentro del colegio o en los clubes sociales más exclusivos del país—, instrumentos musicales o idiomas extranjeros son

algunas de las actividades impulsadas desde los hogares en los que los jóvenes invierten su tiempo fuera de la escuela.

Un panorama radicalmente distinto es el que enfrentan los jóvenes de la Investigación 1. Sus actividades fuera de la escuela dejan poco espacio para el ocio, dado que dedican buena parte de su tiempo al trabajo y, especialmente en el caso de las mujeres, a labores reproductivas, como el cuidado de sus hermanos y el apoyo en los quehaceres del hogar. En el caso específico de la localidad donde realizamos este estudio, su principal actividad económica es la producción artesanal de ladrillos. Esta involucra mano de obra de menores de edad desde muy temprano para las tareas más sencillas, como el volteado y traslado de ladrillos. Lo peculiar de este trabajo es el horario en el que se desarrolla. Dado que los ladrillos deben estar listos para el amanecer, de modo que puedan secarse al sol, los jóvenes que colaboran en el hogar con esta tarea deben despertarse alrededor de las 3:00 o 4:00 de la mañana, de manera que puedan trabajar alrededor de tres o cuatro horas antes de ir al colegio.

Algunos también trabajan como peones los fines de semana fuera del hogar —a cambio de un jornal que gira en torno a los S/ 30 y S/ 50—, lo que les permite conseguir ingresos necesarios para su sostén cotidiano. Si bien el involucramiento de los jóvenes en la producción del ladrillo suele ser menor —aunque no inexistente—, estas dedican una cantidad de tiempo considerable a tareas domésticas no remuneradas. De acuerdo con la información recabada, varias de las jóvenes se despiertan dos o tres horas antes del inicio de la jornada escolar para preparar el alimento del hogar para el día, al mismo tiempo que colaboran con sus madres en estas tareas de cuidado al regresar de la escuela.

La escuela como espacio de desigualdades

Unido a las diferencias en la composición familiar y las actividades extraescolares, destaca el peso de la escuela como mecanismo de reproducción de desigualdades. Como sostiene Saraví (2016), en sistemas educativos tan segmentados como el peruano, las instituciones educativas en sí mismas constituyen un factor de desigualdad. Las características de las escuelas, la infraestructura, los soportes pedagógicos y la calidad educativa, así como la homogeneidad de la composición del alumnado, son aspectos que determinan, en buena medida, el éxito educativo y las trayectorias de clase de sus egresados.

Un primer punto hace referencia al propio proceso de elección escolar. Los padres de sectores privilegiados son particularmente selectivos al momento de elegir el colegio para sus hijos. Como en otros casos de la región (Tiramonti y Ziegler, 2008; Aguiar, 2012; Almeida, 2015; Gessaghi, 2016), las familias priorizan criterios que diferencien a sus hijos del resto de estudiantes (por su carácter exclusivo), que correspondan con los valores de las familias y que ofrezcan signos académicos valorados por los padres.

A nivel general, la enseñanza del inglés de manera intensiva fue el criterio que aparece como especialmente decisivo para la elección de los padres de la

Investigación2. Los colegios estudiados ofrecían una educación integralmente bilingüe o, por lo menos, tenían un nivel de inglés marcadamente superior al del promedio de colegios del país. Junto a ello, en los colegios laicos estudiados se ofrecía la posibilidad de adquirir un bachillerato internacional, algo sumamente valorado por los padres por el potencial para vincular a los jóvenes con una trayectoria de educación superior en el extranjero. Por su lado, en los colegios católicos, los padres consideraban que el componente religioso les cimentaba una sólida formación en valores y una manera de concebir el mundo compartida con ellos.

En el caso de los jóvenes de la Investigación1, esta elección es imposible, dado que, como ocurre en las áreas rurales el país, existe únicamente una escuela secundaria que aglomera a casi todos los estudiantes de su localidad y anexos. Dicho esto, entre los padres, existe un consenso de que los colegios en las capitales de provincia son superiores. Ello se traduce en que los hogares con mayores recursos optan por enviar a sus hijos a estudiar en las escuelas públicas de la ciudad. Aunque, en principio, la matrícula a estas instituciones es libre de costo, esta opción está vetada para la mayoría de familias, debido a los costos de habitación y manutención (en caso de residencia en la ciudad), o de transporte.

Las diferencias son abismales cuando se compara este escenario con el observado en la Investigación2. En este caso, se observa que los jóvenes y sus familias valoran mucho el nivel educativo del colegio. Ello se demuestra en el acceso de la mayoría de sus egresados a las universidades más prestigiosas del país y el extranjero. Como nos comentó una egresada de estos colegios, en la premiación de los primeros puestos de las distintas carreras ligadas a las Letras y Humanidades en la Pontificia Universidad Católica del Perú, seis de las doce galardonadas eran egresadas de su colegio. Así, los jóvenes entrevistados perciben que su colegio posee un nivel académico alto, el cual resulta importante para transitar por el sistema educativo postsecundaria. Reconocen, además, que se trata de colegios prestigiosos a nivel de Lima y del país. Destacan, a su vez, que se trata de una formación distinta al estándar peruano, en la que, a diferencia de otros colegios que priorizan lo memorístico, se fomenta la capacidad de investigar y de motivar el pensamiento crítico.

Sin embargo, el colegio también ofrece posibilidades de enriquecimiento académico de otras maneras. En conjunción con la “cultivación concertada” desde las familias, los colegios ofrecen un amplio abanico de opciones para la práctica de deportes, actividades artísticas como pintura o música, así como grupos de debate. Un ejemplo de esto último es el Model United Nations (MUN), una actividad académica en la que se simula una sesión de las Naciones Unidas para fortalecer las habilidades de debate, negociación y puesta en práctica de conocimiento en general de los jóvenes. La actividad central es realizada anualmente en Boston, Estados Unidos y, como nos señala una profesora:

Ves a las chicas que tienen 13-14 años y ya están hablando frente a público de 300 personas [...]. O las ves en los comités [del MUN] y están demostrando todo lo que saben, y están compartiendo con gente de todo el mundo. (Andrea, profesora Investigación2)

En línea con lo anterior, estos colegios ofrecen viajes anuales de estudio a distintas regiones del país, así como la posibilidad de intercambios internacionales con otros colegios de diversas partes del mundo.

Nos encontramos con un escenario diametralmente distinto en el caso de los jóvenes de escasos recursos. La ECE 2016, que fue tomada en el colegio de la Investigación1, mostró que el 23% de los estudiantes supera el nivel “En inicio” en Historia, Geografía y Economía, mientras que tan solo alrededor del 5% lo hace en las áreas de Matemática y Comprensión Lectora. Esta situación es la que, en los últimos años, ha motivado una serie de iniciativas desde el Minedu para mejorar la educación en zonas rurales. Una de estas iniciativas ha sido la Jornada Escolar Completa (JEC), que ha funcionado desde el 2015 en la escuela de nuestro caso de estudio. La forma en que se ha ejecutado este programa ilustra los problemas que las reformas educativas en los sectores rurales afrontan en nuestro país.

En esencia, la JEC incrementa el número de horas pedagógicas y busca introducir un nuevo enfoque basado en competencias. Aunque para algunos jóvenes resultaba importante contar con más horas de clase, la forma en que se ejecutaba el programa había generado malestar entre los docentes y las familias. Sucede que, a pesar de que las escuelas contaban con los materiales necesarios, no se había capacitado a los docentes para adoptar este nuevo enfoque de capacidades. En la práctica, ello habría implicado dedicar menos tiempo a los cursos que tradicionalmente han formado parte de la currícula en el país, que son precisamente aquellos que requieren de mayor atención en las escuelas rurales del país (Cueto, Miranda y Vásquez, 2017). Un docente nos expresa claramente su malestar con este nuevo enfoque:

La JEC y las rutas de aprendizaje están parametrando nuestro trabajo. He iniciado con esto del JEC y tengo ciertas dificultades porque no nos capacitan desde el Ministerio para poder aplicar las rutas de aprendizaje como ellos quieren, para desarrollar las capacidades de los estudiantes. Estoy con esa dificultad, y me preocupa mucho porque no sé cuál es el objetivo del Minedu. (Fernando, Investigación1)

En el caso de los jóvenes que están culminando sus estudios, la JEC resultaba incluso perjudicial hacia sus objetivos de aprobar el examen de admisión universitaria. Este programa busca incentivar las capacidades analíticas y de investigación y, por ello, la malla curricular empezó a privilegiar unidades como la estadística en detrimento de materias tradicionalmente impartidas. No obstante, estas últimas eran precisamente requisito fundamental para el acceso de estos jóvenes a la universidad.

El aspecto académico, sin embargo, no es el único elemento a destacar. Otro aspecto fundamental, muy ligado a la composición social de los colegios, es el grado de cohesión social alcanzado por estos colegios. Los colegios de la Investigación2 tienen mecanismos de cierre social —relacionados con las cuotas de matrícula y pensiones, así como a preferencia por quienes ya tienen un vínculo previo con la institución— que hace esperable que atiendan únicamente hogares de un origen social similar. En adición, los espacios compartidos por los jóvenes son tan variados, así como tan exclusivos, que su vida transcurre alrededor de lo que Bourdieu denomina un “paraíso social”, que los convierte en un grupo sumamente cerrado, sólido y cohesionado. Así, mientras un joven nos señalaba sobre su colegio que “te posiciona en el mero medio de la sociedad” (Ramón, Investigación2), otro explicaba:

Sí, era sencillo integrarte [en el colegio] porque de 140 hombres de un poder adquisitivo medio, que muchos frecuentan los mismos clubes, las mismas playas, tienen afinidad en los deportes, o cartas, o juegos de computadores, o mil cosas, es muy fácil encontrar algo en común para poder integrarte. (Pedro, Investigación2)

Se podría pensar que la cohesión social en los hogares rurales estudiados podría ser un punto similar por razones distintas. Lejos de ser un “paraíso social”, sería plausible esperar cierta homogeneidad entre los estudiantes, en tanto comparten espacios escolares y residen en la misma localidad, relativamente alejada de otros centros de actividad urbana. Sin embargo, no ocurre de esa manera. En gran medida, esto responde a que, como hemos visto, los jóvenes se dedican a actividades laborales o ayuda en el hogar después el colegio, de modo que sus espacios y momentos de interacción se reducen considerablemente. Al mismo tiempo, la migración hacia espacios urbanos (la capital departamental o Lima), así como el embarazo adolescente que deriva en la formación de hogares a temprana edad evitan que los lazos amicales formados en la escuela se mantengan y consoliden cuando esta etapa concluye. Como señala un joven que había egresado el año anterior, “ya casi todos se han ‘juntado’; tienen su familia. Ya no se les ve, ni sé dónde están” (Elmer, Investigación1).

La transición postsecundaria como la consolidación de desigualdades

El momento de transición hacia la educación superior supone una serie de situaciones previas, relacionadas con el entorno familiar y académico, que contribuyen a ensanchar las brechas entre los jóvenes. En la actualidad, nos encontramos con que las expectativas de la mayoría de jóvenes que culminan la educación básica, sin importar la clase o nivel socioeconómico, se dirigen a continuar con los estudios superiores. Desde hace algunas décadas, además, las credenciales académicas son un requisito esencial para el acceso a mejores posiciones en el mundo laboral, de modo que culminar una carrera universitaria

es algo sumamente valorado en el imaginario tanto de los jóvenes como de sus padres y madres.

En el caso de los jóvenes de clase alta, seguir estudios superiores no implica una decisión mayor, puesto que se da por sentado tanto por su familia como por su entorno. Más bien, el aspecto que genera ansiedades en este grupo es la elección de universidades, principalmente, porque deben decidir entre estudiar en el Perú o en el extranjero. Quienes optan por estudiar fuera tienden a decantarse por universidades prestigiosas en Estados Unidos o Canadá. Ello ocurre especialmente en los colegios laicos y en aquellos hogares que pueden costear dicha educación, incluso en el caso de quienes acceden a becas parciales. En cuanto a los que estudian en el país, su elección suele restringirse a cuatro universidades en Lima: la Universidad del Pacífico (UP), la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), la Universidad Cayetano Heredia (UCH) y la Universidad de Lima (UL). Estas se encuentran entre las más caras del país y suelen ubicarse en las primeras posiciones de los rankings de universidades. Según nuestros informantes, muy pocos de sus compañeros optaron por otra universidad privada y ninguno por una universidad pública.

Para los jóvenes de la Investigación1, por su parte, la profesionalización constituye un horizonte anhelado pero difícil de alcanzar. Como se pudo observar en los talleres participativos, ellos muestran una clara aspiración de alejarse de las actividades tradicionales del entorno rural (agricultura, ladrillo). Ello se traduce en referencias explícitas a la rutina productiva agotadora de sus padres, tanto por los horarios como por el esfuerzo físico, que no desean ni para ellos mismos ni para sus familias. Esta imagen negativa es avalada por sus padres, quienes perciben la educación como una estrategia intergeneracional para salir de la ruralidad (Rojas y Portugal, 2010). La transición a la educación superior no resulta una cuestión natural, sino un anhelo a partir del deseo de alejarse de aquello que, justamente, les resulta más familiar. Esta visión se manifiesta, por ejemplo, en el comentario de uno de los padres:

Yo les digo *nosotros hemos sido así*, pero ustedes ya no. Ya queremos que ellos sean algo, ya no como nosotros; haciendo todo lo posible tenemos que hacerlos terminar su carrera técnica, sus estudios. ¿Eso para qué? Eso ya les va a servir para ellos mismos, no para nosotros. Esa es la mejor herencia que les vamos a dejar. (Renier, padre, Investigación1, el resaltado es propio)

Para los jóvenes de *Tullpa*, la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (UNSCH) era la mejor, y casi la única, opción para lograr el objetivo de profesionalizarse. Es considerada una universidad de prestigio y buen nivel académico. Sin embargo, de acuerdo con lo señalado por los entrevistados, a pesar de que la gran mayoría de exalumnos intentaba ingresar a la UNSCH, en un período de cinco años, solo dos egresados del colegio lo habían logrado. Incluso, los propios profesores señalaban que existía un desfase entre

lo requerido para el ingreso a la universidad y los conocimientos que tenían los jóvenes que egresaban de estos colegios.

A ello se suma el hecho de que a la universidad solo pueden acceder los jóvenes cuyas familias cuentan con recursos suficientes para la postulación y los gastos de estudios. Durante la transición, se requieren academias para nivelar a los jóvenes, pero estas ya se encuentran en la ciudad, a cierta distancia de su localidad de residencia. Por tanto, se deben considerar los gastos que involucra el alquiler de una habitación en la ciudad, en caso no tengan algún familiar que les pueda ofrecer un lugar, más allá del propio costo asociado a la academia. En caso contrario, deben realizar gastos en transporte diario que resultan considerables para su economía familiar.

A pesar de estos esfuerzos, como se ha señalado, la mayoría de los jóvenes no consiguen ingresar a la universidad pública, lo que se traduce en un abandono de los estudios superiores o en el ingreso a universidades privadas de bajo costo. Estas últimas, pese a ser una opción que implica severas limitaciones académicas, se constituyen como una alternativa para los jóvenes y sus familias. En la mayoría de los casos, los jóvenes que se encuentran estudiando en una de estas universidades privadas ayudan a complementar los costos de la matrícula y la mensualidad con trabajos que consiguen en la ciudad. Usualmente, se trata de trabajos precarizados en el sector servicios.

En contraste, los jóvenes de clases altas cuentan con una serie de soportes académicos y familiares que facilitan su postulación y posterior acceso a la universidad. En muchos casos, son los padres quienes directamente asesoran a sus hijos para elegir la mejor opción universitaria, de acuerdo a su propia experiencia y a la red de contactos. En otros casos, sin que haya consejería, los jóvenes han estado relativamente cerca al mundo laboral de los padres y este es un factor crucial para tomar su decisión. Asimismo, es común que los jóvenes que optan por universidades en el extranjero hayan viajado previamente a conocer los campus y obtener información de primera mano sobre los programas de estudios. Adicionalmente, se encuentra el rol que cumplen los colegios. Estos, además del Bachillerato Internacional (presente en dos de los colegios estudiados), tienen convenios con universidades locales que otorgan facilidades de acceso a los primeros puestos de sus promociones. Para los estudiantes más aplicados (incluso, para aquellos apenas por encima del promedio de su promoción), el ingreso a las universidades locales resulta tan sencillo que algunos se matriculan por un ciclo mientras esperan enrolarse en alguna universidad del extranjero.

En esta línea, los jóvenes que no hicieron el bachillerato y tienen más dificultades para el aprendizaje son matriculados en centros preuniversitarios o contratan tutores particulares, o ambos, para que los preparen para el ingreso. Esta posibilidad se dirige particularmente a aquellos jóvenes con un bajo desempeño académico, que requieren de una nivelación antes de seguir estudios superiores. En un caso de nuestro estudio, por ejemplo, un joven señaló estar diagnosticado con un trastorno de déficit de atención, por lo que pasó por la academia de la universidad a la que quería ingresar en cuatro ocasiones.

Conclusiones

Existe un consenso sobre la importancia de la educación como forma de igualar y democratizar las oportunidades de las personas. Si bien conceptualmente esta premisa no carece de sentido, visto con más detenimiento el panorama resultaría menos alentador. En el Perú, la fragmentación del sistema educativo se traduce en un poderoso mecanismo de reproducción de desigualdades. Los resultados de las investigaciones presentadas nos remiten a dos extremos de un proceso de acumulación de ventajas e impedimentos.

En ambas investigaciones, se trata de jóvenes peruanos que están terminando o acaban de culminar la educación básica y aspiran a continuar estudios superiores. Estructuralmente, estamos ante individuos que se encuentran en el mismo momento de su trayectoria de vida y, más allá de pertenecer a instituciones públicas o privadas, han pasado por el mismo sistema educativo. Es decir, deben enfrentar pruebas similares: culminar la educación secundaria, elegir una carrera e institución a la que estarán vinculados por los siguientes años, pasar por el proceso de postulación y eventualmente ingresar a la educación superior.

Sin embargo, los recursos que disponen los jóvenes determinan experiencias diametralmente opuestas sobre este proceso. La proximidad de las familias al sistema educativo marca una brecha en relación con la orientación y el seguimiento académico de los jóvenes en su trayectoria académica y sus aspiraciones profesionales. En la Investigación1, el desconocimiento de los padres sobre la educación se combina con el anhelo de que sus hijos salgan del ámbito rural vía la profesionalización. De este modo, las familias le otorgan un “cheque en blanco” a la educación superior. En contraste, los jóvenes de la Investigación2 se encuentran muy familiarizados con este proceso dada la experiencia educativa de su núcleo familiar. Si bien las familias reconocen la importancia de seguir estudios superiores, este no es concebido como un hito central en sus trayectorias.

Además del entorno familiar, los colegios son en sí mismos un factor de desigualdad. Mientras que las condiciones de institución educativa de la Investigación1 son un claro ejemplo de la precariedad en la que se desarrollan las escuelas rurales en el país, los colegios de la Investigación2 ofrecen diferenciales académicos que facilitan el desarrollo postsecundario de sus alumnos. Además, las actividades extraescolares resultan disímiles. Por una parte, los jóvenes de la Investigación1 deben ocupar su tiempo entre las tareas del hogar —sobre todo, las mujeres—, y el trabajo artesanal o agrícola, lo cual limita el tiempo que pueden dedicarle al estudio o actividades recreativas. Por el contrario, los jóvenes de la Investigación2 llevan a cabo un conjunto de actividades deportivas, artísticas, académicas y de ocio que en muchas ocasiones resultan en un valor agregado en su trayectoria.

Esta brecha se refleja en toda su dimensión en el momento de afrontar la transición a la educación superior. Frente a un escenario en que la gama

de opciones a nivel de carreras y universidades es muy amplia —que incluye estudiar en instituciones prestigiosas del extranjero—, en el otro extremo, las alternativas son limitadas y el ingreso resulta sumamente complicado. En este último caso, la inversión que realizan los padres resulta mucho más significativa en relación con su situación socioeconómica que para los de la Investigación². Por tanto, el margen para equivocarse y los riesgos a los que se enfrentan en cada caso son muy distintos.

En conclusión, para entender las posibilidades de enfrentar exitosamente la educación superior y la trayectoria laboral, es necesario analizar una serie de condicionalidades previas. La combinación del origen social, el entorno educativo y los soportes con los que cuentan los jóvenes en la etapa transicional determinan trayectorias desiguales que continúan reproduciéndose en el Perú.

Referencias bibliográficas

- Aguiar, A. (2012). Cuando la elección es libre: el caso de las élites y clases medias brasileras. En S. Ziegler y V. Ghessaghi (Comps.), *Formación de las élites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*. Buenos Aires: Manantial, Flacso.
- Almeida, A. M. (2015). The changing strategies of social closure in elite education in Brasil. En A. Van Zanten, S. Ball y. B Darchy-Koechlin (Eds.), *Elites, privilege and excellence. The national and global redefinition of educational advantage* (pp. 71-81). Londres: Routledge.
- Balarin, M. (2017). *La trayectoria reciente y situación actual de la educación privada en el Perú*. Lima: Grade, Forge. Recuperado de [http://www.grade.org.pe/forge/descargas/LA%20TRAYECTORIA%20RECIENTE%20Y%20SITUACION%20ACTUAL%20DE%20LA%20EDUCACION%20PRIVADA%20EN%20EL%20PERU%20MARIABALARIN%20\(1\).pdf](http://www.grade.org.pe/forge/descargas/LA%20TRAYECTORIA%20RECIENTE%20Y%20SITUACION%20ACTUAL%20DE%20LA%20EDUCACION%20PRIVADA%20EN%20EL%20PERU%20MARIABALARIN%20(1).pdf)
- 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. (2012). *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*. Londres: Routledge.
- Banco Mundial (2001). *Informe sobre el desarrollo mundial 2000-01: La lucha contra la pobreza*. Washington D.C.: Banco Mundial.
- Benavides, M., Mena, M., y Ponce, C. (2010). *Estado de la niñez indígena en el Perú*. Lima: INEI, Unicef.
- Benavides, M., y Etesse, M. (2012). Movilidad educativa intergeneracional, educación superior y movilidad social en el Perú: evidencias recientes a partir de encuestas a hogares. En R. Cuenca (Ed.), *Educación superior. Movilidad social e identidad* (pp. 51-92). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Benjamin, S. (2002). *The micropolitics of inclusive education: An ethnography*. Milton Keynes: Open University Press.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- (2015). *La nobleza del Estado. Educación de élite y espíritu de cuerpo*. Buenos aires: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y su cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Castro, J., Yamada, G. y Arias, O. (2011). *Higher education decisions in Peru: On the role of financial constraints, skills and family background* (Documento de discusión). Lima: Universidad del Pacífico.

- Centro de Desarrollo de la OCDE (2017). *Estudio de bienestar y políticas de juventud en el Perú. Proyecto OCDE-UE Inclusión juvenil*. París: OECD.
- Chacaltana, J., y Ruiz, C. (2012). El empleo juvenil en el Perú: Diagnóstico y políticas. *Empleo y protección social* (pp. 291-327). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cuenca, R., y Reátegui, L. (2018). Trayectorias desiguales. La educación de las mujeres indígenas en el Perú. En S. Carrillo y R. Cuenca (Eds.), *Vidas desiguales. Mujeres y relaciones de género y educación en el Perú* (pp.199-223.). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Cueto, S., Miranda, A., y Vásquez, M. C. (2017). Inequidades en la educación. *Grade. La investigación social en el Perú: Once balances* (pp. 55-108). Lima: Grade.
- Devine, F. (2004). *Class practices. How parents help their children get good jobs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad?* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Escobal, J., Saavedra, J., y Vakis, R. (2012). ¿Está el piso parejo para los niños en el Perú? Medición y comprensión de la evolución de las oportunidades. Lima: Banco Mundial, Grade.
- Franco, A., y Ñopo, H. (2018). Ser joven en el Perú: Educación y trabajo. *Avances de Investigación 37*. Lima: Grade.
- Gessaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta Argentina. Entre la herencia y el mérito*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Grompone, A., Reátegui, L. y Rentería, M. (2018). Acumulación de desventajas: El tránsito de los jóvenes rurales a la educación superior. *Sepia XVII. Perú: El problema agrario en debate* (pp.431-465). Lima: Sepia.
- Hoover-Dempsey, K., Bassler, O., y Brissie, B. (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics". *American Educational Research Journal*, 24, 417-435.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2017). *Censo Nacional 2017: XII de población, VII de vivienda y III de comunidades indígenas*. Recuperado de: <https://censos2017.inei.gob.pe/redatam/>
- Lauder, M. y Hughes, H. (1999). *Trading in futures: Why markets in education don't work*. Philadelphia: Open University Press.
- Laureau, A. (2003). *Unequal childhoods*. Berkeley: University of California Press.
- León, J., y Sigimaru, C. (2013). *Entre el estudio y el trabajo: Las decisiones de los jóvenes peruanos después de concluir la educación básica regular*. Lima: Grade.

- Miliband, R. (1968). *El Estado en la sociedad capitalista*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Ministerio de Educación (2018). *Evaluación Censal de Estudiantes* (Archivo de Datos). Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/uresultados/>
- Pajares, F., y Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 124-139.
- Rentería, M., Grompone, A., Reátegui, L. (en prensa). Educados en el privilegio: La socialización en la trayectoria educativa como mecanismo de reproducción social de las élites en el Perú. *Revista Española de Sociología*, Número especial: "Élites en América Latina".
- Rojas, V., y Portugal, T. (2010). ¿Educación para el desarrollo rural o para dejar de ser rural? Percepciones y proyectos de pobladores rurales andinos y amazónicos. *Sepia XIII. Perú: El problema agrario en debate* (pp. 136-170). Lima: Sepia.
- Saraví, G. (2016). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México D.F.: Flacso, Ciesas.
- Sen, A. (1993). Capability and well-being. En M. Nussbaum y A. Sen (Comps.), *La calidad de vida*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2000). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Planeta.
- Skaalvik, E. y S. Skaalvik (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Thrupp, M., Lauder, H., y Robinson, T. (2002). School composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 483-504.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Urrutia, C., y C. Trivelli. (2019). *Juventud rural en el Perú: Lo que nos dice el censo 2017* (Documento de trabajo No. 257). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Vasilachis de Gialdiano, I. (2006). *Estrategias de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labor. How working-class kids get working class jobs*. Nueva York: Columbia University Press.