



# REVISTA PERUANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



## Revista Peruana de Investigación Educativa

Número 12, 2020

**Editora de la revista (2019-2021):** Francesca Uccelli (Instituto de Estudios Peruanos)

**Consejo Editorial (2019-2021):** Robin Cavagnoud (Pontificia Universidad Católica del Perú), Santiago Cueto (Grupo de Análisis para el Desarrollo), Carolina de Belaunde (Instituto de Estudios Peruanos), César Guadalupe Mendizábal (Universidad del Pacífico), Gabriela Guerrero (Grupo de Análisis para el Desarrollo), Liliana Miranda (Consejo Nacional de Educación), José Rodríguez (Pontificia Universidad Católica del Perú).

**Consejo Consultivo Internacional:** David Baker (Universidad Estatal de Pensilvania), María Antonia Gallart (CENEP, Argentina), Alejandra Mizala (Universidad de Chile), Javier Murillo (Universidad Autónoma de Madrid), Francisco Ramírez (Stanford University), Simon Schwartzman (Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade), Walter Secada (Universidad de Miami), Marie Verhoeven (Universidad Católica de Lovaina), Margarita Zorrilla (Universidad Autónoma de Aguascalientes), Nancy Hornberger (University of Pennsylvania), Elsie Rockwell (DIE-Cinvestav, México DF), Teresa Oteiza (Pontificia Universidad Católica de Chile) y Virginia Unamuno (CONICET y Universidad de Buenos Aires).

Corrección de Estilo: Nae Hanashiro Ávila  
Secretaría Ejecutiva de la SIEP: Rosa Vera Solano  
Diagramación: Gino Becerra

La Revista Peruana de Investigación Educativa es una publicación de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana. En la página web se encuentra una descripción de la orientación de la Revista y las instrucciones para autores. El contenido de los artículos publicados en la Revista es responsabilidad exclusiva de sus autores.

Los artículos de la Revista Peruana de Investigación Educativa pueden ser reproducidos para uso educativo o de investigación, siempre que se indique la fuente. La Revista está referenciada en el Directorio Latindex ([www.latindex.org](http://www.latindex.org)), IRESIE e Hispanic American Periodicals Index (HAPI).

Sociedad de Investigación Educativa Peruana  
Email: [revista@siep.org.pe](mailto:revista@siep.org.pe)  
Web: [revistas.siep.org.pe](http://revistas.siep.org.pe)

ISSN 2076-6300 (versión impresa)  
ISSN 2077-4168 (versión electrónica)

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2009-12573

Esta publicación contó con el valioso apoyo de UNICEF.

---

ISSN 2076-6300 (versión impresa)  
ISSN 2077-4168 (versión electrónica)

# REVISTA PERUANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Número 12 2020

---



---

para cada niño y niña



---

## Índice

Introducción <i>Francesca Uccelli</i>	5
<b>ARTÍCULOS</b>	
Segregación escolar por nivel socioeconómico en educación secundaria en Perú y sus regiones <i>F. Javier Murillo y Sandra Carrillo</i>	7
Brechas de origen, brechas de trayectoria. La desigual transición a la educación superior en dos grupos de jóvenes peruanos <i>Luciana Reátegui Amat y León, Alvaro Grompone Velásquez y Mauricio Rentería</i>	33
Efecto del aumento de la oferta educativa en la escolaridad y el trabajo adolescente en el Perú rural <i>Brian Daza</i>	55
Género, Tecnología y Educación: Un estudio de caso sobre las diferencias de género en el uso de las TIC <i>Renato Guevara-Ayón</i>	89
Cursos de vida y perfiles biográficos de adolescentes en situación de abandono escolar <i>Robin Cavagnoud</i>	123
Creencias docentes: El enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria <i>Andrea Lucía Rodríguez Reyes y María Angélica Pease</i>	153
Clima de aula en secundaria: Un análisis de las interacciones entre docentes y estudiantes <i>Roxana Karina Villanueva</i>	187
Moviéndose de una decepción a otra: Los jóvenes que cambian de escuelas en contextos urbano-vulnerables de Lima Metropolitana <i>María Fernanda Rodríguez y Mauricio Saavedra</i>	217
La mejora del rendimiento académico de estudiantes universitarios inmigrantes: La importancia del estudio en grupo <i>Karlos La Serna Studzinski</i>	243
<b>RESEÑAS</b>	
Lewis Levenberg, Tai Neilson y David Rheams (2018). <i>Research Methods for the Digital Humanities</i> (e Book). (Iván Montes-Iturrizaga)	261
Lesko, N. (2012). <i>Act your age! A cultural construction of adolescence</i> . (Stefano De la Torre-Bueno)	267



## Introducción

### Educación secundaria y adolescencia

El presente número temático de la revista surge en el marco de un convenio de mutua colaboración de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana (SIEP) y Unicef para fortalecer la investigación en educación y, en particular, para generar nueva evidencia sobre la “*Educación secundaria y adolescencia*”. En ese sentido, se espera que el número contribuya a comprender y visibilizar una problemática que ha sido insuficientemente estudiada y atendida en el país.

La Revista N° 12 recoge un total de 9 artículos y 2 reseñas. Varios de los artículos dan cuenta de los problemas de segmentación que caracterizan la educación secundaria en el país. El artículo de F. Javier Murillo y Sandra Carrillo mapea la segregación de la educación secundaria por nivel económico identificando que esta es mayor para los grupos de menor ingreso. Asimismo, María Fernanda Rodríguez y Mauricio Saavedra analizan los frecuentes cambios de colegios en contextos urbanos vulnerables, en los que la aparente libertad para elegir el mejor colegio se ve limitada por los recursos económicos de las familias. El artículo de Brian Daza complementa el análisis de estos dos artículos —de corte más urbano— estudiando el efecto del crecimiento de la oferta de secundaria en la zona rural, marco en el que identifica un incremento de la matrícula y una reducción del trabajo adolescente en el campo.

Desde las experiencias y las voces de los jóvenes, Robin Cavagnoud explora las complejas historias de vida de un grupo que no terminó la secundaria. Si bien la situación de pobreza desempeña un rol fundamental en la deserción escolar, esta se explica por una multiplicidad de factores, entre los que está la propia oferta educativa que muchas veces expulsa a sus estudiantes.

Entrando al contexto del aula y las interacciones entre estudiantes y docentes, el estudio de Karina Villanueva analiza el clima del aula a través del desempeño de dos maestras y las percepciones del grupo de estudiantes ante las oportunidades de interacción que cada una ofrece. Asimismo, Renato Guevara analiza el uso diferenciado de las tecnologías de la información y

comunicación entre los alumnos y las alumnas, y el importante rol que tiene cada docente en perpetuar o eliminar los estereotipos de género. En línea con esta temática, el artículo de Andrea Rodríguez y María Angélica Pease indaga en las creencias de un grupo de docentes de secundaria acerca del enfoque de género y la educación sexual. El estudio identifica que, si bien hay diversidad de posiciones, prevalece una mirada conservadora en relación con los roles de género.

Adicionalmente, dos artículos analizan el tránsito de la secundaria a la educación superior y las consecuencias de una oferta escolar segmentada. El artículo de Karlos La Serna aborda la problemática de los estudiantes universitarios migrantes en Lima. En este caso, el tipo de formación escolar recibida y la ausencia de redes de soporte local hacen de la exigencia académica universitaria un reto adicional al de sus coetáneos limeños, por lo que el trabajo grupal cumple un rol fundamental de integración y aprendizaje. Asimismo, Luciana Reátegui, Álvaro Grompone y Mauricio Rentería analizan las disímiles oportunidades de educación superior de dos grupos de jóvenes pertenecientes a sectores geográfica y económicamente distantes entre sí.

La reseña elaborada por Stefano La Torre presenta un texto clave para quienes están interesados en la adolescencia al realizar un recorrido crítico sobre los distintos marcos de análisis que se han usado para caracterizarla. Por su parte, la reseña de Iván Montes nos trae un libro de gran relevancia en el contexto actual, en tanto reúne una variedad de estudios cuya estrategia de recojo de información se sostiene en las tecnologías de la información.

Este número de la revista ha terminado de editarse en pleno confinamiento obligatorio a causa de la pandemia por el COVID-19. En este contexto, es imprescindible reconocer las desiguales condiciones en que niños, niñas y adolescentes viven esta emergencia sanitaria en el Perú. La situación de aislamiento de sus escuelas, de sus pares y de sus docentes está teniendo desiguales consecuencias. Algunos estudiantes, desde realidades familiares y locales diversas, podrán acceder a una heterogénea educación a distancia, propia de nuestro segmentado sistema educativo. Sin embargo, para muchos y —sobre todo— muchas, la enseñanza escolar será inaccesible durante este año.

Desde la Revista Peruana de Investigación Educativa, mantenemos el compromiso de seguir contribuyendo a la comprensión de nuestra compleja y diversa realidad educativa, y a la toma de decisiones que garanticen el derecho a la educación de nuestros niños, niñas y adolescentes con un enfoque de equidad.

Agradecemos a Unicef su significativo apoyo a la SIEP y a la edición de este número.



## Segregación escolar por nivel socioeconómico en educación secundaria en Perú y sus regiones

***F. Javier Murillo***

---

Universidad Autónoma de Madrid  
javier.murillo@uam.es

***Sandra Carrillo***

---

Pontificia Universidad Católica del Perú  
carrillo.sandra@pucp.pe

Recibido: 10/03/2019  
Aprobado: 25/07/2019

## Segregación escolar por nivel socioeconómico en educación secundaria en Perú y sus regiones

### Resumen

Diferentes estudios internacionales han evidenciado que Perú es uno de los países de América Latina con mayor segregación escolar. El objetivo de este estudio es profundizar en esa afirmación y estimar la magnitud de la segregación de las escuelas de secundaria por nivel socioeconómico en el total de Perú y en sus regiones con una mirada específica en las escuelas situadas en contextos urbanos. Para ello, se realiza una explotación especial de los datos de la Evaluación Censal de Estudiantes del 2016 del Ministerio de Educación. Se utilizan los índices de Gorard y de aislamiento, y la variable criterio es el índice socioeconómico. La muestra estuvo conformada por 489.161 estudiantes de 25 regiones. Los resultados confirman que la magnitud de la segregación escolar en las escuelas de secundaria es alta y se encuentra una tendencia a una mayor segregación en los grupos de menor nivel socioeconómico, así como diferencias entre las regiones y entre cada grupo minoritario. El estudio muestra la necesidad de seguir profundizando en este tipo de estudios, puesto que permite contar con evidencia para atender, de manera urgente y diferenciada, a los grupos con mayor segregación escolar. De este modo, es posible garantizar la igualdad de oportunidades a todos los estudiantes del país.

**Palabras clave:** Segregación escolar, nivel socioeconómico, educación básica, Perú, equidad educativa

### *Socio-economic school segregation in secondary education in Peru and its regions*

#### *Abstract*

*International studies have shown that Peru is one of the Latin American countries with the highest school segregation. This study aims to estimate the magnitude of the socio-economic school segregation in Peru and its regions, specifically in secondary schools located in urban contexts. Based on the Census Evaluation of Students of 2016 by the Ministry of Education, we carried out a data mining process estimating the Gorard segregation and the isolation indices and using the socioeconomic index as a criterion variable. The sample was composed by 489.161 students from 25 regions. The results confirm that the magnitude of school segregation in secondary schools is high and that there is a trend towards greater segregation in lower socio-economic groups, as well as differences between regions and between each minority group. Also, the study shows the need to continue deepening this type of studies, since it allows to have evidence to respond, in an urgent and differentiated way, to the groups with higher school segregation. This way, it is possible to guarantee equal opportunities to all students in the country.*

**Keywords:** School segregation, socioeconomic level, basic education, Peru, educational equity

## Introducción<sup>1</sup>

Recientes investigaciones han aportado sólidas evidencias que defienden que el Perú es uno de los países con mayor segregación escolar de América Latina, tanto en lo que se refiere a educación primaria (Murillo, 2016; Murillo y Martínez-Garrido, 2017a) como a educación secundaria (Benavides, León y Etesse, 2014; Krüger, 2019; Murillo, Duk y Martínez-Garrido, 2018; Vázquez, 2012). A partir de ello, quizá, se pueda hablar de Perú como uno de los países con la mayor segregación escolar del mundo.

Es cierto que en, las últimas dos décadas, el Estado peruano ha incrementado la inversión en educación, y, así, ha mejorado los indicadores de cobertura (tasas de matrícula, conclusión, deserción, repitencia y atraso) en todos los niveles (inicial, primaria, secundaria y superior) y los logros de aprendizaje, principalmente, en el nivel de primaria. En el caso específico de la secundaria, si bien al 2015 las mejoras han sido importantes en matrícula (83,4%), conclusión (71,4%), deserción escolar (7,8%), repitencia (3,3%) y atraso (11,2%), estas no han sido suficientes (OECD, 2017). Asimismo, la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) del 2015 para segundo de secundaria evidencia que menos del 15% de estudiantes se encuentran en un nivel satisfactorio de aprendizaje. Dicha información se corrobora con el Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) aplicado en el 2000, 2009 y 2012, en el que —a pesar de las mejoras en los últimos años— el Perú se ubica entre los últimos países de América Latina (Ganimian, 2015; OECD, 2017).

Sumado a lo anterior, diferentes estudios sobre la inequidad del sistema educativo peruano y sus desigualdades han evidenciado que se profundiza la brecha en los indicadores de cobertura y calidad con estudiantes pobres o pobres extremos, indígenas o que viven en zonas rurales, y estudiantes con alguna discapacidad (Banco Mundial, 2001; Bello y Villarán, 2004; Cuenca, 2015; Cueto, 2004; Cueto, León y Muñoz, 2014; De Belaunde, 2011; Ganimian, 2015; Guadalupe, Burga, Miranda y Castillo, 2015; Guadalupe, León, Rodríguez y Vargas, 2017; Guadalupe, Castillo, Castro, Villanueva y Urquiza, 2016; Ministerio de Educación, 2006, entre otros). La segregación escolar genera y refuerza estas desigualdades.

Así, la educación no es solo importante para mejorar la competitividad y el crecimiento económico, sino que también se trata de un “mecanismo generador de mayor cohesión social, de cultura democrática y de mejores prácticas institucionales (*good governance*)” (Bonal, 2006, p. 13). Por ello, los sistemas educativos altamente segregados tienen consecuencias muy desfavorables para la población escolar y el conjunto de la sociedad, tanto en el desarrollo personal y social de los estudiantes, como en los aprendizajes. Estas consecuencias

---

1. Este artículo forma parte de una línea de investigación desarrollada por ambos autores sobre la segregación escolar en el Perú en el marco del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

afectan, en especial, a aquellos más vulnerables o de sectores desfavorecidos, como a aquellos que proceden de familias de mayores recursos, al no formarse en espacios más inclusivos y diversos.

Este artículo busca contribuir a la discusión al estimar la magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en el Perú, a partir de una explotación especial de las bases de datos de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE). Así, es posible realizar un análisis a mayor profundidad de la segregación, por su nivel censal, tanto para todas las escuelas del nivel secundaria del país, según regiones, así como para las escuelas situadas en contextos urbanos.

## Marco teórico

La noción de segregación escolar hace referencia a la distribución desigual de los estudiantes en las escuelas, en función de sus características personales, culturales o sociales (Dupriez 2010; Ireson y Hallam, 2001; Murillo, 2016; Vázquez, 2012). Si bien esta noción es multidimensional, son dos las dimensiones más utilizadas en la literatura: la de uniformidad y la de exposición. La dimensión de uniformidad hace referencia a la distribución desbalanceada de los alumnos entre escuelas en función de sus características personales, culturales o sociales, especialmente en términos de su nivel socioeconómico, grupo étnico de pertenencia, cultura u origen nacional (Bellei, 2013; Jaume y Gasparini, 2013; Murillo y Martínez-Garrido, 2017a, 2018; Valenzuela, Bellei y De Los Ríos, 2010). La dimensión de exposición se refiere a la probabilidad de que los estudiantes convivan con estudiantes de diferentes grupos en las escuelas (Bellei, 2013; Dupriez, 2010; Murillo, Duk y Martínez-Garrido, 2018).

La segregación escolar afecta el aprendizaje de los estudiantes, porque las características socioeconómicas de los alumnos influyen en los aprendizajes. Así, este fenómeno produce desigualdades en cuanto al acceso de cada grupo a determinada calidad educativa. Es decir, si el desempeño de los estudiantes en la escuela depende de sus compañeros, los niveles más altos de segregación social conducirían a una mayor desigualdad en el rendimiento académico y, por lo tanto, a una mayor desigualdad en los resultados posteriores (Durlauf, 2006; Jaume y Gasparini, 2013; Jenkins, Micklewright y Schnepf, 2006). De esta forma, una mayor segregación social puede incluso reducir los niveles promedio de rendimiento, dado que la segregación de las personas vulnerables agrega a su vulnerabilidad individual la vulnerabilidad colectiva de su grupo. Este hecho afecta directamente el diseño de las políticas educativas, en tanto dificulta la posibilidad de aplicar programas exitosos de mejoramiento escolar a un nivel institucional en el largo plazo, lo cual hace a los grupos aún más vulnerables, y supone el riesgo de instalar fenómenos de exclusión y desintegración crónicos (Bonal y Bellei, 2018; Valenzuela, Bellei y De Los Ríos, 2010).

Asimismo, la segregación debilita el rol cohesionador de la escuela como espacio de integración social. La escuela es el lugar donde los estudiantes aprenden a convivir en la diversidad económica, social y cultural. La segregación

impide este proceso, pues contribuye a la generación de fenómenos de exclusión y desintegración en la sociedad, lo cual puede, incluso, convertirse en una amenaza para la cohesión social (Bonal y Bellei, 2018; Durlauf, 2006; Gasparini, Jaume, Serio y Vázquez, 2011). Además, si los grupos que se forman en las escuelas son una manifestación de alguna forma de segregación, estos pueden dar lugar a desigualdades persistentes y trampas de pobreza a través de comportamientos de imitación “negativos” (Cueto, León y Miranda, 2016; Durlauf, 2006; Valenzuela et al., 2010; Vázquez, 2012).

Los primeros estudios sobre segregación escolar se iniciaron en Estados Unidos, a partir del fallo de la Corte Suprema en el año 1954, que declaró inconstitucionales las leyes que establecían escuelas públicas separadas para estudiantes de raza negra y blanca. Décadas después, surgieron los estudios sobre segregación escolar de carácter socioeconómico orientados a demostrar la distribución desigual de los estudiantes en las escuelas en función del nivel socioeconómico y cultural de sus familias (Bonal y Bellei, 2018; Murillo y Martínez-Garrido, 2017b).

Aunque se reconoce la existencia de una alta segregación en América Latina desde hace décadas, el interés por investigarla es reciente y aún son escasos los estudios que abordan su medición. Como antecedentes, Reimers (2000) y Unesco (2008, 2010) evidenciaron la alta estratificación de las escuelas de la región. En Argentina, destacan los estudios desarrollados por Gasparini, Jaume, Serio y Vázquez (2011); Jaume y Gasparini (2013); y Krüger (2011, 2014, 2018). En Brasil, se encuentra la investigación de Lisboa Bartholo y da Costa (2018); y, en Chile, de Bellei (2007, 2013); Bellei, Contreras, Canales y Orellana (2018); Elacqua (2009, 2012); Rojas (2009); y Valenzuela, Bellei y De Los Ríos (2008, 2010, 2014). En Colombia, cabe mencionar los trabajos de Rangel (2006), y Rangel y Lleras (2010); en Ecuador, el de Murillo y Martínez-Garrido (2017b); y, en México, el estudio de Cárdenas Denham (2011). Por último, en Perú, destacan las investigaciones de Benavides, León y Etesse (2014); Balarín (2015, 2016); Balarín y Escudero (2018); Cueto, León y Miranda (2016); y el de León y Collahua (2016). Todos estos trabajos confirman que América Latina tiene sistemas educativos altamente segregados.

Especialmente interesantes son los estudios que abordan la segregación desde una perspectiva comparada. En el nivel de educación primaria, Murillo (2016), y Murillo y Martínez-Garrido (2017a) presentan estimaciones de la segregación escolar por nivel socioeconómico en América Latina usando los datos del Tercer Estudio Comparativo y Explicativo (Terce) de Unesco (2013). En el primero de ellos, Murillo presenta una serie de índices para estimar la magnitud de la segregación escolar (disimilitud, Gorard, de aislamiento, de raíz cuadrada y de inclusión socioeconómica) y evidencia una alta segregación escolar en los países de la región. El segundo trabajo confirma estos resultados utilizando el índice de disimilitud. Ambos estudios muestran que Perú es uno de los países con mayor nivel de segregación socioeconómica en la región.

Los estudios comparados en el nivel de Educación Secundaria utilizan los datos del Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) aplicado en sus diferentes versiones (entre los años 2000 y 2015). En ese marco, destaca el estudio de Vázquez (2012), quien realiza un análisis de la segregación por nivel socioeconómico con los datos de PISA 2009 y su evolución entre los años 2000 y 2009, utilizando el índice de disimilitud con la mediana de estudiantes como grupo minoritario. Los resultados evidencian claramente dos extremos. En uno, se encuentran los menores índices de segregación (entre 0,26 y 0,31), en que se ubican los países escandinavos; y, en el otro, los países más segregados (con valores de más de 0,5): Perú, Chile y Tailandia. En este estudio, se determinó que Perú había aumentado en 0,09 puntos el valor de su índice de disimilitud en el período estimado.

Basándose en los datos de PISA 2000 y 2009, Benavides, León y Etesse (2014) utilizan el índice de Hutchens y confirman un incremento de la segregación por nivel socioeconómico en las escuelas del Perú. Dicho estudio identifica que la brecha entre los extremos socioeconómicos se amplía entre un período y otro, a pesar de que esta se reduce para los quintiles intermedios.

Murillo, Duk y Martínez Garrido (2018), por su parte, utilizan los datos de las cinco ediciones de PISA para analizar la evolución de la magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en diez países de América Latina. Por medio de los índices de Gorard y de aislamiento, los investigadores encuentran que, en la mayoría de los países, los casos en los que la segregación disminuye corresponden a aquellos de estudiantes con familias de mayor nivel socioeconómico, mientras que la segregación se incrementa en los de menor nivel. Sin embargo, el Perú es el país que presenta una de las mayores tasas de segregación escolar por nivel socioeconómico con una tendencia al alza en sus niveles de segregación para los cuatro grupos minoritarios analizados, especialmente, en el caso de los estudiantes con familias de menor nivel socioeconómico.

Krüger (2019) analiza la dinámica y la evolución de la segregación por nivel socioeconómico en 9 países de América Latina usando los datos de PISA del período 2000 y 2015 y los índices disimilitud, de información mutua y de aislamiento para el análisis. Dado su alto nivel de segregación, significativamente mayor al del resto de los países de la región, el Perú es calificado como una situación de hipersegregación.

Otro estudio más acotado a la realidad peruana es el de León y Collahua (2016), quienes identificaron, sobre la base de un metaanálisis de estudios realizados entre los años 2000 y 2014, que el nivel socioeconómico es una variable central para explicar el rendimiento de los estudiantes peruanos, tanto en el ámbito individual como en el escolar.

Cueto, León y Miranda (2016), encontraron —a partir de datos longitudinales del estudio de *Young Lives*— altos índices de segregación en las aulas peruanas y que la calidad de la escolaridad se asocia con la segregación de una manera que refuerza la desigualdad. Identificaron, además, que la segregación

ocurre principalmente en los extremos (es decir, en las aulas que tienen muy pocos o la mayoría de los padres con educación secundaria o más).

Por su parte, Balarín (2015, 2016), y Balarín y Escudero (2018) estudiaron el impacto de los procesos de privatización sobre la segregación y la estratificación educativa, así como en la profundización de estas, tanto en el sector público como privado, explicado por los mecanismos generalizados y no gobernados de la elección de escuelas (*school choice*). Para las investigadoras, el uso extendido de la elección escolar tanto en el sistema educativo privado como en el estatal explica los patrones de segregación en las escuelas y que los altos niveles de segregación escolar que encuentran en Perú son el resultado de cómo se han establecido las dinámicas de elección educativa para las familias.

Esta investigación busca profundizar en el conocimiento de la segregación escolar por nivel socioeconómico en el total de escuelas de educación secundaria en Perú y sus regiones, estimando tanto en la dimensión de uniformidad como de aislamiento con una mirada específica en las escuelas situadas en contextos urbanos. Para ello, se utilizan los datos censales de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2016 del Ministerio de Educación, lo que les permite mayor precisión a los resultados.

## Metodología

Para cumplir con el propósito de este estudio, se realiza una explotación especial de las bases de datos de la ECE de Perú, desarrollada por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) del Ministerio de Educación. La ECE tiene como uno de sus objetivos dar información sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes peruanos en las áreas de Comunicación y Matemática (2° grado de primaria, 4° grado de primaria no bilingüe y 2° grado de secundaria); Comunicación (4° grado de primaria EIB); e Historia, Geografía y Economía (2° grado de secundaria) (Ministerio de Educación, 2016). Además de estas pruebas, se aplican cuestionarios dirigidos a directores, docentes, estudiantes y padres de familia con el objetivo de explicar los resultados de las evaluaciones, y, de esta manera, generar evidencia sobre las características individuales y familiares de los estudiantes evaluados, así como de las condiciones y los procesos escolares que se encuentran asociados a su desempeño (Ministerio de Educación, 2018).

Este estudio se centra en los datos del 2016 de los estudiantes de 2° grado de educación secundaria. La muestra utilizada es de un total de 489.161 estudiantes matriculados en 12.862 escuelas de educación secundaria de todo el país (Tabla 1).

Tabla 1  
Muestra y sus características

	Total			En entorno urbano				
	N. estud.	N. escuelas	ISE promedio	N. estud.	% est. del total	N. escuelas	% esc del total	ISE promedio
Amazonas	7.370	283	-0,9952	5.168	70,12	132	46,64	-0,7351
Áncash	19.069	612	-0,2451	15.410	80,81	373	60,95	-0,0179
Apurímac	8.450	304	-0,6399	6.609	78,21	170	55,92	-0,4912
Arequipa	21.177	592	0,4650	20.830	98,36	572	96,62	0,4781
Ayacucho	13.265	441	-0,5165	10.818	81,55	250	56,69	-0,3547
Cajamarca	26.121	999	-0,7914	17.762	68,00	422	42,24	-0,5030
Callao	14.316	272	0,5535	14.316	100,00	272	100,00	0,5535
Cusco	24.872	627	-0,4167	19.769	79,48	361	57,58	-0,2252
Huancavelica	8.604	351	-0,8474	5.753	66,86	175	49,86	-0,6717
Huánuco	14.405	465	-0,6478	11.254	78,13	236	50,75	-0,4373
Ica	12.729	242	0,4026	12.564	98,70	229	94,63	0,4112
Junín	22.138	645	-0,1523	19.494	88,06	449	69,61	-0,0121
La Libertad	28.041	783	-0,0371	24.467	87,25	522	66,67	0,1433
Lambayeque	19.605	408	0,0633	18.541	94,57	335	82,11	0,1365
Lima	140.022	2.942	0,6301	138.675	99,04	2.854	97,01	0,6403
Loreto	15.370	492	-0,6475	12.955	84,29	234	47,56	-0,4578
Madre de Dios	2.382	63	-0,1561	2.123	89,13	42	66,67	-0,0585
Moquegua	2.695	63	0,5115	2.625	97,40	55	87,30	0,5177
Pasco	4.059	178	-0,3892	3.195	78,71	92	51,69	-0,1499
Piura	31.441	741	-0,3144	27.289	86,79	509	68,69	-0,1535
Puno	22.187	561	-0,3076	18.551	83,61	333	59,36	-0,1821
San Martín	14.031	378	-0,5858	12.222	87,11	250	66,14	-0,4551
Tacna	5.317	112	0,4454	5.140	96,67	100	89,29	0,4686
Tumbes	3.578	78	0,0735	3.491	97,57	71	91,03	0,0988
Ucayali	7.917	230	-0,3709	7.066	89,25	115	50,00	-0,2477
Total/ promedio	489.161	12.862	0,0000	436.087	89,15	9.153	71,16	0,1537

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos ECE 2016 (Minedu-UMC 2016).



La variable criterio utilizada para el estudio es el índice socioeconómico (ISE), que brinda información detallada para el posicionamiento socioeconómico relativo de cada individuo con respecto a toda la muestra. El ISE es estimado por el propio Ministerio de Educación (2017) a partir de variables sobre la educación de los padres, materiales de construcción de la vivienda, servicios básicos en el hogar, activos en el hogar y otros servicios en el hogar. La variable está tipificada (media 0 y desviación típica 1).

La segregación escolar se estimó con dos índices que miden dos dimensiones: el índice de Gorard estimó la dimensión de uniformidad; y el índice de aislamiento, la dimensión de exposición. El índice de segregación *de Gorard* (índice G) se define como la “proporción de estudiantes desfavorecidos que tendrían que intercambiar escuelas dentro del área del análisis, para que exista una distribución uniforme de este grupo entre la población” (Gorard y Smith, 2004, p. 19). Este índice es una variación del índice de Duncan y tiene una fácil interpretación, dado que es la única medida de asociación utilizable con más de dos casos que aparece completamente libre de la influencia, o los cambios en la población (Gorard y Taylor, 2000). Matemáticamente, se expresa de la siguiente forma:

$$G = \frac{1}{2} \sum_{i=1}^k \left| \frac{x_{ij}}{X_i} - \frac{T_j}{T} \right|$$

En esta fórmula, para país,  $x_{ij}$  representa el número de alumnos del grupo minoritario en la escuela  $i$ ;  $X_i$  es el número total de estudiantes del grupo minoritario en todas las escuelas del país o la región;  $T_i$  es el número total de alumnos en la escuela  $i$ ; y  $T$ , el número total de alumnos en el país o la región.

El *índice de aislamiento* (índice A) propuesto por Lieberson (1981) mide la “probabilidad de que un estudiante del grupo minoritario se encuentre en su escuela con otro miembro de su mismo grupo” (Murillo, 2016, p. 43). De esta forma, cuanto mayor sea el aislamiento del grupo, menor será su exposición a los miembros del resto de grupos (Murillo, Duk y Martínez-Garrido, 2018). Es el índice más utilizado para medir la dimensión de exposición de la segregación escolar. El procedimiento de estimación es el siguiente:

$$A = \sum_{i=1}^k \frac{x_{ij}}{X_i} \frac{x_{ij}}{T_j}$$

En este,  $x_{ij}$  representa el número de alumnos del grupo minoritario en la escuela  $i$ ;  $X_i$  es el número total de estudiantes minoritarios, respectivamente, en todas las escuelas del país o la región; y  $T_j$ , el número total de alumnos en la escuela  $i$ .

Para estimar ambos índices, se ha optado por definir cuatro grupos minoritarios: los percentiles 10 (P10) y 90 (P90), y los cuartiles 1 (Q1) y 4 (Q4); es decir, el 10% (P) y el 25% (Q) de los estudiantes con familias de menor (P10 y Q1) y de mayor (P90 y Q4) nivel socioeconómico (ISE), respectivamente. También, se estimó la puntuación promedio de la segregación para los cuatro colectivos. Cada grupo minoritario se compara con el grupo mayoritario, que correspondería al resto de estudiantes.

## Resultados

Un primer hallazgo del estudio es que la magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en educación secundaria para el Perú es alta, tanto en su dimensión de uniformidad (índice de Gorard 0,54) como en su dimensión de exposición (índice de aislamiento de 0,50) para el total de escuelas del país. Un segundo hallazgo es que la segregación es mayor para los estudiantes de secundaria con familias de menor nivel socioeconómico. Así, la magnitud de la segregación en los estudiantes de familias de menos ISE es de 0,64 (P10, índice de Gorard) y 0,62 (Q1, índice de aislamiento).

Estos resultados, sin embargo, adquieren valores diversos al estimar la segregación para cada una de las veinticinco regiones del país, lo que constituye el tercer hallazgo de este estudio. Según la dimensión de uniformidad, las magnitudes van desde el 0,36 hasta el 0,54 (índice de Gorard) y en la dimensión de exposición, de 0,33 a 0,51 (índice de aislamiento). Así, se identifica en la Tabla 2 que el orden de las regiones varía en función del grupo estudiado, según el índice de Gorard:

- Para el 10% de estudiantes de familias con menor nivel socioeconómico (P10), las regiones con segregación superior a 0,6 (que puede ser considerada hipersegregación) son Pasco (0,65), La Libertad (0,65) y Loreto (0,64). Las regiones con menor segregación son Ica (0,37), Tumbes (0,39) y Huancavelica (0,41).
- Para el 25% con menor nivel socioeconómico (Q1), las 3 regiones con la segregación más alta son La Libertad (0,50), Loreto (0,48) y Piura (0,47). Aquellas que tienen la segregación más baja son las mismas y en el mismo orden que en el caso del P10: Ica y Tumbes (ambas con 0,28) y Huancavelica (0,31).
- Para el 25% con mayor nivel socioeconómico (Q4), la mayor segregación se da en las regiones de Cajamarca (0,51), Huánuco (0,50) y Áncash (0,47). Las de menor segregación son Madre de Dios (0,31), Moquegua (0,33) e Ica (0,35).
- Por último, para el 10% de estudiantes de familias con mayor nivel socioeconómico (P90), las regiones con mayor segregación son Cajamarca (0,64), Huánuco (0,62) y Apurímac (0,60), y las tres de menor segregación escolar son Moquegua (0,38), Madre de Dios (0,43) y Tumbes (0,45).

Tabla 2  
Segregación escolar por nivel socioeconómico en Perú y sus regiones  
Índice de Gorard para P10, Q1, Q4, P90 como grupos minoritarios, y promedio

	P10	Q1	Q4	P90	Promedio
Perú	0,6370	0,5072	0,4583	0,5743	0,5442
Amazonas	0,5913	0,4493	0,4374	0,5829	0,5152
Áncash	0,5549	0,4574	0,4676	0,5778	0,5144
Apurímac	0,4322	0,3282	0,4284	0,6000	0,4472
Arequipa	0,5253	0,4084	0,4209	0,5528	0,4768
Ayacucho	0,4979	0,3886	0,4319	0,5993	0,4794
Cajamarca	0,5157	0,3902	0,5086	0,6403	0,5137
Callao	0,5474	0,4227	0,3647	0,4666	0,4503
Cusco	0,5291	0,4159	0,4639	0,5932	0,5005
Huancavelica	0,4149	0,3073	0,3818	0,5816	0,4214
Huánuco	0,4770	0,3795	0,4984	0,6204	0,4938
Ica	0,3666	0,2806	0,3455	0,4587	0,3628
Junín	0,5916	0,4197	0,4189	0,5531	0,4958
La Libertad	0,6490	0,5018	0,4381	0,5718	0,5402
Lambayeque	0,5730	0,4323	0,4308	0,5623	0,4996
Lima	0,4883	0,3647	0,3806	0,5215	0,4388
Loreto	0,6400	0,4831	0,4549	0,5781	0,5390
Madre de Dios	0,4629	0,3449	0,3092	0,4250	0,3855
Moquegua	0,4439	0,3459	0,3278	0,3813	0,3747
Pasco	0,6492	0,4344	0,3758	0,4829	0,4856
Piura	0,5972	0,4722	0,4457	0,5962	0,5278
Puno	0,4611	0,3738	0,4037	0,5399	0,4446
San Martín	0,5215	0,4109	0,4282	0,5493	0,4775
Tacna	0,4371	0,3498	0,3669	0,4899	0,4109
Tumbes	0,3931	0,2833	0,3469	0,4516	0,3687
Ucayali	0,5719	0,3773	0,3750	0,5130	0,4593

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos ECE 2016 (Minedu-UMC 2016).

En este grupo de regiones, se evidencia que, si bien los índices de segregación son altos en los cuatro grupos, hay regiones con muy alta segregación en los extremos (P10 y P90), con tendencia a la hipersegregación en el grupo con menor nivel socioeconómico (P10). Destacan La Libertad y Loreto como las regiones con las escuelas más segregadas del Perú en los grupos con menor nivel socioeconómico (P10 y Q1), mientras que Cajamarca es la más segregada para los grupos con mayor nivel socioeconómico (Q4 y P90).

Los resultados encontrados en su dimensión de exposición, según el índice de aislamiento (Tabla 3), evidencian una magnitud de segregación menor en los grupos P10 y P90 (10% de estudiantes con menor y mayor ISE) que en los grupos Q1 y Q4 (25% de estudiantes con menor y mayor ISE). Estos resultados son lo esperado en este índice, dada la concepción del mismo. A continuación, se identifican las diferencias entre las regiones:

- Al considerar el P10 como grupo minoritario, las regiones con mayor segregación son Pasco (0,49), Loreto (0,47) y Ucayali (0,46). Por el contrario, las regiones de Ica (0,22), Huancavelica (0,23) y Tumbes (0,23) son las que presentan una menor segregación.
- Para el Q1 como grupo minoritario, La Libertad (0,63), Loreto (0,60) y Piura (0,58) son las tres regiones con una mayor segregación escolar; e Ica (0,38), Tumbes (0,39) y Huancavelica (0,39), las de menor.
- Para el caso del 25% de estudiantes con familias de mayor nivel socioeconómico (Q4), las regiones más segregadas son Cajamarca (0,62), Huánuco (0,61) y Cusco (0,58), mientras que Madre de Dios (0,44), Moquegua (0,44) e Ica (0,45) son las que presentan menor segregación.
- Por último, al considerar el P90 como grupo minoritario, las regiones con mayor segregación son Cajamarca (0,47), Ayacucho (0,47) y Cusco (0,44); y las que tiene menor segregación Moquegua (0,24), Madre de Dios (0,25) y Callao (0,26).

Tabla 3  
 Segregación escolar por nivel socioeconómico en Perú y sus regiones  
 Índice de aislamiento para P10, Q1, Q4, P90 como grupos minoritarios, y promedio

	P10	Q1	Q4	P90	Prome- dio
Perú	0,4442	0,6231	0,5614	0,3848	0,5034
Amazonas	0,3738	0,5481	0,5252	0,3610	0,4521
Áncash	0,3361	0,5466	0,5746	0,3643	0,4554
Apurímac	0,2459	0,4163	0,5375	0,4147	0,4036
Arequipa	0,3277	0,5019	0,5180	0,3467	0,4236
Ayacucho	0,3163	0,4847	0,5487	0,4645	0,4535
Cajamarca	0,2936	0,4693	0,6236	0,4718	0,4646
Callao	0,2885	0,4980	0,4539	0,2545	0,3737
Cusco	0,3216	0,4994	0,5757	0,4438	0,4601
Huancavelica	0,2283	0,3927	0,4930	0,4429	0,3893
Huánuco	0,2948	0,4648	0,6114	0,4434	0,4536
Ica	0,2215	0,3789	0,4508	0,2771	0,3321
Junín	0,4561	0,5436	0,5269	0,3683	0,4737
La Libertad	0,4447	0,6293	0,5454	0,3796	0,4998
Lambayeque	0,3965	0,5459	0,5356	0,3551	0,4583
Lima	0,2873	0,4470	0,4781	0,3304	0,3857
Loreto	0,4701	0,6020	0,5562	0,4121	0,5101
Madre de Dios	0,3003	0,4425	0,4358	0,2527	0,3578
Moquegua	0,2599	0,4324	0,4397	0,2379	0,3425
Pasco	0,4925	0,5519	0,4647	0,2789	0,4470
Piura	0,3966	0,5781	0,5624	0,4197	0,4892
Puno	0,2621	0,4535	0,5161	0,3724	0,4010
San Martín	0,3183	0,4982	0,5326	0,3825	0,4329
Tacna	0,2937	0,4502	0,4676	0,2953	0,3767
Tumbes	0,2288	0,3878	0,4609	0,2884	0,3415
Ucayali	0,4643	0,5028	0,4708	0,2961	0,4335

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos ECE 2016 (Minedu-UMC 2016).

En este caso, se evidencia que, si bien los resultados son similares al análisis anterior, en los grupos de menor nivel socioeconómico (P10 y Q1), Loreto (0,51) es la región con mayor nivel de segregación, mientras que Ica (0,33), Tumbes (0,34) y Huancavelica (0,39) son las regiones con menor nivel de segregación. En los grupos de mayor nivel socioeconómico (Q4 y P90), Cajamarca (0,47) y Cusco (0,46) son las regiones con mayor segregación, mientras que Moquegua (0,34) es la menos segregada.

Estos resultados podrían ser explicados por la segregación residencial, a partir de las diferencias de las escuelas secundarias ubicadas en zonas urbanas y rurales. En esa línea, Murillo y Martínez-Garrido (2017a) proponen estudiar la segregación escolar en las zonas urbanas, dado que la segregación residencial se produce esencialmente en zonas rurales. Es decir, si en un determinado lugar geográfico hay una sola institución educativa, esta necesariamente recogerá a todos los estudiantes de esa zona y, si en esa zona, hay una alta concentración de familias de determinado nivel socioeconómico, la segregación será alta.

Dada las posibilidades, mínimas o nulas, que tienen las familias de zonas rurales de elegir una escuela secundaria, la segregación escolar en esas zonas podría explicarse esencialmente la segregación residencial, por lo que los datos globales podrían estar influidos por el número de escuelas en zonas rurales. En ese sentido, un análisis más profundo de la segregación escolar puede darse a partir del análisis exclusivo de las escuelas secundarias que se encuentran ubicadas en zonas urbanas. En las tablas 4 y 5, se muestran los resultados de estimar los índices de segregación (Gorard y Aislamiento) solo en las escuelas secundarias urbanas del país y sus regiones. Como un cuarto hallazgo, se identifica que los resultados anteriores se matizan, pero las diferencias se mantienen.

Según el índice de Gorard (Tabla 4), el promedio de la segregación escolar socioeconómica para las escuelas de secundaria urbanas del país, en su dimensión de igualdad o uniformidad, es de 0,51 (0,54 para el total), manteniéndose una variabilidad en los promedios de las regiones (de 0,35 a 0,49). El promedio en las regiones se distribuye de la siguiente manera, según los grupos minoritarios:

- Para el 10% de estudiantes de familias con menos nivel socioeconómico (P10), la región con hipersegregación (más de 0,6) es Amazonas (0,61). Las regiones de La Libertad (0,57), Loreto (0,56), Callao (0,55), Piura (0,54), Lambayeque (0,54), Arequipa (0,52), Áncash (0,51), Cusco (0,50) y Cajamarca (0,50) tienen una segregación muy alta.
- Para el 25% con menos nivel socioeconómico (Q1), las regiones con los índices de segregación altos son La Libertad (0,43), Loreto (0,43), Áncash (0,43), Callao (0,42), Piura (0,42), Amazonas (0,42), Cajamarca (0,41), Arequipa (0,40) y Lambayeque (0,40).
- Para el 25% con mayor nivel socioeconómico (Q4), las regiones con niveles de segregación altos —de más de 0,40—, son Huánuco (0,47), Cajamarca (0,46), Piura (0,43), Cusco (0,43), Loreto (0,43), Lambayeque (0,43), Áncash (0,42), Arequipa (0,42), Apurímac (0,42), La Libertad (0,41), Ayacucho (0,41), San Martín (0,41) y Junín (0,40).
- Para el 10% de estudiantes de familias con mayor nivel socioeconómico (P90), las regiones con niveles de segregación muy altos —es decir, más de

0,5— son Cajamarca (0,59), Huánuco (0,58), Ayacucho (0,58), Piura (0,58), Huancavelica (0,58), Apurímac (0,56), Cusco (0,56), Lambayeque (0,55), Arequipa (0,55), La Libertad (0,55), Loreto (0,54), Áncash (0,54), San Martín (0,53), Junín (0,53), Puno (0,53), Amazonas (0,53) y Lima (0,52).

Tabla 4  
Segregación escolar por nivel socioeconómico en Perú y sus regiones  
para escuelas urbanas  
Índice de Gorard para P10, Q1, Q4, P90 como grupos minoritarios, y promedio

	P10	Q1	Q4	P90	Promedio
Perú	0,5943	0,4635	0,4360	0,5546	0,5121
Amazonas	0,6066	0,4145	0,3814	0,5276	0,4825
Áncash	0,5147	0,4271	0,4235	0,5358	0,4752
Apurímac	0,3723	0,3151	0,4168	0,5664	0,4177
Arequipa	0,5173	0,4033	0,4193	0,5489	0,4722
Ayacucho	0,4480	0,3567	0,4107	0,5813	0,4492
Cajamarca	0,5013	0,4089	0,4576	0,5860	0,4884
Callao	0,5474	0,4227	0,3647	0,4666	0,4503
Cusco	0,5023	0,3963	0,4302	0,5593	0,4720
Huancavelica	0,3649	0,2950	0,3784	0,5773	0,4039
Huánuco	0,4316	0,3762	0,4684	0,5820	0,4646
Ica	0,3607	0,2784	0,3458	0,4567	0,3604
Junín	0,4959	0,3717	0,4023	0,5327	0,4506
La Libertad	0,5704	0,4276	0,4117	0,5487	0,4896
Lambayeque	0,5373	0,4014	0,4254	0,5500	0,4785
Lima	0,4790	0,3602	0,3790	0,5201	0,4346
Loreto	0,5587	0,4273	0,4273	0,5441	0,4894
Madre de Dios	0,4231	0,2738	0,3009	0,3920	0,3475
Moquegua	0,4279	0,3352	0,3226	0,3639	0,3624
Pasco	0,4735	0,3387	0,3021	0,4309	0,3863
Piura	0,5382	0,4169	0,4318	0,5790	0,4915
Puno	0,4417	0,3472	0,3757	0,5301	0,4237
San Martín	0,4673	0,3743	0,4064	0,5341	0,4455
Tacna	0,4179	0,3368	0,3599	0,4817	0,3991
Tumbes	0,3746	0,2753	0,3386	0,4439	0,3581
Ucayali	0,3976	0,3133	0,3598	0,4817	0,3881

En este análisis, en concordancia con el análisis anterior, se identifica que, si bien los índices de segregación son altos en los cuatro grupos, hay regiones con segregación muy alta en los extremos (P10 y P90) a nivel de escuelas urbanas, con tendencia a la hipersegregación en el grupo de menor nivel socioeconómico (P10). Destacan Amazonas y Callao como las regiones más segregadas en los grupos con menor nivel socioeconómico (P10 y Q1), mientras que Piura, La Libertad, Loreto, Cajamarca, Lambayeque, Áncash y Arequipa lo hacen en los cuatro grupos. Las regiones más segregadas en los grupos con mayor nivel socioeconómico (Q4 y P90) son Ayacucho, San Martín y Apurímac.

En su dimensión de exposición, los resultados encontrados en la segregación escolar socioeconómica, según el índice de aislamiento (Tabla 5), para las escuelas de secundaria urbanas disminuye a 0,36 (0,50 para el total), lo cual muestra una variabilidad entre las regiones de 0,32 a 0,45. El promedio en las regiones se distribuye de la siguiente manera, según los grupos minoritarios:

- Al considerar el P10 como grupo minoritario, las tres regiones con mayor segregación son Amazonas (0,42), La Libertad (0,40) y Loreto (0,38); y Huancavelica (0,19), Tumbes (0,20) y Apurímac (0,20), las de menor.
- Para el Q1 como grupo minoritario, las regiones con mayor segregación son La Libertad (0,54), Loreto (0,52) y Piura (0,52). Las regiones de Tumbes (0,37), Ica (0,38) y Huancavelica (0,39) son las de menor segregación.
- Para el 25% de estudiantes de familias con mayor nivel socioeconómico (Q4), las regiones con mayor segregación son Huánuco (0,58), Cajamarca (0,57) y Cusco (0,55). En el extremo opuesto, las regiones de Pasco (0,41), Madre de Dios (0,42) y Moquegua (0,44) son las de menor segregación.
- Para finalizar, si se considera el P90 de los estudiantes como grupo minoritario, las tres regiones con mayor segregación son Ayacucho (0,45), Huancavelica (0,42) y Cajamarca (0,42); y las tres regiones con menor son, en este caso, Madre de Dios (0,23), Moquegua (0,23) y Callao (0,26).



Tabla 5  
Segregación escolar por nivel socioeconómico en Perú y sus regiones  
para escuelas urbanas  
Índice de aislamiento para P10, Q1, Q4, P90 como grupos minoritarios, y promedio

	P10	Q1	Q4	P90	Promedio
Perú	0,4101	0,3627	0,3156	0,3583	0,3617
Amazonas	0,4159	0,5166	0,4702	0,3088	0,4279
Áncash	0,2817	0,5095	0,5187	0,3239	0,4084
Apurímac	0,1987	0,3990	0,5240	0,3735	0,3738
Arequipa	0,3115	0,4965	0,5154	0,3441	0,4169
Ayacucho	0,2490	0,4411	0,5325	0,4466	0,4173
Cajamarca	0,2767	0,4830	0,5737	0,4158	0,4373
Callao	0,2885	0,4980	0,4539	0,2545	0,3737
Cusco	0,2786	0,4704	0,5516	0,3994	0,4250
Huancavelica	0,1895	0,3845	0,5037	0,4232	0,3752
Huánuco	0,2419	0,4529	0,5791	0,4090	0,4207
Ica	0,2081	0,3745	0,4500	0,2745	0,3268
Junín	0,3231	0,4676	0,5072	0,3474	0,4113
La Libertad	0,4028	0,5402	0,5148	0,3574	0,4538
Lambayeque	0,3416	0,5009	0,5257	0,3461	0,4286
Lima	0,2685	0,4391	0,4766	0,3304	0,3787
Loreto	0,3834	0,5222	0,5245	0,3807	0,4527
Madre de Dios	0,2493	0,3856	0,4145	0,2283	0,3194
Moquegua	0,2325	0,4146	0,4345	0,2320	0,3284
Pasco	0,2468	0,4201	0,4077	0,2569	0,3329
Piura	0,3323	0,5172	0,5439	0,4000	0,4484
Puno	0,2430	0,4296	0,4932	0,3573	0,3808
San Martín	0,2674	0,4571	0,5112	0,3670	0,4007
Tacna	0,2607	0,4270	0,4624	0,2951	0,3613
Tumbes	0,1962	0,3671	0,4525	0,2856	0,3254
Ucayali	0,2474	0,4070	0,4536	0,2761	0,3460

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos ECE 2016 (Minedu-UMC 2016).

Para este análisis, las regiones de La Libertad y Loreto son las que cuentan con escuelas secundaria con una alta segregación en los grupos de menor nivel socioeconómico. En este mismo grupo, Huancavelica y Tumbes presentan la menor segregación. Madre de Dios y Moquegua son las dos regiones que presentan escuelas urbanas de secundaria con menor segregación en los grupos de nivel socioeconómico más alto.

## Discusión y conclusiones

Este estudio ha estimado la magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en educación secundaria en Perú y en sus veinticinco regiones, con una mirada específica en las escuelas urbanas. Así, se ha encontrado altos niveles de segregación escolar en su dimensión de uniformidad (índice de Gorard de 0,54 para todas las escuelas y 0,51 solo urbanas). Estos resultados dan cuenta de que cinco de cada diez estudiantes deberían cambiarse de escuela para lograr un reparto igual a la presencia de los estudiantes de su mismo grupo en la población total. En cuanto a su dimensión de exposición, los datos evidencian que la probabilidad de que un estudiante se encuentre en su escuela con otro estudiante de su mismo grupo es del 50% en cualquier escuela secundaria del país, y del 36% en las escuelas solo urbanas (índice de aislamiento de 0,50 para todas las escuelas y 0,36 solo urbanas). En este caso, se podría suponer que el índice de aislamiento es un poco menor en las escuelas urbanas por la migración de estudiantes del campo a la ciudad para seguir estudios secundarios. Al respecto, sería interesante comprobar esta hipótesis y profundizar en los datos según provincias y regiones.

Las cifras encontradas para el conjunto de las escuelas de secundarias de Perú son análogas a las obtenidas por Murillo, Duk y Martínez-Garrido (2018), utilizando PISA en su versión 2015. Los índices de Gorard que arroja este estudio son de 0,60 para el 10% de los estudiantes de familias con menos nivel socioeconómico (P10), cerca de los 0,64 hallados en este trabajo; de 0,48 para Q1, frente a 0,51; de 0,41 para el Q4, frente a los 0,46; y de 0,55 para P90, frente a 0,57. En el caso del índice de aislamiento, Murillo, Duk y Martínez-Garrido encontraron una segregación de 0,37 para el P10 frente a 0,44 encontrados en este estudio; de 0,57 para Q1, frente a 0,62; de 0,50 para Q4, frente a 0,56; y de 0,55 para P90, frente a 0,39. Esas diferencias entre 0,02 y 0,05 puntos para el índice de Gorard y 0,05 y 0,16 para el índice de aislamiento reflejan resultados que guardan coherencia con los hallazgos de este trabajo. Las diferencias pueden deberse a que la variable criterio es distinta. En PISA, se usa el índice de nivel socioeconómico y cultural de las familias de los estudiantes (ESCS), en contraste con el índice socioeconómico (ISE) utilizada en la ECE. También, cabe considerar que los datos de PISA son del 2015, mientras que los datos de la ECE son del año 2016. Además, el grado y su correlación con los grupos de edad evaluados es diferente en cada caso: ECE evalúa a estudiantes de segundo de secundaria, que tienen catorce años, mientras que PISA evalúa adolescentes de tercero de secundaria, que tienen quince años.

Otro de los hallazgos de este estudio se relaciona con las diferencias significativas en la magnitud de la segregación entre las veinticinco regiones, lo que evidencia que la tendencia a la segregación es mayor para el total de escuelas del país (urbanas y rurales) y en los grupos de menor nivel socioeconómico. Estos resultados confirman la evidencia encontrada en otros estudios en cuanto el alto nivel de segregación escolar de los estudiantes peruanos en la secundaria (Benavides, León y Etesse, 2014; Krüger, 2019; Murillo, 2016; Murillo y Martínez-Garrido, 2017a; Murillo, Duk y Martínez-Garrido, 2018; Vázquez, 2012).

Los resultados que aquí se presentan generan más preguntas que respuestas, por lo que es necesario seguir profundizando y explorando las diferentes dimensiones que suponen la escolarización secundaria en el país. Bonal y Bellei (2018) explican que algunos de los factores que inducen los procesos de segregación escolar son externos a los sistemas educativos, por lo que requieren de una acción política más allá de la política educativa. En este sentido, es preciso identificar la segregación residencial como uno de los factores que explican estos resultados, tanto a nivel urbano-rural (total de escuelas), como la misma organización residencial en las zonas urbanas de todo el país (distritos residenciales, zonas urbano-marginales, etc.).

Murillo y Martínez-Garrido (2017a) señalan, además, que otras causas de la segregación escolar pueden evidenciarse en las características de los sistemas educativos o en políticas educativas específicas que pueden favorecer la polarización y una distribución desequilibrada de los estudiantes desfavorecidos o altamente privilegiados. Así, por ejemplo, frente a una diversidad en la oferta de servicios para el caso peruano, podríamos identificar oferta urbana y rural, así como pública y privada, diferenciada en cantidad y calidad. En la oferta pública de secundaria, se pueden encontrar los colegios de alto rendimiento, la jornada escolar completa, la jornada regular, así como las formas de atención diversificada en la secundaria rural (centros de alternancia, secundaria tutorial y residencias). Por su parte, en la oferta privada, se pueden identificar colegios que ofrecen bachillerato internacional, colegios preuniversitarios, colegios religiosos y laicos, alternativos y tradicionales, por nombrar algunos. Siguiendo a Orfield y Lee (2005), cabría preguntarse si se estaría utilizando la existencia de estas escuelas y su diversidad en la oferta para afirmar que podemos tener éxito educativo en general dentro de un contexto que profundiza la segregación.

En paralelo, las desigualdades en la calidad de la educación entre las escuelas públicas y privadas, y los altos niveles de segregación urbana entre las clases altas configuran escenarios específicos de extrema segregación educativa entre los ricos y los pobres (Bonal y Bellei, 2018). En el caso de Perú, la expansión de la educación privada ha sido un asunto que ha venido siendo investigado en los últimos años, particularmente, en un contexto con marcadas desigualdades educativas (Bello y Villarán, 2004; de Belaunde, 2011; Guadalupe et al., 2017; Rivas, 2015). Así, se profundiza, principalmente, sobre las razones por las que las familias optan por la educación privada, en línea con los

enfoques de *school choice* (Balarín 2015; Sanz 2014, 2015) y las consecuencias de un mercado educativo privado, muy heterogéneo y altamente desregulado, en la alta segregación educativa que existe en el país (Balarín 2016; Balarín y Escudero, 2018; Cuenca, 2013; Cuenca, Reátegui y Oré, 2019). Se considera que esta es una línea de investigación que debe seguir desarrollándose desde la mirada de la segregación.

Asimismo, es necesario profundizar en la relación entre rendimiento y segregación escolar. Las evidencias apuntan a que la segregación afecta el aprendizaje de los estudiantes menos favorecidos (Cueto et al., 2016; Dupriez y Dumay, 2006; Gorard, 2014), lo que refuerza la desigualdad. Estudios como este, que utilizan datos censales, pueden llegar a desarrollar mapas regionales que identifiquen las provincias más segregadas, y, de esta manera, poder priorizar el diseño y la implementación de políticas que mejoren las condiciones y reduzcan los niveles de segregación, según los diversos contextos regionales. En algunos casos, estas políticas implicarán decisiones sectoriales, propiamente educativas, pedagógicas y de gestión. En otros, se requerirá de una acción intersectorial e intergubernamental, que apunte a problemáticas sociales más complejas. De cualquier manera, es un primer insumo y son datos muy potentes para seguir indagando bajo esta línea temática.

De esta manera, estos resultados aportan a la reflexión acerca de cómo la segregación escolar es un gran obstáculo para alcanzar la equidad, porque incide claramente en la desigualdad social (Murillo, 2016). La secundaria, como parte de la trayectoria escolar, es el nivel en que muchos de los aprendizajes se consolidan, en la medida que es una etapa clave para la formación, así como una oportunidad para generar mayor cohesión social y consolidar una ciudadanía activa, comprometida con el bien común y la justicia social (Organización de las Naciones Unidas, 2018). Se trata, entonces, de garantizar la igualdad de oportunidades entre todos los estudiantes, así como de construir una sociedad más justa, equitativa e inclusiva a través de un sistema educativo de análogas características.

## Referencias bibliográficas

- Balarín, M. (2015). *Las múltiples formas y efectos de la participación del sector privado en la educación. Balance de investigación*. Lima: Forge-Grade.
- (2016). La privatización por defecto y el surgimiento de las escuelas privadas de bajo costo en el Perú. ¿Cuáles son sus consecuencias? *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(2), 181-196. <https://doi.org/10.7203/RASE.9.2.8414>
- Balarín, M. y Escudero, A. (2018). The ungoverned education market and the deepening of socio-economic school segregation in Peru. En Bonal, X. y Bellei, C. (Ed.), *Understanding School Segregation. Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education* (pp. 179-199). Londres: Bloomsbury Academic.
- Banco Mundial. (2001). *Peru. La educación en una encrucijada. Retos y oportunidades para el siglo XXI*. Lima: Banco Mundial.
- Bellei, C. (2007). Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia. *Pensamiento Educativo*, 40(1), 1-21.
- (2013). El estudio de la segregación económica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-345.
- Bellei, C., Contreras, M., Canales, M. y Orellana, V. (2018). The Production of Socio-economic Segregation in Chilean Education: School Choice, Social Class and Market Dynamics En Bonal, X. y Bellei, C. (Ed.), *Understanding School Segregation. Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education* (pp. 221-240). Londres: Bloomsbury Academic.
- Bello, M. y Villarán, V. (2004). *Educación, reformas y equidad en los países de los andes y cono sur: Dos escenarios en el Perú*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- 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*. Lima: Grade.
- Bonal, X. (Ed.). (2006). *Globalización, educación y pobreza en América Latina ¿Hacia una nueva agenda política?* Barcelona: Fundación CIDOB.
- Bonal, X. y Bellei, C. (Eds.). (2018). *Understanding school segregation. Patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education*. Londres: Bloomsbury Academic.
- Cárdenas Denham, S. (2011). Escuelas de doble turno en México: Una estimación de diferencias asociadas con su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 801-827.
- Cuenca, R. (2013). La escuela pública en Lima Metropolitana. ¿Una institución en extinción? *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 5, 73-98.

- Cuenca, R. (Ed.) (2015). *La educación universitaria en el Perú: Democracia, expansión y desigualdades*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Cuenca, R., Carrillo, S., De Los Ríos, C., Reátegui, L. y Ortiz, G. (2017). *La calidad y equidad de la educación secundaria en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Cuenca, R., Reátegui, L. y Oré, S. (2019). Itinerarios de la educación privada en el Perú. *Educação & Sociedade* 40(2). <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019192469>.
- Cueto, S. (2004). Factores predictivos del rendimiento escolar, deserción e ingreso a educación secundaria en una muestra de estudiantes de zonas rurales del Peru. *Education Policy Analysis Archives*, 12(35).
- Cueto, S., León, J. y Miranda, A. (2016) Classroom composition and its association with students' achievement and socioemotional characteristics in Peru. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(1). <https://doi.org/126-148>. 10.1080/0969594X.2015.1105783
- Cueto, S., León, J. y Muñoz, I. G. (2014). Educational opportunities and learning outcomes of children in Peru: A longitudinal model. En M. Bourdillon y J. Boyden, J. (Eds.), *Growing up in poverty: findings from Young Lives* (pp. 245-268). Londres: Palgrave Macmillan; Young Lives.
- De Belaunde, C. (2011). Profundizando las brechas. Una mirada a la desigualdad en los estudios sobre el sistema educativo peruano. En J. Cotler y R. Cuenca (Ed.), *Las desigualdades en el Perú: balances críticos* (pp. 273-329). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Dupriez, V. (2010). *Methods of Grouping Learners at School*. Paris: Unesco.
- Dupriez, V. y Dumay, X. (2006). Inequalities in school systems: Effect of school structure or of society structure? *Comparative Education*, 42(2), 243-260. <https://doi.org/10.1080/03050060600628074>
- Durlauf, S. (2006). Groups, social influences, and inequality: A memberships theory perspective on poverty traps. En S. Bowles, S. Durlauf y K Hoff (Eds.), *Poverty Traps* (pp. 141-175). Princeton: Princeton University Press.
- Elacqua, G. (2009). *The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile*. Santiago de Chile: CPCE
- (2012). The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 32(3), 444-453. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.08.003>
- Ganimian, A. J. (2015). *Bajos resultados, altas mejoras. ¿Cómo les fue a los estudiantes peruanos de primaria y secundaria en las últimas evaluaciones internacionales?* Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes, Ministerio de Educación del Peru (UMC-Minedu).

- Gasparini, L. C., Jaume, D., Serio, M. y Vázquez, E. (2011). *La segregación escolar en Argentina. Reconstruyendo la evidencia*. Buenos Aires: CEDLAS.
- Gorard, S. (2014). The link between Academies in England, pupil outcomes and local patterns of socio-economic segregation between schools. *Research Papers in Education*, 29(3), 268-284. <https://doi.org/10.1080/02671522.2014.885726>
- Gorard, S. y Taylor, C. (2000). *A comparison of segregation indices used for assessing the socio-economic composition of schools*. Lancaster: Cardiff University - School of Social Sciences. Economic and Social Research Council.
- Gorard, S. y Smith, E. (2004). An international comparison of equity in education systems. *Comparative Education*, 40(1), 15-28. <https://doi.org/10.1080/0305006042000184863>
- Guadalupe, C., Burga, A., Miranda, L. y Castillo, L. E. (2015). Brechas de equidad en la Evaluación Censal de Estudiantes 2007-2014: Tres aproximaciones a su medición. *Persona*, 18, 47-68.
- Guadalupe, C., Castillo, L. E., Castro, P., Villanueva, A. y Urquizo, C. (2016). *Conclusión de estudios primarios y secundarios en el Perú : Progreso, cierre de brechas y poblaciones rezagadas*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J.S. y Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica*. Lima: Forge-Grade.
- Ireson, J. y Hallam, S. (2001). *Ability Grouping in Education*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- Jaume, D. y Gasparini, L.C. (2013). *Un estudio sobre el incremento de la segregación escolar en Argentina*. Buenos Aires: Cedlas.
- Jenkins, S. P., Micklewright, J. y Schnepf, S. V. (2006). *Social segregation in secondary schools: How does England compare with other countries?* (ISER Working Paper 2006-2). Colchester: University of Essex.
- Krüger, N. (2011). The segmentation of the Argentine education system: Evidence from PISA 2009. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 11(3), 41-64.
- \_\_\_\_\_ (2014). Más allá del acceso: Segregación social e inequidad en el sistema educativo argentino. *Cuadernos de Economía*, 33(63), 513-542. <https://doi.org/10.15446/cuad.econ.v33n63.45344>
- \_\_\_\_\_ (2018). An evaluation of the intensity and impacts of socio-economic school segregation in Argentina. En Bonal, X. y Bellei, C. (Ed.), *Understanding School Segregation. Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education* (pp. 65-82). Londres: Bloomsbury Academic.

- \_\_\_\_\_ (2019). La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: Quince años de evolución en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(8), 1-37. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3577>
- León, J. y Collahua, Y. (2016). El efecto del nivel socioeconómico en el rendimiento de los estudiantes peruanos: Un balance de los últimos 15 años. En Grade (Ed.), *Investigación para el desarrollo en el Perú: Once balances* (pp. 109-162). Lima: Grade.
- Lieberson, S. (1981). An asymmetrical approach to segregation. En C. Peach (Ed.), *Ethnic segregation in cities* (pp. 61-83). Londres: Croom-Helm.
- Lisboa Bartholo, T. y da Costa, M. (2018). Patterns of School Segregation in Brazil: Inequalities and Education Policy. En Bonal, X. y Bellei, C. (Ed.), *Understanding School Segregation. Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education* (pp. 179-199). Londres: Bloomsbury Academic.
- Ministerio de Educación. (2006). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004. ¿Cómo disminuir la inequidad del sistema educativo peruano y mejorar el rendimiento de los estudiantes? Factores explicativos más relevantes en la Evaluación Nacional 2004*. Documento de Trabajo 21. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes, Ministerio de Educación del Peru (UMC-Minedu).
- \_\_\_\_\_ (2016). *Marco de fundamentación de las pruebas de la Evaluación Censal de Estudiantes. Reporte Técnico*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes, Ministerio de Educación del Peru (UMC-Minedu).
- \_\_\_\_\_ (2017). *Reporte técnico del estatus socioeconómico en la Evaluación Censal de Estudiantes 2016*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes, Ministerio de Educación del Peru (UMC-Minedu).
- \_\_\_\_\_ (2018). *Evaluación Censal de Estudiantes 2018. Información para directores y docentes*. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2018/08/Folleto-ECE-2018.pdf>
- Ministerio de Educación – Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2016). *Evaluación Censal de Estudios 2016* [base de datos]. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosece2016/>
- Murillo, F. J. (2016). Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el Tercer Reice. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 33-60. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.002>
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2017a). Estimación de la magnitud de la segregación escolar en América Latina. *Magis. Revista Internacional de*



- Investigación Educativa*, 9(19), 11-30. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m9-19.emse>
- \_\_\_\_\_ (2017b). Segregación escolar por nivel socioeconómico en Ecuador y sus provincias. *Runae. Revista Científica de Investigación Educativa de la UAE*, 1(2), 31-50.
- \_\_\_\_\_ (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 11(1), 37-58. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- Murillo, F. J., Duk, C. y Martínez-Garrido, C. (2018). Evolución de la segregación socioeconómica de las escuelas de América Latina. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 157-179. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100157>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2017). *Estudio de bienestar y políticas de juventud en el Perú*. París: Proyecto OCDE-UE inclusión juvenil
- Orfield, G. y Lee, Ch. (2005). *Why segregation matters: Poverty and educational inequality*. Cambridge, MA.: Harvard University, The Civil Rights Project.
- Organización de las Naciones Unidas. (2018). *Desafíos y prioridades: Política de adolescentes y jóvenes en el Perú*. Lima: Sistema de Naciones Unidas en el Perú.
- Rangel, C. (2006). *How do schools and neighbourhoods matter for student achievement? A study of educational inequality in Cartagena, Columbia*. Springfield: University of Illinois.
- Rangel, C. y Lleras, C. (2010). Educational inequality in Colombia: Family background, school quality and student achievement in Cartagena. *International Studies in Sociology of Education*, 20(4), 291-317. <https://doi.org/10.1080/09620214.2010.530855>
- Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 30(2), 11-42.
- Rojas, M. T. (2009). ¿Es posible imaginar escuelas más integradas socialmente? *Docencia*, 39, 31-39.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000- 2015*. Buenos Aires: CIPPEC-Natura.
- Sanz, P. (2014). "We don't need the State". *A study of the habitus formation process, through school choice, in the Peru's rising middle class. A qualitative study of school choice* (Tesis doctoral). Universidad de Bath, UK.
- \_\_\_\_\_ (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.

- Unesco. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago de Chile: Unesco-Orealc.
- (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Unesco-Orealc.
- (2013). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Terce)*. Santiago de Chile: Unesco-Orealc.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. y de los Ríos, D. (2008). *Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile, Universidad de Chile.
- (2010). Segregación escolar en Chile. En S. Martinic y G. Elacqua (Eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo chileno* (pp. 257-284). Santiago de Chile: Unesco-Orealc.
- (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Vázquez, E. (2012). *Segregación escolar por nivel socioeconómico: Midiendo el fenómeno y explorando sus determinantes*. Buenos Aires: Cedlas.

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).<sup>1</sup> 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 bajo<sup>2</sup>.

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 Investigación<sup>1</sup>, 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 Investigación<sup>2</sup>, 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 Investigación<sup>2</sup>. 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.



# Efecto del aumento de la oferta educativa en la escolaridad y el trabajo adolescente en el Perú rural<sup>1</sup>

***Brian Daza***

---

Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico  
bdaza@alum.mit.edu

Recibido: 06/03/2019  
Aprobado: 01/04/2020

- 
1. Esta investigación se desarrolló en el marco del Primer Concurso de Becas para Jóvenes Investigadores (2018), organizado por la Sociedad de Investigación Educativa Peruana (SIEP) con el apoyo de Unicef.

## **Efecto del aumento de la oferta educativa en la escolaridad y el trabajo adolescente en el Perú rural**

### **Resumen**

Durante los años 2004 y 2017, se crearon 1809 servicios educativos de nivel secundario en el área rural, es decir, aproximadamente, 40% de la oferta educativa total del nivel secundario en 2017, que correspondió a 4230 servicios. Esta investigación busca identificar los efectos de la expansión de la cobertura educativa de nivel secundaria en la escolaridad y la participación laboral adolescente en el área rural. La metodología empleada se basa en un método de diferencias en diferencias generalizado, y utiliza principalmente información de la Encuesta Nacional de Hogares 2004-2017 y el Padrón de Instituciones Educativas del Ministerio de Educación del año 2017. A partir de ello, se identifica que el aumento de la cobertura educativa en el área rural ha tenido impacto positivo en la matrícula escolar, en los años de educación alcanzados y en la reducción de la prevalencia del empleo adolescente. Los resultados muestran mayor impacto en la población femenina y en los departamentos con mayor población rural.

**Palabras clave:** Escolaridad, trabajo, adolescencia, educación secundaria, ruralidad

## **Effect of the increase of the educational supply on schooling and adolescent work in rural Peru**

### ***Abstract***

*In the period 2004-2017, 1809 secondary-level educational services were created in the Peruvian rural area, 40% of the total of active secondary services in 2017 (4230). This article attempts to identify this expansion's effects on schooling and teenage labor participation in rural areas. The study bases on a generalized difference in differences method, relying on information from the National Household Survey 2004-2017 and the Register of Educational Institutions of the Ministry of Education in 2007. The analysis shows that the increase in educational services in the rural area has had a positive impact on school enrollment, on the years of education attained, and on the reduction of teenage labor. Results showed that the impacts are greater in the case of female population and in the departments with the largest rural population.*

**Keywords:** *Schooling, work, adolescence, secondary education, rurality*

## Introducción

De acuerdo con el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (2010), a partir de encuestas de hogares de la región, se registra una fuerte interrelación entre el empleo en adolescentes (13 a 17 años) y la no concurrencia a centros educativos en los países observados, con excepción de Brasil y Bolivia. En el caso del año 2008, los países con menor tasa de empleo adolescente —Chile (3,4%) y Argentina (6,6%)— son también aquellos con menores tasas de exclusión del sistema educativo en este grupo etario (6,4% y 9,5%, respectivamente). Por su parte, en Guatemala, el país con mayor población adolescente en el mercado laboral (42,5%), el 39% de los adolescentes no estudia. En este estudio, en el caso del Perú, se reporta que el porcentaje de adolescentes fuera del sistema educativo es de aproximadamente 26% y que la tasa de empleo adolescente es de 31%. La elevada intersección entre ambos grupos de riesgo se evidencia en el hecho de que, de acuerdo con el estudio, la tasa de empleo entre los adolescentes que están fuera del sistema educativo es entre dos y diez veces mayor que entre los adolescentes que sí estudian.

Según los resultados de la Encuesta Nacional Especializada en Trabajo Infantil (ETI 2015),

en el área rural [peruana], el 52,3% de la población de 5 a 17 años participaron en la actividad económica; mientras que en el área urbana fue 16,2%. Por grupos de edad, el 12,1% de la población de 5 a 9 años trabaja, seguido del 29,3% de 10 a 13 años y el 40,5% de 14 a 17 años laboran. (INEI, 2016a)

La educación debería permitir a los niños y los adolescentes alcanzar mayores niveles de bienestar social, satisfacción individual, y perspectivas de empleo y desarrollo personal en el futuro. Si los servicios educativos no cumplen ese rol, por ausencia o incapacidad, resultarán necesarias acciones de política. Adicionalmente, la sociedad podría verse impactada negativamente en la medida en que el trabajo infantil y adolescente prevalezcan. En un estudio enfocado en Zambia, por ejemplo, Nielsen (1998) menciona que este fenómeno produce una pérdida de entre 1% y 2% del PBI, lo cual resulta preocupante si se considera que afecta principalmente al área rural, que es donde se ubican los hogares más vulnerables.

En el Perú, tanto la deserción escolar como el empleo adolescente son fenómenos vigentes. En el área rural, este problema no solamente tiene una mayor magnitud, sino que adquiere mayores dimensiones de complejidad al interactuar con las características propias del entorno, entre las que se incluyen también las diferencias en la calidad y la oferta del servicio educativo. Cabe anotar que existen iniciativas que reconocen la urgencia de resolver las deficiencias del sistema educativo. De hecho, en el año 2006, se presentó al país el Proyecto Educativo Nacional al 2021 (Consejo Nacional de Educación, 2006).

El aumento y la mejora de la oferta educativa en el sector rural, que es donde la atención del sistema educativo ha sido menor, son claves para cumplir dos de los objetivos estratégicos del proyecto: “OE1: Oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos” y “OE6: Una sociedad que educa a sus ciudadanos y los compromete con su comunidad”. En el mismo documento, la Política N° 2.2 define como una de las principales medidas a adoptar

la aplicación continua y sistemática de modalidades flexibles que respondan con calidad y pertinencia a las condiciones reales de vida, cultura y trabajo en zonas rurales, enfatizan el desarrollo de competencias productivas, emprendedoras y de ciudadanía, y que puedan ser replicadas. (Consejo Nacional de Educación, 2006)

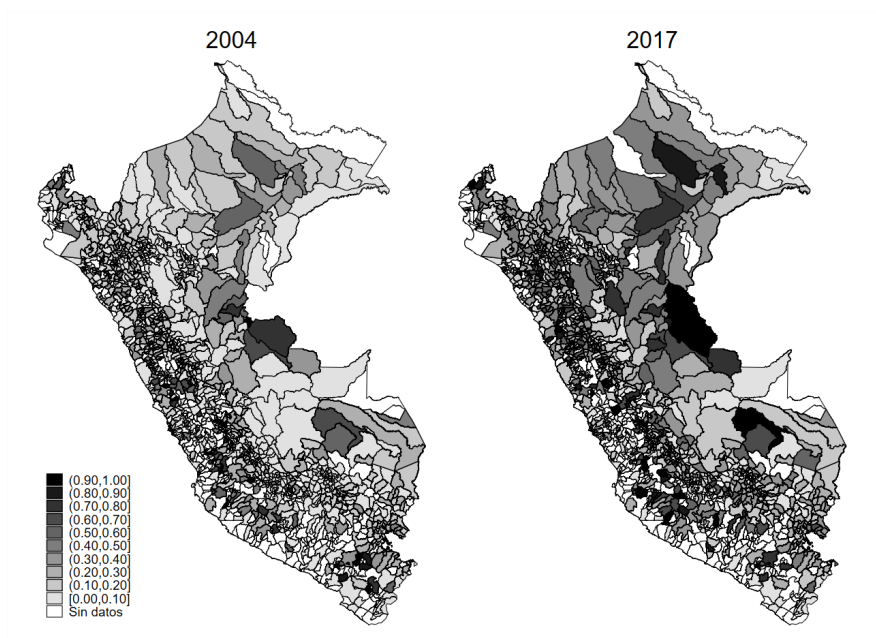
Por lo menos desde el 2001, el sistema educativo peruano debería garantizar por ley<sup>2</sup> el acceso y atención adecuada a los niños, niñas y adolescentes en el área rural. No obstante, la cobertura del servicio educativo, sobre todo en el área rural, aún no es universal.

En la Figura 1, se presenta un resumen gráfico del incremento de la cobertura educativa en el área rural peruana. El indicador utilizado es el número de servicios educativos rurales de nivel secundaria operativos en cada distrito por cada cien habitantes de entre diez a diecinueve años. Comparando el año inicial y el último del período analizado, se pueden destacar dos hechos. Por un lado, la cobertura ha mejorado sustancialmente en varios distritos del Perú, mientras que en otros el cambio no es perceptible. Por otro lado, la dispersión del cambio no sigue un patrón geográfico evidente.

---

2. Dicho deber es planteado en la Ley 27558, Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales, 23 de noviembre de 2001.

Figura 1. Servicios educativos de nivel secundaria por cada 100 habitantes de entre 10 a 19 años en el área rural



Fuente: Elaboración propia, con datos del Padrón de Instituciones Educativas, ENAHO 2004 y 2017, y CPV 2007.

Adicionalmente, en la Tabla 1, se presenta un resumen del cambio observado entre los años 2004 y 2017 de la oferta educativa en el Perú, e indicadores de escolaridad y empleo para adolescentes del área rural. En conjunto, además del aumento de la oferta del servicio educativo en el área rural, se puede ver que la prevalencia del trabajo adolescente es elevada y que la participación de los adolescentes en la educación no es universal. Si bien los indicadores educativos muestran una mejora, también ha aumentado la proporción de adolescentes en el área rural que trabajan, aunque su jornada laboral es menor en promedio. Resulta relevante, entonces, analizar los efectos causales de políticas como el aumento de la oferta educativa en el sector rural, en la participación de los adolescentes en el mercado laboral y en sus decisiones de escolaridad.

Tabla 1. Estadísticas descriptivas\*

	2004		2017		Diferencia		Pooled 2004-2017	
	Media	Error estándar	Media	Error estándar	Media	Error estándar	Media	Error estándar
<b>Oferta de servicios educativos</b>								
Total	7913	--	12445	--	4532	--		
Área urbana	6154	--	8877	--	2723	--		
Área rural	1759	--	3568	--	1809	--		
Por cada cien personas de 10-19 años en el área rural	0,139	0,008	0,384	0,01	0,245	0,013	0,227	0,005
<b>Escolaridad y empleo en adolescentes rurales (14 a 17 años)</b>								
<b>Población Femenina</b>								
Años de educación aprobados	9,947	0,092	11,478	0,053	1,530	0,106	10,775	0,029
Matrícula en un centro de enseñanza	64,60%	0,019	82,00%	0,012	17,40%	0,022	72,76%	0,006
Asistencia regular a un centro de enseñanza	93,50%	0,013	91,20%	0,011	-2,30%	0,017	92,18%	0,004
Participación en el mercado de trabajo	44,60%	0,019	53,10%	0,016	8,50%	0,025	52,47%	0,005
Horas de trabajo a la semana	26,199	0,685	18,961	0,509	-7,238	0,853	22,764	0,203
<b>Población masculina</b>								
Años de educación aprobados	10,404	0,076	11,411	0,047	1,007	0,089	10,878	0,025
Matrícula en un centro de enseñanza	72,40%	0,017	84,30%	0,011	11,90%	0,02	77,39%	0,005
Asistencia regular a un centro de enseñanza	91,70%	0,012	92,20%	0,009	0,60%	0,015	92,33%	0,004
Participación en el mercado de trabajo	57,90%	0,017	62,30%	0,013	4,40%	0,022	63,38%	0,005
Horas de trabajo a la semana	26,653	0,571	20,657	0,475	-5,996	0,743	23,471	0,193

\*Nota: Existen 2057 servicios educativos. Entre ellos, 662 se ubican en el área rural, para los cuales no se pudo identificar la fecha de incorporación al padrón y que no se cuentan en este cuadro. Los años de educación se cuentan considerando tres años de educación preescolar. La asistencia regular incluye solamente a los adolescentes que registran matrícula en un centro educativo.

Fuente: Elaboración propia, con datos del Padrón de Instituciones Educativas 2017, ENAHO 2004-2007 y CPV 2007

En este trabajo, se encuentra evidencia de que la oferta educativa ha tenido influencia en la configuración del empleo adolescente y en la escolaridad, medida en años de educación lograda. Adicionalmente, las heterogeneidades entre el nivel de ruralidad de las diferentes regiones del Perú y el género influyen en la respuesta de las variables de interés. Los resultados muestran que la expansión de la oferta educativa ha sido importante para mejorar los indicadores de logros educativos y trabajo adolescente, sobre todo, en la población femenina. No obstante, parece no haber tenido la misma eficacia en regiones con mayor población rural y en la población masculina.

La presente investigación se divide en cinco secciones. La primera presenta una revisión de la literatura sobre el trabajo adolescente e infantil y la participación escolar, y su vínculo con la oferta educativa. La segunda sección describe la metodología empírica. La tercera presenta los resultados, mientras que la cuarta plantea la discusión y las implicancias de dichos resultados a nivel académico. En la última sección, se desarrollan las conclusiones del estudio.

## Revisión de literatura

Tal y como señalan Beegle, Dehejia, y Gatti (2009), tanto en la arena política como en la académica, se reconoce que el trabajo adolescente e infantil constituye un problema con múltiples consecuencias potenciales. Existen opiniones serias y evidencia que respaldan que genera efectos negativos en el nivel educativo, el desempeño laboral futuro y la salud de los menores. Se estima que los beneficios de eliminar el trabajo infantil serían sustantivos (International Programme on the Elimination of Child Labour, 2004). Sin embargo, la evidencia sobre el mecanismo causal es limitada. La mayor parte de los estudios empíricos existentes que asocian el trabajo infantil y la participación escolar muestran una fuerte relación negativa, pero no concluyen una sola dirección en la relación causa-efecto. Algunos estudios refuerzan dos posibles direcciones de causalidad a nivel teórico y empírico.

A partir de una perspectiva teórica y usando como referencia la función de ingresos de Mincer, se puede considerar que las decisiones de escolaridad y de trabajo forman parte del mismo proceso de optimización, en el cual interfieren los retornos esperados de la educación y del tiempo de experiencia potencial. Desde este punto de vista, existiría un *trade-off*, puesto que los años de educación y los años de experiencia laboral (que podrían iniciarse en el trabajo adolescente e infantil) se determinarían en conjunto, en función de cómo los hogares perciben que esta decisión influye en sus perspectivas de ingresos. La evidencia empírica para esta hipótesis, como discutiremos brevemente, no es clara o unidireccional, y depende en gran medida del contexto.

Aún desde una perspectiva teórica, existe la posibilidad de que esta relación sea aún más compleja, especialmente, para las personas de bajos recursos. El estudio de Ravallion y Wodon (2000), una de las referencias más citadas, ejemplifica esto. Mediante un subsidio focalizado relacionado con la inscripción escolar en el área rural en Bangladesh, los autores identificaron que este tipo de incentivos genera un aumento de la escolaridad, pero un efecto

ambiguo en el trabajo adolescente e infantil. Esta ambigüedad se alimenta de diversos factores que están empezando a ser analizados por la literatura. Por ejemplo, los padres pueden subestimar los beneficios de la educación o los resultados alcanzados por sus hijos. Dicho comportamiento puede conducir a una subinversión en educación, que puede ser muy sensible a cambios en las expectativas de retornos futuros (Dizon-Ross, 2019). Desde otro ángulo, es posible que la variable educativa se relacione con las denominadas “trampas de pobreza”<sup>3</sup>, en tanto es necesario tener cierto nivel acumulado de años de escolaridad para empezar a percibir mejoras en productividad o retornos por cada año adicional de educación. Es decir, al inicio, la educación puede no tener retornos sobre el nivel de ingresos que las personas pueden generar. Este escenario podría agravarse por el hecho de que la educación a la que tienen acceso las personas en situación de pobreza suele ser de muy baja calidad, y, por lo tanto, no ofrecer perspectivas de mejora para la infancia y adolescencia.

En el Perú, uno de los estudios más recientes sobre las decisiones de inserción laboral de los jóvenes rurales (Boyd, 2014) muestra que la decisión de estudiar de los jóvenes y adolescentes se encuentra muy ligada a la decisión de empezar a trabajar. Además, considerando el elevado porcentaje de realización de trabajo familiar no remunerado (aproximadamente, 40%), existe fuerte evidencia de que esta decisión se realiza dentro del hogar y no a nivel de individuo. El estudio de Boyd da cuenta de que la dinámica rural es diferente a la urbana. En el primer escenario, el desempleo es menor; y la actividad laboral, mayor.

La literatura ha explorado el hecho de que factores exógenos de oferta influyen en la decisión de escolaridad. Estas restricciones de oferta pueden elevar significativamente los costos de escolaridad, y, por lo tanto, conducir a que muchos niños y adolescentes no se beneficien de las potenciales ganancias que les podría otorgar la educación. Para el caso de Zambia, Nielsen (1998) ha encontrado evidencia de que restricciones de acceso a centros educativos —como la distancia, la infraestructura de transporte y los costos asociados— están estrechamente relacionadas con las decisiones de escolaridad y empleo. Para los casos en los que opera esta restricción, se encuentra una fuerte correlación negativa entre la asistencia a la escuela y el trabajo. De acuerdo con Nielsen, la poca tradición educativa de la familia y el escaso acceso a centros educativos son las variables con mayor capacidad para explicar la falta de participación en el sistema educativo.

La investigación realizada por Emerson y Souza (2007) en Brasil muestra resultados heterogéneos en la decisión de escolaridad y empleo de los hijos adolescentes a partir de su género, y el poder relativo del padre y de la madre al interior de la familia. Por ejemplo, una mayor capacidad económica del padre puede estar más relacionada con la reducción del trabajo adolescente en general, mientras que un aumento de la capacidad adquisitiva de la madre puede tener mucho mayor impacto en las decisiones de escolaridad de las hijas, en comparación con lo que hubiera producido el mismo aumento en el caso del padre.

---

3. El tema de las trampas de pobreza en general y su vínculo con la educación ha sido discutido por Dasgupta (2007); Knight, Shi y Quheng (2010); Van der Berg et al. (2011), entre otros.



Del mismo modo, en una investigación realizada en Colombia, Urueña, Tovar y Castillo (2009) muestran que los menores con mayor riesgo de trabajar a costa de no asistir a la escuela son los hijos mayores, los hijos varones, los hogares con jefe de hogar poco educado, los hogares en que el jefe de hogar es varón, los menores en el área rural, los menores en hogares con numerosos integrantes, y los que viven en hogares con mayor tasa de ocupación de los adultos.

Volviendo al caso peruano, Cueto (2004) señala que un problema fundamental de la escuela estatal, con mayor gravedad en el área rural, se relaciona al hecho de que esta no se adapta a las necesidades de los estudiantes. Al contrario, es “Darwiniano, en el sentido de que [...] espera que los estudiantes se adapten al medio escolar” (Cueto, 2004). En ese sentido, los estudiantes que ya tienen las características necesarias para “sobrevivir” son quienes acaban teniendo mayor rendimiento. Cueto identifica un resultado interesante: el mal rendimiento de los estudiantes no condiciona de manera significativa que abandonen la escuela. Ello se manifiesta en las altas cifras de estudiantes del área rural que han repetido varias veces de grado en años seguidos. Incluso, en las evaluaciones realizadas por Cueto (2004), se observa que estos estudiantes mejoran su rendimiento en comparación con los desertores. A su vez, el autor halla que el rendimiento académico y la deserción escolar se explican fundamentalmente por la poca o nula educación formal de los padres, el hablar una lengua indígena, la educación en aulas multigrado, la mayor edad relativa, la falta de materiales pedagógicos, el género femenino, el tener características físicas favorables para el trabajo, y la situación de pobreza de las familias. Estos factores se relacionan profundamente con la necesidad o el deseo de trabajar.

Alcázar, Rendón y Wachtenheim (2002) habían encontrado evidencias de *trade-offs* en el área rural entre empleo adolescente y escolaridad. En este caso, los determinantes cruciales eran el ingreso y educación de los padres, la composición familiar, y la existencia de círculos viciosos y virtuosos intergeneracionales.

En un estudio posterior, Alcázar (2009) se aproxima de manera más directa a nuestro objetivo de investigación enfocándose en la deserción escolar en las escuelas secundarias rurales del Perú. Su estudio, en primer lugar, confirma que la pobreza, las variables relacionadas a la misma, los factores familiares, y la percepción de la calidad e impacto de la educación son variables fundamentales para explicar la deserción escolar a través de su relación con el empleo adolescente. Sin embargo, el hallazgo más importante es que existen evidencias de que la carencia de centros educativos próximos es un factor crucial para determinar si un joven o adolescente recibe servicios educativos. En otras palabras, las características de los jóvenes rurales en localidades donde hay oferta de educación secundaria son estadísticamente similares a las de aquellos que residen donde no hay oferta. Por un lado, a diferencia de Cueto, Alcázar encuentra que el historial educativo de los jóvenes sí se relaciona con la probabilidad de deserción; es decir, un mayor atraso escolar puede conducir a que los jóvenes opten por dejar de estudiar. Por otro lado, similar a lo que plantea Cueto, Alcázar identifica que este fenómeno se refuerza porque los horarios, programas y demás características de las instituciones educativas no responden a las necesidades específicas de los educandos.

Siguiendo esa línea, Chacaltana (2012) resalta el papel de la distancia a los centros educativos y el déficit de calidad existente en la deserción escolar en el área rural. Señala, además, que en este ámbito es relevante la dependencia con el ciclo agrícola, la predominancia del trabajo familiar no remunerado, la diversificación de actividades (que implica elevada movilidad geográfica temporal) y el énfasis en cuanto a las diferencias de género.

Las comunidades rurales en el Perú son altamente vulnerables ante shocks externos, particularmente, desastres naturales. La costa norte, por ejemplo, es vulnerable ante eventos como el fenómeno de El Niño. Por su parte, varias comunidades de la sierra y la selva son particularmente sensibles ante variaciones drásticas de precipitación pluvial, es decir, sequías o lluvias intensas que ocasionan huacos o inundaciones. Marchetta, Sahn y Tiberti (2018), en un estudio para Madagascar, encuentran que el nivel de lluvias y la presencia de ciclones tienen efectos significativos sobre las decisiones de escolaridad y trabajo. No obstante, el grado de vulnerabilidad ante este y otro tipo de shocks puede ser amortiguado por variables como acceso al crédito o posesión de activos durables (Beegle, Dehejia, y Gatti, 2006).

La lejanía o la inaccesibilidad de los centros educativos conduce a que el uso de servicios educativos requiera el transporte de grandes distancias. Tanto para los propios niños y adolescentes como para sus padres, el que los hijos tengan que desplazarse lejos del hogar disuade en gran medida su asistencia regular y la culminación de sus estudios en favor del trabajo en el hogar o en la comunidad (Li y Liu, 2014). Esto se evidencia particularmente en espacios en los que los estudiantes corren riesgo por peligros sociales o ambientales.

Otras investigaciones dan cuenta de que la presencia de servicios educativos facilita el involucramiento de los padres en la educación de sus hijos, lo cual constituye una ventaja adicional para el desempeño educativo (Izzo, Weissberg, Kaspro, y Fendrich, 1999). Li y Liu (2014); Song, Appleton, y Knight (2006); Jacoby y Mansuri (2011) muestran que la mayor accesibilidad al sistema educativo, como consecuencia del aumento de establecimientos educativos, conduce a mejoras en la participación escolar y en los logros educativos (única o mayormente) de las mujeres. Estos hallazgos son consistentes con el argumento de que las diferencias en los costos de oportunidad y en las dificultades asociadas a estudiar en un entorno lejano al familiar tienen impacto y este es mayor en el caso de las mujeres (Song et al., 2006; Jacoby y Mansuri, 2011).

## **Metodología**

La oferta educativa en el nivel primaria está muy extendida y aparentemente en cantidad razonable, dada la práctica universalidad en la conclusión de dicho nivel. La oferta en el nivel secundario es menor, así como los niveles de conclusión, sobre todo, en el sector rural. Sin embargo, de acuerdo con la información del sistema de Estadísticas de la Calidad Educativa (Escale) del Ministerio de Educación, en el período 2004-2017, se crearon 4532 instituciones educativas de nivel secundario, de las cuales 1809 se ubican en el área rural. Considerando que el total de servicios educativos de nivel secundario activos

en el área rural fue de 4230 en 2017, observamos que, en términos de atención, la oferta educativa en este nivel para el área rural ha aumentado en más de 70% en los últimos 10 años. Esto quiere decir que el 40% de la oferta educativa actual del nivel secundario en el área rural es de creación reciente.

En las siguientes secciones, indagaremos en si este aumento en la oferta educativa del nivel secundaria en el área rural ha tenido efectos sobre la escolaridad y la participación laboral de los adolescentes en el área rural.

## Datos

La información sobre la prevalencia de trabajo adolescente y la participación en el sistema educativo —que son las variables dependientes por explicar— se obtiene a partir de la integración de las bases de datos de la Encuesta Nacional de Hogares entre los años 2004 y 2017. La base de datos final constituye un *pooled cross-section* que integra información de los módulos de vivienda, educación, empleo y salud. El área considerada rural en este estudio corresponde a los estratos 6, 7 y 8 de la encuesta, es decir, la población que habita en centros poblados de menos de 400 viviendas y en las áreas de empadronamiento rural clasificadas por el Instituto Nacional de Estadística. A partir de la información de la Encuesta, se estimó el porcentaje de la población que habitaba en área rural en cada departamento y año.

La variable de tratamiento se construyó a partir del Padrón de Instituciones Educativas que ofrece Escale, que detalla la fecha de creación o registro de cada servicio; su ubicación geográfica específica; y algunas variables de interés, como el nivel de ruralidad de acuerdo con la clasificación del Ministerio de Educación en Escale. Según esta clasificación, se considera servicio educativo rural a aquel que está ubicado en un centro poblado con menos de 500 habitantes, excluidos los que se encuentran en una capital de distrito, provincia o departamento.

La denominación de “rural” para una institución educativa es más exigente que la definición de ruralidad que estamos usando para las comunidades a partir de Enaho. No obstante, usar esa clasificación ofrece la ventaja de que podemos esperar mayor homogeneidad entre las instituciones educativas que estaríamos contabilizando y, además, mantendremos homogeneidad con la clasificación censal del Ministerio de Educación.

La síntesis entre la información de Enaho y del padrón se hizo a nivel de distrito. A partir del padrón, se obtuvo el total de servicios educativos rurales de nivel secundario que había en cada distrito en cada año de la muestra. La cantidad de servicios educativos existentes en el distrito se dividió entre el total de la población rural en el distrito de edades entre diez y diecinueve años, de acuerdo con las proyecciones poblacionales elaboradas por el INEI (2016b)<sup>4</sup>. Sobre esta

---

4. Las proyecciones de población estaban disponibles para el período de 2005 a 2015. Para el año 2017, se usó la información proveniente del Censo Nacional de Población y Vivienda de 2017 (INEI 2017). La información para los años 2004 y 2016 se completó a partir del cálculo de la tasa de crecimiento promedio de la población a nivel de distrito. Se realizó, además, un ajuste de la proporción de la población en el área

base, la variable usada para medir la oferta educativa se expresó de la siguiente manera: “Cantidad de instituciones educativas de nivel secundaria en el área rural del distrito por cada cien habitantes de entre diez y diecinueve años”<sup>5</sup>.

Tabla 2. Características socioeconómicas y oferta educativa\*

	Media por cuantiles del indicador de oferta educativa (x=8)									$\rho^\dagger$
	Media agregada	1	2	3	4	5	6	7	8	
Indicador de oferta educativa	0,181	0,001	0,039	0,079	0,117	0,160	0,215	0,292	0,544	1,00
Proporción masculina	52,46%	54,18%	53,09%	52,50%	50,22%	52,46%	52,88%	52,85%	51,46%	-0,01
Edad	15,437	15,428	15,452	15,416	15,470	15,442	15,413	15,449	15,429	0,00
Falta de agua	54,26%	57,95%	63,83%	53,65%	56,73%	55,40%	48,28%	52,59%	45,70%	-0,09
Falta de electricidad	42,72%	46,36%	51,36%	46,53%	40,02%	43,82%	37,39%	40,46%	35,78%	-0,08
Jefe de hogar con baja escolaridad	72,07%	70,59%	75,38%	74,23%	75,35%	71,28%	71,18%	70,76%	67,79%	-0,05
Jefe de hogar masculino	87,42%	86,95%	88,28%	86,75%	87,33%	88,46%	87,12%	88,57%	85,87%	-0,01
Número de hijos	3,570	3,660	3,676	3,624	3,531	3,625	3,506	3,568	3,372	-0,05
Lengua materna indígena	29,86%	27,37%	17,41%	30,07%	30,22%	34,96%	38,17%	30,70%	29,93%	0,02
Observaciones	47.391	6346	5216	5428	5391	5840	5837	6490	6845	47.391

\*Nota: Las medias han sido calculadas teniendo en cuenta los factores de expansión y el diseño muestral de la Encuesta Nacional de Hogares.

† $\rho$ : representa la correlación de cada variable con el indicador de oferta educativa. Estas correlaciones consideran los factores de expansión poblacional, la estratificación y la primera unidad de muestreo de Enaho. Dichas correlaciones han sido calculadas mediante el procedimiento de Winter (2001).

Fuente: Elaboración propia, con datos del Padrón de Instituciones Educativas 2017, Enaho 2004-2007 y CPV 2007

rural de cada distrito a partir de las proporciones censales, según el Censo Nacional de Población y Vivienda de 2007.

- Es necesario mencionar que no se pudo establecer la fecha de fundación o registro de 662 instituciones educativas de nivel secundaria en el área rural. Debido a que se contaba con la información de su ubicación geográfica, se contabilizó como variable de control el número de este tipo de instituciones que tiene cada distrito ponderado por la proyección de población distrital rural entre diez y diecinueve años.

*Estrategia empírica*

La creación de servicios educativos de nivel secundario se puede considerar exógena en el área rural, en línea con lo encontrado por Alcázar (2009). Dicho estudio indica que las características de los jóvenes que viven en zonas rurales donde no hay oferta de educación secundaria son estadísticamente similares a las de aquellos que viven en áreas rurales en las que sí la hay. En la Tabla 2 de este documento, se verifica que no hay diferencias entre las variables socioeconómicas condicionales a la cobertura de oferta educativa según el indicador propuesto, servicios educativos por cada cien habitantes de entre diez y diecinueve años en el área rural.

A partir de ello, se toma como hipótesis que el ritmo de creación de escuelas es exógeno a las características de los adolescentes en cada área rural. Considerando las características socioeconómicas relevantes, la expansión de la cobertura de la oferta educativa se aproxima a una asignación aleatoria. Esto, en términos de la literatura de evaluación de impacto de políticas públicas, equivale a que no hay selección en observables.

El indicador de cobertura de oferta educativa se utilizará como indicador de tratamiento en un marco conceptual estándar de evaluación de impacto de políticas públicas. Se le denominará indicador de intensidad del tratamiento, debido a que este indicador no divide a la muestra en grupos de tratamiento y control, sino describe el grado o nivel de acceso a los servicios educativos. Este enfoque es similar al de Duflo (2001), quien estimó los efectos de la construcción intensiva de escuelas realizada en Indonesia entre 1973 y 1978 sobre los años de educación y el salario, utilizando un indicador de tratamiento definido en función de la oferta educativa por habitante.

En la presente investigación, la evaluación se realiza mediante un método de diferencias en diferencias generalizado, teniendo como referencia metodológica —además de Duflo (2001)—, los estudios de Callaway y Sant’Anna (2018), y Besley y Burgess (2004). Basándose en especificaciones como las mencionadas por Bertrand, Duflo y Mullainathan (2004), y Hansen (2007), un método de diferencias en diferencias generalizado, con múltiples periodos y múltiples grupos puede expresarse de la siguiente manera:

$$y_{ijt} = \alpha_0 + \alpha_j + \alpha_t + \delta T_{jt} + X_{ijt}\beta + v_{jt} + \epsilon_{ijt} \quad (1)$$

En esta fórmula, “i” es un índice por individuo, “j” es un índice por grupo y “t” es un índice de tiempo. El modelo contempla un conjunto de efectos fijos por tiempo,  $\alpha_t$ ; efectos fijos por grupo,  $\alpha_j$ ; variables de política,  $T_{jt}$ ; covariables por individuo,  $X_{ijt}$ ; efectos no observables por grupo/tiempo,  $v_t$ ; y errores específicos por individuo,  $\epsilon_{ijt}$ .

En este caso, los grupos “j” en los que se agrupan las observaciones son los distritos y el índice de tiempo considerará el período de 2004 a 2017. Teniendo en cuenta las características de los datos y del contexto en el cual se desarrolla la intervención que analizamos, se aplican modificaciones a la expresión (1).

Debido a que la base de datos se construye sobre la base de la Encuesta de Hogares, las estimaciones incorporan el diseño muestral de Enaho para una ponderación adecuada de la importancia relativa de cada observación y el cálculo correcto de los errores estándar.

La variable de intensidad del tratamiento ( $T_{jt}$ ) pudo calcularse para cada año y distrito desde el Padrón de Instituciones Educativas. La implementación adecuada de la ecuación (1) requiere la inclusión de efectos fijos a nivel de distrito y de año para emular el método de diferencias en diferencias. No obstante, la estimación de efectos fijos por distritos ofrece dos tipos de dificultades: una computacional y otra estadística. En la base de datos, a razón del número de códigos ubigeo, tenemos 1874 distritos. Dicha cifra constituye una dificultad computacional, debido a que incorporar tal número de efectos fijos implicaría definir un número mayor de variables al que paquetes estadísticos como Stata pueden manejar al aplicar algoritmos de máxima verosimilitud necesarios para la estimación de modelos de probabilidad no lineal. Desde el punto de vista estadístico, la estimación de efectos fijos por distrito implicaría la estimación de parámetros para cada distrito. Sin embargo, además de la sobreparametrización del modelo, ello podría ser discutible, puesto que el mayor nivel de desagregación a nivel de estimación que permite el diseño muestral de Enaho es el departamento. Por lo expuesto, el efecto fijo espacial utilizado funciona a nivel de departamento. El supuesto subyacente es que los efectos fijos por distrito, no incluidos dentro de las variables de control, son similares dentro de cada departamento. En la sección de discusión de resultados, se desarrollan con mayor detalle los resultados que se obtendrían al considerar efectos fijos distritales.

De acuerdo con lo explorado en la literatura, la dinámica dentro del ámbito rural es heterogénea, lo cual implica la necesidad de incorporar la posibilidad de que el impacto de las políticas evaluadas sea distinto de acuerdo con el nivel de ruralidad. Esto se evalúa mediante la interacción de la variable de tratamiento con un indicador del nivel de ruralidad. Este nivel de ruralidad equivale al porcentaje de la población que habitaba en área rural en cada departamento y año. Otros estudios —Imai y Ratkovic (2013), y Vansteelandt y Goetghebeur (2003)— también han empleado este tipo de interacciones para calcular efectos de tratamiento condicionales promedio (CATE).

Dicho lo anterior, las especificaciones usadas se expresan de la siguiente forma general:

$$y_{ijt} = f(\alpha_0 + \alpha_j + \alpha_t + \delta T_{jt} + \gamma T_{jt} R_{jt} + X_{ijt} \beta + \epsilon_{ijt}) \quad (2)$$

Considerando que los índices “i” y “t” identifican al distrito y al año respectivamente, en (2), se establece lo siguiente:

- $y_{it}$ : Variable dependiente<sup>6</sup>
- $T_{it}$ : Variable de intensidad de tratamiento: cantidad de servicios educativos en el área rural de nivel secundaria en el distrito por cada cien habitantes de entre diez y diecinueve años.
- $R_{it}$ : Nivel de ruralidad: porcentaje de la población que habitaba en área rural en cada departamento<sup>7</sup> y año.
- $X_{it}\beta$ : Este miembro de la ecuación agrupa variables de control por individuo/hogar. En la mayoría de los casos, las variables usadas son la edad en años cumplidos, la falta de acceso a agua potable y electricidad, el nivel educativo de las cabezas de hogar, el sexo de la cabeza de hogar, el número de hijos en el hogar y un indicador de lengua materna indígena.
- $\delta$ : Sensibilidad de la variable dependiente a la creación de escuelas secundarias en área rural, sin considerar la interacción de la ruralidad.
- $\gamma$ : Efecto interacción de la creación de escuelas secundarias y el nivel de ruralidad.
- $\alpha_0, \alpha_j, \alpha_t$  y  $\epsilon_{ijt}$ : Constante, efecto fijo por departamento, efecto fijo temporal y término de error estocástico, respectivamente.

Las variables dependientes usadas para medir la escolaridad y la participación laboral son la matrícula en un centro educativo, la asistencia a un centro educativo<sup>8</sup>, los años de educación aprobados, la realización de algún trabajo y el total de horas trabajadas. La población bajo análisis serán los adolescentes entre catorce y diecisiete años, debido a este rango etario es potencialmente beneficiario de aumentos contemporáneos en la oferta educativa y porque el módulo de empleo de la Encuesta Nacional de Hogares recopila información para personas a partir de los catorce años.

De acuerdo con la ambigüedad encontrada en la literatura sobre una posible relación causal entre la participación laboral y la escolaridad, y que lo más razonable es pensar que ambas decisiones se toman de manera simultánea y considerando el contexto, la mayor parte de nuestras estimaciones optará por trabajar con ambas variables por separado para evitar el problema de endogeneidad. Una de las excepciones a esta consideración es la especificación de un modelo probit bivariado, en la lógica de Lokshin, Newson et al. (2011) y Greene (2012), el cual se usa para ensayar el nivel de interacción entre la escolaridad y la participación laboral adolescente.

- 
6. Cada variable dependiente implicará una estimación por separado.
  7. Debido a que esta proporción también fue estimada a partir de la Encuesta Nacional de Hogares, el mayor nivel de desagregación con el cual se puede estimar este indicador es a nivel departamental
  8. La encuesta realiza esta pregunta solamente a individuos que han respondido que se encuentran matriculados en un centro educativo. Cabe anotar que la pregunta se da en términos de si actualmente asiste regularmente a un centro de enseñanza. Sin embargo, no se precisa la temporalidad específica o la definición de “regular”.

Al trabajar con variables dependientes medidas como proporción o variables dicotómicas, la estimación de modelos lineales genera riesgos típicos de este tipo de escenarios: estimaciones de  $y$  fuera del intervalo  $[0,1]$ , errores no normales, heteroscedasticidad, entre otros. En ese sentido, la forma funcional  $f(\cdot)$  expresada en (2) asume formas no lineales de acuerdo con supuestos más plausibles sobre la distribución de las variables dependientes según aplique, como por ejemplo la estimación a través de funciones de probabilidad de tipo Logit o Probit.

## Resultados

### *Efecto en la matrícula y la asistencia escolar*

El primer conjunto de estimaciones se realizó para las variables de matrícula y asistencia escolar. Ambas variables son dicotómicas; por ello, la ecuación (2) se estimó mediante las especificaciones no lineales Logit y Probit, además de la forma lineal. Las variables de control corresponden a las mencionadas en la especificación de la ecuación (2) para ambos casos.

La Encuesta de Hogares registra el mes en el que se efectuó la encuesta en cada hogar. De este modo, fue posible ajustar la muestra solamente a los hogares encuestados en los meses con clases de acuerdo con el calendario escolar asumiendo lo establecido por el Ministerio de Educación, es decir, de abril a diciembre en 2004 y 2005, y de marzo a diciembre a partir del año 2006 en adelante. Se excluyen los meses de vacaciones, porque podríamos subestimar el efecto de las variables dependientes al considerar períodos en los que esperamos que la presencia de estudiantes en los centros educativos sea mínima independientemente de la oferta de instituciones educativas.

Los valores presentados en la Tabla 3 y en el resto de cuadros muestran los efectos marginales de las variables explicativas sobre las variables dependientes ( $dy/dx$ ). Por ejemplo, la interpretación del valor "0,050" de la columna (1) indica que el aumento de un centro educativo de nivel secundaria en el área rural de un distrito por cada 100 adolescentes de entre 11 y 19 años aumentaría en alrededor del 5% la tasa de matrícula en los adolescentes de 14 a 17 años del área rural.



Tabla 3. Efecto del aumento de la oferta educativa secundaria rural en la matrícula y asistencia escolar\*

	Modelo lineal		Modelo Logit		Modelo Probit	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
<i>Matrícula escolar</i>						
T	-0,034 (0,034)	-0,047 (0,066)	0,000 (0,043)	-0,070 (0,072)	-0,002 (0,040)	-0,054 (0,071)
TxR		0,031 (0,153)		0,172 (0,171)		0,126 (0,163)
R2	0,203	0,203				
Muestra	35206	35206	34915	34915	34915	34915
<i>Asistencia escolar</i>						
T	0,004 (0,024)	-0,018 (0,045)	0,017 (0,020)	-0,036 (0,028)	0,017 (0,018)	-0,028 (0,026)
TxR		0,055 (0,115)		0,133* (0,076)		0,113* (0,068)
R2	0,134	0,134				
Muestra	26479	26479	18528	18528	18528	18528

\* Nota: Todos los modelos incluyen efectos fijos por año y por departamento. Además, se incluyen como variables de control la edad en años cumplidos, la falta de acceso a agua potable y electricidad, el nivel educativo de las cabezas de hogar, el sexo de la cabeza de hogar, el número de hijos en el hogar y un indicador de lengua materna indígena. La muestra no considera respuestas realizadas en meses de vacaciones según el calendario escolar. Con el objetivo de comparabilidad, las estimaciones en Logit y Probit presentan los efectos marginales en lugar de los parámetros estimados.

Los estadísticos F representan los resultados no transformados de los modelos.

Los errores estándar se muestran en paréntesis. \*  $p < 0,10$ ; \*\*  $p < 0,05$ ; \*\*\*  $p < 0,01$ .

Fuente: Elaboración propia.

Se presentan dos versiones de la estimación por cada forma funcional. La primera ofrece la estimación del efecto directo de la variable de tratamiento; y la segunda, el efecto directo más la interacción de la variable de tratamiento y el nivel de ruralidad.

En el caso de la matrícula escolar (parte superior de la tabla), las especificaciones de la primera, tercera y quinta columna muestran una relación positiva entre la creación de IIEE y la matrícula escolar. Se puede ver en la segunda, cuarta y sexta columna que, en presencia de la variable de tratamiento  $T$ , el término de interacción  $T \times R$  no ofrece información sobre la probabilidad de matrícula. Por ese motivo, podemos interpretar que la creación de instituciones educativas de nivel secundaria en el área rural ha aumentado la probabilidad de matrícula en las zonas de área rural sin diferencias resaltantes entre el nivel de ruralidad que tiene la región. Las estimaciones en las versiones logit y probit muestran efectos marginales de menor magnitud, aunque los signos son consistentes.

En el caso de la asistencia escolar (parte inferior de la tabla), vemos que no hay efecto del tratamiento al 5% de significancia. Es posible, no obstante, que sí haya habido una mayor asistencia y que la estructura de los datos no permita que sean identificados. La Encuesta Nacional de Hogares realiza la pregunta en términos de si “actualmente asiste regularmente a un centro de enseñanza”, no se precisa la temporalidad específica. Al 10% de significancia, los efectos marginales asociados  $T \times R$  dan indicios de que la asistencia pueden haber mejorado en los departamentos con mayor población rural.

### *Efecto en años de educación alcanzados*

Un indicador directo del nivel de escolaridad es el número de años aprobados. La variable años de educación alcanzados fue calculada a partir del último año que los individuos declararon haber aprobado y se cuantificó de acuerdo con los años que implica según la duración en años que contempla la EBR en cada uno de sus niveles. En ese sentido, por ejemplo, para una persona que aprobó hasta cuarto grado de primaria, diremos que ha concluido el equivalente a siete años de educación (tres años en inicial y cuatro años en primaria); y, para una persona que completó la EBR, catorce años. Debido a que hemos acotado el análisis al rango etario de 14 a 17 años, para casi la totalidad de individuos de la muestra, la máxima cantidad de años de educación que se pudo haber alcanzado es de catorce años.

Las estimaciones del efecto del aumento de la oferta educativa en esta variable (Tabla 4) se han realizado mediante ecuaciones lineales, y, a diferencia de las estimaciones respecto las probabilidades de asistencia y matrícula, no se restringe la muestra a meses con clases.

Tabla 4. Efecto del aumento de la oferta educativa secundaria rural en los años de educación total aprobados\*

	Total		Población Masculina		Población Femenina	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
T	0,363** (0,162)	-0,988*** (0,341)	0,181 (0,180)	-1,130*** (0,355)	0,480** (0,204)	-0,705* (0,374)
TxR		3,300*** (0,710)		3,252*** (0,758)		3,008*** (0,820)
F	609,856	559,424	397,601	365,720	295,499	270,214
p-valor	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
R2	0,179	0,179	0,193	0,194	0,167	0,167
Muestra	42833	42833	23628	23628	20829	20829

\*Nota: Las estimaciones se han obtenido a partir de un modelo de regresión lineal en todos los casos. Se incluyen efectos fijos por año y por departamento. Además de las variables de tratamiento, se incluyen como variables de control la edad en años cumplidos, la falta de acceso a agua potable y electricidad, el nivel educativo de las cabezas de hogar, el sexo de la cabeza de hogar, el número de hijos en el hogar y un indicador de lengua materna indígena.

Errores estándar en paréntesis: \*  $p < 0,10$ ; \*\*  $p < 0,05$ ; \*\*\*  $p < 0,01$

Los efectos medidos por separado de  $T$  y  $T \times R$  muestran el mismo signo positivo. De acuerdo con la primera columna, un aumento de un servicio de secundaria en el área rural de un distrito por cada 100 adolescentes genera un incremento contemporáneo aproximado de 0,213 años de educación en la población rural de 14 a 17 años. Podemos ver en las columnas con rótulo (2) que, en presencia de  $T \times R$ , la variable  $T$  pierde capacidad explicativa. A partir de ello, podemos concluir que el principal efecto del aumento de la oferta educativa en el área rural se captura mediante el término de interacción  $T \times R$ . El nivel de escolaridad medido en términos de años de educación aprobados ha sido más sensible al incremento de la oferta educativa en las regiones con mayores índices de ruralidad.

#### *Efecto en la probabilidad de trabajar*

La variable que captura la probabilidad de trabajar es la respuesta dicotómica a la pregunta “En la última semana, ¿ha realizado algún trabajo?”. En este caso, se ha incluido efectos fijos por mes a la ecuación (2) para capturar la potencial estacionalidad que tiene el trabajo, tanto por el componente secular anual del ciclo económico como por el efecto de las vacaciones y el calendario escolar, en la medida que estamos estudiando empleo adolescente.

En la Tabla 5, se muestran las estimaciones: para las tres formas funcionales planteadas; para la población completa, para la población masculina y para la población femenina; y considerando solo el efecto de  $T$  y teniendo en cuenta el efecto simultáneo entre  $T$  y  $T \times R$ . Las tres formas funcionales muestran efectos marginales similares, incluso en el modelo lineal en gran parte de las estimaciones. Si bien cualitativamente ofrece las mismas conclusiones, el modelo lineal sobreestima las magnitudes asociadas al efecto de la variable de tratamiento. Tal como se discutió, los modelos de probabilidad no lineal son más confiables en la medida en que sus supuestos se ajustan a la distribución de la variable dependiente.

Tabla 5. Efecto del aumento de la oferta educativa secundaria rural en la probabilidad de realizar algún trabajo\*

	Total		Población masculina		Población femenina	
<i>Modelo lineal</i>						
T	-0,043 (0,049)	-0,481*** (0,125)	0,001 (0,054)	-0,389*** (0,130)	-0,051 (0,056)	-0,479*** (0,120)
TxR		1,092*** (0,248)		0,992*** (0,270)		1,082*** (0,262)
F	14,403	15,197	11,998	12,194	6,338	7,278
p-valor	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
R2	0,007	0,008	0,009	0,010	0,006	0,007
Muestra	35190	35190	19541	19541	17023	17023
<i>Modelo Logit</i>						
T	-0,085 (0,053)	-0,617*** (0,133)	-0,041 (0,056)	-0,462*** (0,152)	-0,115* (0,064)	-0,689*** (0,152)
TxR		1,255*** (0,271)		1,044*** (0,307)		1,350*** (0,316)
Muestra	35090	35090	19389	19389	16797	16797
<i>Modelo Probit</i>						
T	-0,080 (0,050)	-0,521*** (0,135)	-0,042 (0,055)	-0,387*** (0,125)	-0,111* (0,062)	-0,644*** (0,137)
TxR		1,109*** (0,263)		0,919*** (0,266)		1,267*** (0,287)
Muestra	35090	35090	19389	19389	16797	16797

\*Nota: Se incluyen efectos fijos por año; efectos fijos por departamento; y, dada la ciclicidad de la variable dependiente, efectos fijos por mes. Adicionalmente, se incluyen como variables de control la edad en años cumplidos, falta de acceso a agua potable y electricidad, el nivel educativo de las cabezas de hogar, el sexo de la cabeza de hogar, el número de hijos en el hogar y un indicador de lengua materna indígena. Con el objetivo de comparabilidad, las estimaciones en Logit y Probit se presentan los efectos marginales en lugar de los parámetros estimados.

Errores estándar en paréntesis: \*  $p < 0,10$ ; \*\*  $p < 0,05$ ; \*\*\*  $p < 0,01$

En función de los resultados, se puede ver que evaluar el impacto de la oferta educativa solamente a partir del indicador  $T$ , sin considerar la interacción con la intensidad de la ruralidad, puede llevar concluir que la oferta educativa no ha tenido impacto en el empleo adolescente en el área rural.

La inclusión simultánea de  $T$  y  $T \times R$  muestra que hay dos efectos significativos, pero en direcciones opuestas en respuesta al aumento de la oferta educativa. En primera instancia, por los valores negativos estimados del efecto marginal de  $T$ , podemos concluir que el aumento de la oferta educativa de nivel secundaria en el área rural conduce a una reducción en la probabilidad de empleo adolescente. Sin embargo, el signo positivo del efecto marginal del término con interacción  $T \times R$  indica que el efecto positivo se reduce en la medida en que existe mayor ruralidad en la región en donde se encuentra cada individuo.

Las estimaciones asociadas a la población femenina sugieren un efecto de mayor magnitud y significancia en comparación a la población total y a la población masculina. Ello puede interpretarse como una mayor sensibilidad relativa del empleo adolescente femenino ante el mayor al acceso educativo.

#### *Efecto en el total de horas dedicadas al trabajo*

El siguiente indicador analizado es el total de horas dedicadas al trabajo. Por indisponibilidad de información, estas horas de trabajo no incluyen actividades domésticas. Los resultados se presentan en la Tabla 6. La estimación presentada en la parte superior se ha realizado con las variables de control y los efectos fijos de las estimaciones anteriores. Con esta especificación, solo es posible concluir efectos de la variable tratamiento en la población masculina. A partir de ello, se puede concluir que no hay evidencia de cambios en la duración de la jornada de trabajo de las adolescentes de 14 a 17 años del área rural que participan en el mercado de trabajo como respuesta al aumento de los servicios educativos. Es decir, la respuesta se concentra en la participación en el trabajo.

Tabla 6. Efecto del aumento de la oferta educativa secundaria rural en el total de horas trabajadas\*

	Total		Población masculina		Población femenina	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
T	-1,573 (1,397)	-5,940** (2,787)	-2,104 (1,560)	-8,359*** (3,230)	-1,836 (1,915)	-2,496 (3,371)
TxR		10,454* (5,936)		16,016** (6,598)		1,527 (7,536)
F	85,013	77,753	58,109	53,210	33,950	31,071
P-valor	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
R2	0,097	0,097	0,126	0,126	0,088	0,088
Muestra	27839	27839	16160	16160	12757	12757

\*Nota: Además de las variables de tratamiento, se incluyen como variables de control la edad en años cumplidos, la falta de acceso a agua potable y electricidad, el nivel educativo de las cabezas de hogar, el sexo de la cabeza de hogar, el número de hijos en el hogar y un indicador de lengua materna indígena. Se incluyen efectos fijos por año; efectos fijos por departamento; y, dada la ciclicidad de la variable dependiente, efectos fijos por mes.

Errores estándar en paréntesis: \* p<0,10; \*\* p<0,05; \*\*\* p<0,01

### *Efecto conjunto en la participación escolar y laboral*

Un enfoque que permite la evaluación conjunta de la participación escolar y la prevalencia del empleo adolescente es el uso de modelos Probit bivariados. Para ello, redefinimos el indicador de participación laboral como la “no realización de un trabajo”. En este caso, la ecuación (2) se convierte en un sistema de ecuaciones del siguiente tipo:

$$\begin{aligned}
 P1_{ijt} &= \phi(\alpha_0^1 + \alpha_j^1 + \alpha_t^1 + \delta^1 T_{jt} + \gamma^1 T_{jt} R_{jt} + X_j \beta^1 + \epsilon_{ijt}^1) \\
 P2_{ijt} &= \phi(\alpha_0^2 + \alpha_j^2 + \alpha_t^2 + \delta^2 T_{jt} + \gamma^2 T_{jt} R_{jt} + X_j \beta^2 + \epsilon_{ijt}^2)
 \end{aligned} \quad (3)$$

Ambas relaciones se determinan de manera conjunta en su componente estocástico:

$$\begin{pmatrix} \epsilon^1 \\ \epsilon^2 \end{pmatrix} | T, T \times R, X \sim N \left[ \begin{pmatrix} 0 \\ 0 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} 1 & \rho \\ \rho & 1 \end{pmatrix} \right] \quad (4)$$

Este enfoque ofrece un marco de referencia para estimar relaciones causales de factores exógenos que influyen en dos variables que se determinan de manera conjunta, y, adicionalmente, permite calcular la correlación condicional entre ambas variables. En este caso, elegimos las variables P1, probabilidad de no realizar ningún trabajo, y P2, la probabilidad de matrícula en un centro educativo o la probabilidad de asistir regularmente a un centro educativo en el cual se encuentre matriculado (ambas definiciones por separado). Las tablas 7 y 8 contienen los resultados de este ejercicio.

Las estimaciones correspondientes a la matrícula a un centro educativo coinciden con los enfoques de secciones anteriores. Adicionalmente, se identifica que el efecto es de menor magnitud para la población masculina. Las estimaciones sobre la probabilidad de no realizar ningún trabajo también coinciden con las estimaciones realizadas previamente, con excepción de la submuestra masculina, en que el parámetro asociado al efecto es menor. Además, la estimación del coeficiente de correlación condicional  $\rho^h$  evidencia una decisión simultánea entre la matrícula en un centro educativo y la no realización de trabajo adolescente, la cual tiene mayor magnitud en la población masculina. La tercera sección de la Tabla 7 muestra el efecto marginal medio del aumento de la oferta educativa en la probabilidad conjunta de no trabajar y asistir a un centro educativo. Los resultados indican que el aumento de los servicios educativos ha reconfigurado la situación de la población adolescente femenina rural en mayor medida que a la masculina, tanto en términos de acceso a los servicios educativos como en cuanto a la reducción de la prevalencia del trabajo.

Tabla 7. Efecto del aumento de la oferta educativa en la probabilidad conjunta de no realizar un empleo y estar matriculado en un centro educativo\*

	Total		Población masculina		Población femenina	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
P1: No realizó ningún trabajo						
T	0,224 (0,143)	1,511*** (0,389)	0,120 (0,166)	1,168*** (0,378)	0,320* (0,181)	1,884*** (0,399)
T x R		-3,237*** (0,761)		-2,795*** (0,806)		-3,722*** (0,834)
P2: Está matriculado en un centro de enseñanza regular						
T	0,038 (0,157)	-0,322 (0,246)	0,075 (0,221)	-0,093 (0,355)	-0,012 (0,192)	-0,503* (0,294)
T x R		0,873 (0,602)		0,390 (0,795)		1,264 (0,773)
$\rho^h$	0,172*** (0,014)	0,173*** (0,014)	0,242*** (0,019)	0,243*** (0,019)	0,163*** (0,019)	0,164*** (0,019)
Efecto marginal medio: Pr(P1=1,P2=1)						
T	0,062 (0,040)	0,368*** (0,104)	0,037 (0,046)	0,301*** (0,103)	0,077 (0,049)	0,404*** (0,101)
T x R		-0,772*** (0,206)		-0,709*** (0,216)		-0,769*** (0,219)
Muestra	35190	35190	19541	19541	17023	17023

\*Nota: Las estimaciones correspondientes a los modelos (1) y (2) se realizaron mediante un modelo Probit bivariado. Además de las variables de tratamiento, se incluyen como variables de control la edad en años cumplidos, la falta de acceso a agua potable y electricidad, el nivel educativo de las cabezas de hogar, el sexo de la cabeza de hogar, el número de hijos en el hogar y un indicador de lengua materna indígena. Se incluyen efectos fijos por año; efectos fijos por departamento; y, dada la ciclicidad del empleo, efectos fijos por mes.

Errores estándar en paréntesis: \*  $p < 0,10$ ; \*\*  $p < 0,05$ ; \*\*\*  $p < 0,01$

Los resultados de la Tabla 8 corresponden a la consideración de la variable asistencia a un centro educativo en lugar de la matrícula. Este procedimiento acota la muestra a los adolescentes que registran matrícula en un centro educativo y permite evaluar el efecto en la participación efectiva en clases. Los resultados correspondientes a la participación en el mercado laboral coinciden con los encontrados en la Tabla 7, con excepción de la submuestra masculina,



en que no se encuentran efectos. No obstante, no se encuentran efectos del aumento de los servicios educativos sobre la probabilidad de asistencia. Asimismo, la estimación del coeficiente de correlación condicional  $\rho^h$  sugiere la existencia de una decisión simultánea entre la asistencia a un centro educativo y la no realización de trabajo adolescente. No obstante, esta correlación condicional es menor para la población femenina. Al igual que en la Tabla 7, la tercera sección de la Tabla 8 sugiere que el aumento de los servicios educativos ha reconfigurado la situación de la población adolescente femenina rural en mayor medida que la de la masculina, en términos de asistencia a los centros educativos y a la participación en el mercado laboral.

Tabla 8. Efecto del aumento de la oferta educativa en la probabilidad conjunta de no realizar un empleo y asistir a un centro educativo\*

	Total		Población masculina		Población femenina	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
<b>P1: No realizó ningún trabajo</b>						
T	0,221 (0,153)	1,308*** (0,411)	0,199 (0,180)	1,182*** (0,441)	0,287 (0,190)	1,477*** (0,411)
T x R		-2,769*** (0,806)		-2,652*** (0,916)		-2,855*** (0,866)
<b>P2: Asiste regularmente a un centro educativo</b>						
T	0,322 (0,271)	-0,046 (0,358)	0,303 (0,402)	0,472 (0,802)	0,297 (0,298)	-0,232 (0,364)
T x R		0,868 (0,927)		-0,424 (1,538)		1,530 (1,180)
$\rho^h$	0,146*** (0,026)	0,145*** (0,026)	0,247*** (0,037)	0,247*** (0,037)	0,069* (0,038)	0,069* (0,038)
<b>Efecto marginal medio: Pr(P1=1,P2=1)</b>						
T	0,081 (0,051)	0,429*** (0,135)	0,069 (0,058)	0,384*** (0,142)	0,098 (0,061)	0,456*** (0,128)
T x R		-0,889*** (0,263)		-0,850*** (0,293)		-0,852*** (0,270)
Muestra	26467	26467	15093	15093	12439	12439

\*Nota: Solamente las personas que señalan estar matriculadas en un centro educativo responden a la pregunta correspondiente a asistencia. Las estimaciones correspondientes a los modelos (1) y (2) se realizaron mediante un modelo Probit bivariado. Además de las variables de tratamiento, se incluyen como variables de control la edad en años cumplidos, la falta de acceso a agua potable y electricidad, el nivel educativo de las cabezas de hogar, el sexo de la cabeza de hogar, el número de hijos en el hogar y un indicador de lengua materna indígena. Se incluyen efectos fijos por año; efectos fijos por departamento; y, dada la ciclicidad del empleo, efectos fijos por mes.

Errores estándar en paréntesis: \*  $p < 0,10$ ; \*\*  $p < 0,05$ ; \*\*\*  $p < 0,01$

## Discusión de resultados

Los hallazgos previos tienen limitaciones potenciales que deben ser discutidas. En primer lugar, la estimación de efectos fijos se hizo a nivel departamental para considerar el nivel de inferencia permitido por la Enaho y evitar la sobreparametrización del modelo. La agregación departamental de los efectos fijos implica el riesgo de agrupar poblaciones heterogéneas. En segundo lugar, la aplicación rigurosa del método de diferencias en diferencias requiere que los efectos fijos estén al mismo nivel en el que varía el tratamiento, en este caso, a nivel distrital. La Tabla 9 resume los resultados que se habrían encontrado utilizando efectos fijos a nivel distrital en un modelo de regresión lineal.

Además de las consideraciones discutidas en la sección de metodología, este ejercicio permite ver que la inclusión de efectos fijos a nivel de distrito genera un problema adicional al reducir considerablemente la muestra. Debido a que la Enaho está diseñada para tener representatividad a nivel de departamento, en muchos casos, la cantidad de observaciones en cada distrito es muy pequeña. Como resultado, en distritos con muy reducida cantidad de observaciones, las variables dependientes tienen muy poca o nula varianza dentro de cada grupo y son predichas perfectamente por los efectos fijos. Como consecuencia, las observaciones en esos grupos son excluidas. La muestra resultante no necesariamente tiene la misma representatividad nacional que la utilizada en el resto del documento.

Sin embargo, los resultados de la Tabla 9 constituyen una prueba adicional de los hallazgos principales del documento. Los efectos de la expansión de la oferta educativa son mayores para la población femenina en términos del incremento de su nivel educativo y la reducción de la posibilidad de trabajar. Los resultados educativos son más favorables en las áreas de mayor ruralidad, pero más desfavorables en lo que respecta a los resultados en participación laboral. Los efectos en la población masculina, además de ser de menor magnitud que en el caso femenino, no persisten al incluir efectos fijos por distrito. No obstante, se mantiene el resultado de que el efecto en años de educación es mayor en regiones con mayor población rural. Estos hallazgos corroboran la presencia de diferencias de género previamente documentadas en la literatura (Li y Liu, 2014; Jacoby y Mansuri, 2011), y sugieren que el efecto del acceso a servicios educativos es mayor en poblaciones para las cuales el costo de estudiar lejos del hogar es mayor.

Tabla 9. Resultados con efectos fijos a nivel distrital\*

	Efecto promedio		Efectos heterogéneos				Muestra
	T		T		T x R		
<b>Población masculina</b>							
Matrícula escolar	0,047	(0,043)	0,129	(0,113)	-0,135	(0,188)	15948
Asistencia escolar	0,007	(0,026)	0,012	(0,088)	-0,008	(0,133)	12488
Años de educación total aprobados	0,199	(0,172)	-0,875**	(0,410)	1,728***	(0,654)	23628
Probabilidad de trabajar	-0,057	(0,066)	-0,175	(0,144)	0,202	(0,208)	15945
Horas de trabajo	-1,237	(1,162)	2,727	(3,713)	-6,772	(6,161)	13236
<b>Población femenina</b>							
Matrícula escolar	-0,018	(0,045)	0,030	(0,121)	-0,076	(0,186)	13916
Asistencia escolar	0,025	(0,030)	0,083	(0,094)	-0,094	(0,138)	10492
Años de educación total aprobados	0,351**	(0,173)	-1,605***	(0,396)	3,139***	(0,661)	20828
Probabilidad de trabajar	-0,170***	(0,060)	-0,487***	(0,183)	0,502*	(0,261)	13912
Horas de trabajo	-1,505	(2,064)	3,056	(5,717)	-6,920	(8,141)	10576

\*Nota: Las estimaciones se han obtenido a partir de un modelo de regresión lineal en todos los casos. Se incluyen efectos fijos por año; por distrito; y, en el caso de las variables asociadas a la participación laboral, efectos fijos por mes. Además de las variables de tratamiento, se incluyen como variables de control la edad en años cumplidos, la falta de acceso a agua potable y electricidad, el nivel educativo de las cabezas de hogar, el sexo de la cabeza de hogar, el número de hijos en el hogar y un indicador de lengua materna indígena.

Errores estándar en paréntesis: \*  $p < 0,10$ ; \*\*  $p < 0,05$ ; \*\*\*  $p < 0,01$

Por otro lado, el supuesto explícito del documento es que, por lo menos, no hay selección en observables. Una posible prueba de robustez adicional podría ser la inclusión de variables instrumentales para reducir el sesgo posible por selección en no observables. Si bien este procedimiento permitiría garantizar con mayor seguridad la dirección causal de las relaciones encontradas, la información disponible no facilita encontrar instrumentos adecuados.

Un riesgo adicional para el análisis es la migración endógena. Si los hogares anticipan efectos de los servicios educativos lo suficientemente favorables, ello podría influir en sus decisiones de migración. La inclusión de esta dimensión en el análisis es complicada, debido a que la migración interdistrital está disponible solo a partir de 2014. No obstante, la información disponible muestra que la migración de los adolescentes en el rango etario considerado, sobre todo en el área rural, es baja.

Tabla 10. Migración en adolescentes de 14 a 17 años

	Años			
	2014	2015	2016	2017
Hace cinco años vivía en este distrito				
Proporción área rural	96,24%	96,96%	96,88%	97,52%
Proporción área urbana	92,00%	93,24%	92,27%	93,82%
	2004-2006	2007-2009	2011-2014	2015-2017
Es parte del hogar				
Proporción área rural	97,36%	96,98%	97,27%	97,66%
Proporción área urbana	97,09%	96,69%	97,36%	97,77%

Fuente: Enaho 2004-2017. Elaboración propia.

Futuras investigaciones que utilicen otras fuentes de información o apliquen métodos experimentales o cualitativos podrían contribuir a verificar los resultados de los problemas discutidos e incluir dimensiones no consideradas en el presente documento. Entre la agenda pendiente, se requiere analizar con mayor detalle el hecho de que las adolescentes tienen mayor carga de actividades domésticas no remuneradas, y que ello puede influir en sus resultados laborales y educativos. Según los resultados de la ETI 2015 (OIT y MTPE, 2016), el porcentaje de niñas y adolescentes que estudian y realizan actividades domésticas (50,0%) es mayor al de sus pares varones (40,1%).

Si bien en este documento se ha encontrado evidencia del vínculo contemporáneo entre la oferta educativa y el trabajo adolescente, la literatura no aborda con suficiente claridad los mecanismos detrás del trabajo infantil y adolescente, como indican Basu, Das y Dutta (2010), incluidas sus posibles respuestas a la oferta educativa. Dentro de la agenda teórica que complementa los resultados empíricos de este documento, se encuentra el modelamiento específico del mercado de trabajo infantil, lo que incluye su relación con la participación educativa.

## Conclusiones

En este estudio, se documenta la expansión de la oferta educativa secundaria en el área rural, y se exploran sus efectos en la escolaridad y el empleo adolescente en los hogares mediante un enfoque de diferencias en diferencias generalizado, utilizando los datos de la Encuesta Nacional de Hogares entre los años 2004 y 2017, y el Padrón de Instituciones Educativas de 2017. Los resultados sugieren heterogeneidad en cuanto al nivel de ruralidad de las regiones y el género de los adolescentes.

Se ha encontrado que el aumento de los servicios educativos tiene efectos positivos en la tasa de matrícula, en los años de educación alcanzados y en la reducción de la posibilidad de participar en el mercado de trabajo. No se ha hallado, sin embargo, evidencia de una reducción en la jornada laboral de los adolescentes que participan del mercado de trabajo. En general, los efectos para la población femenina son mayores y persisten ante la inclusión de efectos fijos a nivel de distrito. Además, los resultados educativos han sido más favorables para los adolescentes en regiones con mayor población rural, a pesar de que en estas regiones la prevalencia de trabajo adolescente, en ambos sexos, y su respuesta a la oferta educativa es menor.

Pese a los posibles sesgos de género en las familias, los resultados de este documento muestran que las condiciones externas a los hogares explican un componente significativo del rezago educativo femenino respecto al masculino particularmente en años anteriores. La provisión de servicios educativos que estén al alcance de poblaciones vulnerables, particularmente en el área rural, es importante para promover la participación universal de los adolescentes en el sistema educativo. En ese sentido, los hallazgos de este documento muestran la pertinencia de acciones como la Política de Atención Educativa para la Población del Ámbito Rural.<sup>9</sup>

Si bien la atención educativa es importante para mejorar los indicadores de escolaridad, requiere una estrategia multisectorial. Este documento muestra evidencia de que la participación educativa y el trabajo adolescente se determina de manera simultánea. En paralelo a los esfuerzos del sector educación, son necesarias estrategias focalizadas a la reducción de la demanda por trabajo infantil y adolescente. Por ejemplo, fortalecer el apoyo a la actividad agropecuaria debido a que es la actividad predominante del área rural, de los hogares en situación de pobreza y en la que se desenvuelve la mayor parte de los adolescentes trabajadores.

---

9. Decreto Supremo que aprueba la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales. Decreto Supremo N° 013-2018-MINEDU, 14 de diciembre de 2018

## **Agradecimientos**

Se agradecen, especialmente, los comentarios y sugerencias de los participantes de los talleres correspondientes al programa de becas, en especial al Dr. César Guadalupe. El trabajo se benefició también de los comentarios de colegas del Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico, en particular del Dr. Jorge Dávalos, y de los aportes valiosos de dos revisores anónimos.

## Referencias bibliográficas

- Alcázar, L. (2009). Asistencia y deserción en escuelas secundarias rurales del Perú. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4). Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661242>
- Alcázar, L., Rendón, S., y Wachtenheim, E. (2002). *Working and studying in rural latin america: Critical decisions of adolescence*. IDB Working Paper No. 177. Recuperado de <https://ssrn.com/abstract=1814727>
- Basu, K., Das, S. y Dutta, B. (2010). Child labor and household wealth: Theory and empirical evidence of an inverted-U. *Journal of Development Economics*, 91(1), 8-14.
- Beegle, K., Dehejia, R., y Gatti, R. (2006). Child labor and agricultural shocks. *Journal of Development Economics*, 81(1). Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0304387805000829>
- \_\_\_\_\_ (2009). Why should we care about child labor? The education, labor market, and health consequences of child labor. *The Journal of Human Resources*, 44(4). Recuperado de <http://jhr.uwpress.org/content/44/4/871.short>
- Bertrand, M., Duflo, E., y Mullainathan, S. (2004). How much should we trust differences-in-differences estimates? *The Quarterly journal of economics*, 119(1), 249–275. Recuperado de <https://academic.oup.com/qje/article/119/1/249/1876068>
- Besley, T., y Burgess, R. (2004). Can labor regulation hinder economic performance? evidence from India. *The Quarterly Journal of Economics*, 119(1). Recuperado de <https://academic.oup.com/qje/article/119/1/91/1876083>
- Boyd, C. (2014). Decisiones de inserción laboral: El caso de los jóvenes rurales peruanos. *Economía*, 37(74). Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/economia/article/view/11412>
- Callaway, B., y Sant'Anna, P. (2018). Difference-in-differences with multiple time periods and an application on the minimum wage and employment. *No publicado*. Recuperado de <https://arxiv.org/abs/1803.09015>
- Chacaltana, J. (2012). *Transiciones juveniles y trayectoria laboral: El caso peruano*. Lima: OIT, UNFPA, OIM, PNUD.
- Consejo Nacional de Educación (2006). *Proyecto educativo nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú*. Lima: Consejo Nacional de Educación.
- Cueto, S. (2004). Factores predictivos del rendimiento escolar, deserción e ingreso a educación secundaria en una muestra de estudiantes de zonas rurales del Perú. *Education Policy Analysis Archives*, 12(35). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n35/>

- Dasgupta, P. (2007). Nutritional status, the capacity for work and poverty traps. *Journal of Econometrics*, 77(1). Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0304407696018040>
- Dizon-Ross, R. (2019). Parents' beliefs about their children's academic ability: Implications for educational investments. *American Economic Review*, 109(8), 2728-65. Recuperado de <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/aer.20171172>
- Duflo, E. (2001). Schooling and labor market consequences of school construction in Indonesia: Evidence from an unusual policy experiment. *American Economic Review*, 91(4). Recuperado de <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/aer.91.4.795>
- Emerson, P. M., y Souza, A. P. (2007). Child labor, school attendance, and intrahousehold gender bias in Brazil. *The World Bank Economic Review*, 21(2). Recuperado de <https://academic.oup.com/wber/article/21/2/301/1916067>
- Greene, W. H. (2012). *Econometric analysis*. 7<sup>th</sup> ed. New York: Prentice Hall.
- Hansen, C. B. (2007). Generalized least squares inference in panel and multilevel models with serial correlation and fixed effects. *Journal of Econometrics*, 140(2), 670–694. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0304407606001515>
- Imai, K., y Ratkovic, M. (2013). Estimating treatment effect heterogeneity in randomized program evaluation. *Annals of Applied Statistics*, 7(1). Recuperado de: <https://projecteuclid.org/euclid.aoas/1365527206>
- International Programme on the Elimination of Child Labour (2004). *Investing in every child: An economic study of the costs and benefits of eliminating child labour*. ILO/IPEC. Recuperado de [http://white.lim.ilo.org/ipec/documentos/costos\\_y\\_beneficios Eliminacion\\_ti\\_oit\\_2004.pdf](http://white.lim.ilo.org/ipec/documentos/costos_y_beneficios Eliminacion_ti_oit_2004.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2007). *Censos Nacionales 2007: XI de Población y VI de Vivienda*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI).
- 
- \_\_\_\_\_ (2016a). Alrededor de 2 millones de niñas, niños y adolescentes trabajan en el país (Nota de prensa). *Inei.gob*. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/prensa/noticias/alrededor-de-2-millones-de-ninas-ninos-y-adolescentes-trabajan-en-el-pais-9394/>
- 
- \_\_\_\_\_ (2016b). Población total al 30 de junio, por grupos quinquenales de edad, según departamento, provincia y distrito, 2005-2015. *Inei.gob*. [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/indices\\_tematicos/cuadro001\\_1.xls](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/indices_tematicos/cuadro001_1.xls)
- 
- \_\_\_\_\_ (2017). *Censos Nacionales 2017: XII de Población y VII de Vivienda*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática.



- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J., y Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817-839. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1023/A:1022262625984>
- Jacoby, H. G., y Mansuri, G. (2011). *Crossing boundaries: Gender, caste and schooling in rural Pakistan*. Policy Research Working Paper 5710. The World Bank.
- Knight, J., Shi, L., y Quheng, D. (2010). Education and the poverty trap in rural China: Closing the trap. *Oxford Development Studies*, 30(1). Recuperado de [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13600810903551595?casa\\_token=0qvqob6AyREAAAAA:eizVBik0VoBexVCrLji0Nsy7fXRawF5o\\_bCO6P7SVwNL5qkjDt-KrZXrqOJYacmoX7xd2tSP4hgvhUs](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13600810903551595?casa_token=0qvqob6AyREAAAAA:eizVBik0VoBexVCrLji0Nsy7fXRawF5o_bCO6P7SVwNL5qkjDt-KrZXrqOJYacmoX7xd2tSP4hgvhUs)
- Li, L. y Liu, H. (2014). Primary school availability and middle school education in rural China. *Labour Economics*, 28, 24-40. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S092753711400027X>
- Lokshin, M., Newson, R. B (2011). Impact of interventions on discrete outcomes: Maximum likelihood estimation of the binary choice models with binary endogenous regressors. *Stata Journal*, 11(3), 368-385. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1536867X1101100303>
- Marchetta, F., Sahn, D., y Tiberti, L. (2018). The role of weather shocks in Madagascar. *Études et Documents Cerdi*, 2018(2), 1-60. Recuperado de: [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=3266899](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3266899)
- Nielsen, H. (1998). Child labor and school attendance: Two joint decisions. (Working Paper No. 98-15). Recuperado de [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=176068](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=176068)
- Ravallion, M., y Wodon, Q. (2000). Does child labour displace schooling? Evidence on behavioural responses to an enrollment subsidy. *The Economic Journal*, 110(March). Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1468-0297.00527>
- Organización Internacional del Trabajo, y Ministerio del Trabajo y Promoción del Empleo (2016). *Magnitud y características del trabajo infantil en Perú. Informe de 2015*. Lima: OIT y MTPE. Recuperado de: [http://white.lim.ilo.org/ipecc/documentos/informeti\\_2015\\_peru.pdf](http://white.lim.ilo.org/ipecc/documentos/informeti_2015_peru.pdf)
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2010). Trabajo adolescente y escolarización. *Dato Destacado* (17). Recuperado: [http://archivo.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/datodestacado\\_20101115.pdf](http://archivo.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/datodestacado_20101115.pdf)
- Song, L., Appleton, S. y Knight, J. (2006). Why do girls in rural China have lower school enrollment? *World Development*, 34(9), 1639-1653. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0305750X06001094>

- Urueña, S., Tovar, L. M., y Castillo, M. (2009). Determinantes del trabajo infantil y la escolaridad: el caso del valle del Cauca en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 707-733. Recuperado de <http://vitela.javerianacali.edu.co/handle/11522/3541>
- Van der Berg, S. Burger, C., Burger, R., de Vos, M., du Rand, G., Gustafsson, M., Moses, E., Shepherd, D. L., Spaull, N., Taylor, S., van Broekhuizen, H., y Fintel, D. (2011). *Low quality education as a poverty trap* (Stellenbosch Economic Working Papers No. 25). Recuperado de: [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2973766](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2973766)
- Vansteelandt, S., y Goetghebeur, E. (2003). Causal inference with generalized structural mean models. *Journal of the Royal Statistical Society: Series B*, 65(4). Recuperado de <https://rss.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1046/j.1369-7412.2003.00417.x>
- Winter, N. (2001). *CORR\_SVY: Stata module to compute correlation tables for survey data*.

# Género, tecnología y educación: Un estudio de caso sobre las diferencias de género en el uso de las TIC<sup>1</sup>

***Renato Guevara-Ayón***

Pontificia Universidad Católica del Perú  
renato.guevara@pucp.edu.pe

Recibido: 15/04/2019  
Aprobado: 08/03/2020

- 
1. Esta investigación fue ganadora del Premio al Inicio de la Investigación (PAIN) - 2018 de la PUCP otorgado por el Vicerrectorado Académico a través de la Dirección de Gestión de la Investigación (DGI). El presente artículo está basado en el informe final elaborado para la DGI.

## Género, tecnología y educación: Un estudio de caso sobre las diferencias de género en el uso de las TIC

### Resumen

El presente trabajo busca explorar las diferencias de género en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el segundo grado de secundaria de un colegio privado mixto en Lima, Perú, que posee un modelo de integración de las TIC de 1:1 (un dispositivo digital por persona). Mediante una aproximación metodológica de estudio de caso y a partir de diversos métodos tanto cuantitativos —encuesta— como cualitativos —observaciones en el aula y entrevistas semiestructuradas—, se evidenciarán las diferencias de género en los usos que les dan los hombres y las mujeres a los dispositivos digitales (*chromebooks*) y cómo estos se relacionan con los estereotipos de género existentes. El estudio concluye que, mientras hay ligeras diferencias de género en el “uso operacional”, existen marcadas diferencias en el “uso creativo” y “uso recreativo”. Además, se identificó la existencia de tres clases de estereotipo de género en relación con el uso de las TIC: en el ámbito académico, en el ámbito creativo y en el ámbito tecnológico. De esta forma, se corrobora que, con la incorporación de las tecnologías en el aula, no hay una superación de ciertos estereotipos tradicionales de género, sino que se mantiene la reproducción de estos.

**Palabras clave:** 1:1, tecnologías de la información, estereotipos de género, adolescencia, colegio privado

## Gender, technology and education: A case study of the gender differences in the use of ICT

### Abstract

*This paper explores the gender differences in the ways that students of second grade of high school use ICT. The study has focused on a private and coeducational school in Lima, Perú, that has incorporated the ICT in a model 1:1 (one digital device per student). Through a study-case approach and with quantitative (survey) and qualitative methods (participant observation and semi-structured interview), this paper seeks to demonstrate the gender differences in the use of ICT between boys and girls with digital devices (chromebooks) and how these differences are related to gender stereotypes. While showing a slight difference in the “operational use”, the study reveals marked differences in the “creative use” and “recreative use”. Furthermore, three gender stereotypes were found in three different fields: academic, creative and technological. Based on these findings, this study suggests that technologies reproduce gender stereotypes.*

**Keywords:** 1:1, Information and Communicational Technologies, Gender Stereotypes, youth, private school

## Introducción

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) constituyen un elemento central en nuestra vida cotidiana, pues el uso de computadoras, teléfonos celulares e Internet se ha expandido. Según los datos de la Encuesta Nacional de Hogares realizada por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), en el año 2018<sup>2</sup>, el 69,1% de personas utilizaron en el último mes un celular propio. De la misma manera, el 33,17% de los hogares en el 2017<sup>3</sup> contaron con una computadora. En relación con el acceso a Internet, en el año 2018, el 33,7% de los hogares en el Perú dispusieron del servicio de Internet; no obstante, a finales del mismo año, el 56,2% de las personas han podido acceder a dicho servicio. A nivel de las escuelas, también, se observa la incorporación de las TIC. Según la Encuesta Nacional a Instituciones Educativas (Enedu) realizada por el INEI, en el 2017, el 90,6% de las instituciones educativas secundarias urbanas contaron con computadoras de escritorio y el 84,2% de docentes de nivel secundaria en el ámbito urbano integraron las tecnologías digitales en sus clases.

Con estos datos, se puede corroborar que la importancia de las TIC a nivel educativo cada vez es mayor. Así, como menciona Patricia Ames, “[l]a intensa distribución de equipos TIC en la última década, sumada a una mayor disponibilidad de los mismos en el mercado parece estar cambiando aceleradamente el panorama tecnológico en las escuelas peruanas” (2014, p. 147). En este contexto, estudiar de qué manera dichas tecnologías son apropiadas y utilizadas por los estudiantes se convierte en un tema importante que merece un estudio profundo para evaluar si es que están cumpliendo sus objetivos: ser herramientas eficientes para la transmisión de conocimiento hacia las nuevas generaciones.

En esa línea, la presente investigación aborda las diferencias que se generan entre hombres y mujeres al utilizar las TIC dentro de la escuela, así como su relación con los estereotipos de género. Investigaciones en otros contextos han puesto en evidencia las diferencias que existen. Frente a ello, es importante estudiar si es que dicha brecha de género se manifiesta en un contexto como el peruano, marcado por la presencia de estereotipos de género y de machismo (Barreto, García y Asensio, 2013).

### *Revisión de la literatura*

Desde finales del siglo pasado, y junto con la transición de una “sociedad industrial” a una “sociedad de la información” o “sociedad del conocimiento”, el

- 
2. Los porcentajes correspondientes al año 2018 son calculados sobre la base del Trimestre 3 de la Enaho de ese año (actualización más reciente que tenía el INEI al momento en que se redactó el artículo).
  3. En el caso de los porcentajes para el año 2017, estos fueron calculados a partir de la data anual de la Enaho de ese mismo año.

interés por realizar estudios sobre la incorporación de las tecnologías en diferentes ámbitos de la vida social ha aumentado. La educación no ha estado exenta de este proceso y la incorporación de las TIC dentro del sistema educativo constituye un fenómeno de estudio importante. Para Area (2005), las primeras investigaciones sobre el tema se enfocaron en estudios de corte experimental y enfocados en los resultados que traía las tecnologías en la educación (p.e., notas, calificaciones, competencias, etc.). En los últimos años, la producción científica se ha centrado en los usos y las percepciones que diferentes actores (alumnos/as, docentes y padres) poseen sobre estas herramientas dentro del entorno educativo (Area, 2005).

En el ámbito internacional, existe una cantidad considerable de estudios sobre el acercamiento de los estudiantes a las tecnologías, como los usos que les dan a Internet (Trinidad y Zlachesvsky, 2013; Basile y Linne, 2013), a las computadoras (Area, 2010; Cussó, 2014; Cussó-Calabuig et al., 2017) y a las tablets (Buendía García et al., 2016), con distintos resultados, de acuerdo con el contexto aplicado. De manera más reciente, han surgido investigaciones que resaltan las diferencias de género en el uso de estos dispositivos (Gargallo-Castel, Esteban-Salvador y Pérez-Sanz, 2010; Cussó 2014; Morris y Trushell, 2014; Pechtelidis, Kosma y Chronaki, 2015).

Si bien algunas de estas investigaciones dan cuenta de una reducción de la brecha de género (Schaumburg, 2001) o —en todo caso— la falta de diferenciación del uso por género (Cussó, 2014), la tendencia apunta hacia la existencia de diferencias (Morris y Trushell, 2014). Los estudios más recientes de Castro Balsa y Trigo (2017), y Suana (2018) muestran resultados similares en dos contextos diferenciados (España e Indonesia, respectivamente): aunque ambos mencionan que la brecha digital de género (*gender gap*) parece ser superada, sobre todo en lo que respecta al acceso, persisten diferencias en los tipos de usos. Por un lado, Castro Balsa y Trigo evidencian que las mujeres emplean más las tecnologías para realizar trabajos escolares que los hombres y usan procesadores de texto con mayor frecuencia, mientras que los hombres tienden a usar procesadores numéricos (hojas de cálculo). Por otro, Suana muestra que las mujeres emplean las tecnologías en mayor medida para cuestiones académicas (búsqueda de información sobre temas de física), mientras que los hombres las utilizan más en el ámbito de entretenimiento (videos y animaciones de física).

Asimismo, existen estudios que relacionan la forma como los estereotipos de género moldean o pueden moldear las diferencias de uso de las TIC entre hombres y mujeres (Pechtelidis, Kosma y Chronaki, 2015; Ferreira, 2017). En ellos, se asocia al género masculino con un mayor conocimiento de las tecnologías y mayores habilidades tecnológicas, mientras que a las mujeres se las asocia, en mayor medida, con el desarrollo de habilidades comunicativas (redes sociales, uso del celular, etc.) y con poco conocimiento sobre temas tecnológicos. Una contribución de estas investigaciones es que evidencian que los estereotipos son aceptados por ambos géneros.

En el contexto peruano, las investigaciones relacionadas a las TIC y la educación en los últimos años han aumentado. Sin embargo, se han enfocado en la evaluación de los efectos que han tenido diferentes programas tecnológicos incorporados por el Estado en los colegios (Trinidad, 2005; Santiago et. al, 2010; Gutiérrez García, 2010), el uso de tecnologías para la mejora del rendimiento académico (Evaristo Chiyong et al., 2016; Choque, 2009), y los usos de las TIC por parte de los niños y las niñas en la escuela (Ames, 2014). De estos casos, el único que pone énfasis en el género como variable central es el trabajo de Trinidad y Zlachesvsky (2013). Estos autores incorporan las variables de género y clase como ejes principales en su análisis del uso y del disfrute de Internet en niños entre ocho y diez años en Argentina, Perú y Paraguay. Entre sus resultados, resaltan que, a nivel de género, mientras los hombres prefieren escoger videojuegos de violencia, armas y fútbol, las mujeres optan por aquellos de moda, vestimenta y cocina.

Asimismo, se pueden encontrar algunas investigaciones en el ámbito rural<sup>4</sup>, como el trabajo de Barreto, García y Asensio (2013), y el de Morales (2018). Los primeros estudian el uso de celulares e Internet en dos centros poblados de Arequipa y Piura. El segundo se concentra en las desigualdades en el uso de las tecnologías en un centro poblado en Lambayeque. Ambos coinciden en que existen impedimentos a los que se enfrenta el género femenino para tener acceso a las tecnologías, pues el espacio tecnológico (como una cabina de Internet) es asociado con un entorno masculino. Una barrera adicional para acceder a un dispositivo móvil es el dinero. En muchas ocasiones, las jóvenes no cuentan con este, pues se encuentran bajo la tutela de sus padres y/o esposos, o —en su defecto— se dedican a labores domésticas no remuneradas.

En síntesis, se puede observar una escasez de investigaciones sobre el tema en el ámbito peruano. Si bien el interés por las tecnologías ha sido abordado por diversos autores y autoras, son pocos los casos que han tomado la variable género como eje principal. Tampoco, existen investigaciones que vinculen las diferencias de género en el uso de las TIC con los estereotipos de género, a pesar de que este es un tema importante para entender el papel de las tecnologías en la socialización escolar.

### *Pregunta y objetivos de investigación*

Sobre la base de este vacío en la literatura, el presente artículo se pregunta de qué manera los estereotipos de género influyen en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) por parte de alumnos y alumnas de

4. De estas dos investigaciones, la de Barreto, García y Asensio (2013) no está enfocada en la escuela, pero sí en jóvenes. El estudio de Morales (2018), por su parte, incorpora observaciones en la escuela; no obstante, su público objetivo no se reduce a los niños y las niñas, sino que compara diferentes generaciones y el uso que les dan a las tecnologías.

segundo grado de secundaria de un colegio privado limeño. De esta pregunta principal, se desprenden tres preguntas específicas: ¿Cuáles son las diferencias que existen en el uso de las *chromebooks* (laptops) entre alumnos y alumnas?, ¿cuáles son las diferentes percepciones de los estudiantes en lo que respecta al uso de las *chromebooks*?, ¿cuáles son los estereotipos de género que los alumnos y las alumnas muestran sobre el uso y la percepción de las TIC?

El presente artículo cuestiona la visión de las TIC como herramientas inclusivas que ayudan a superar las desigualdades de género en un entorno pedagógico. Como se podrá observar a lo largo de esta investigación, las tecnologías por sí mismas no generan mayor equidad entre los y las estudiantes, pues su incorporación en contextos con desigualdades, las potencia como vehículo de reproducción de estereotipos de género ya existentes, antes que de transformación de dichas brechas.

Para empezar, se puede observar que existen diferencias de género en el uso de las tecnologías (*chromebooks* y computadoras). El aspecto a resaltar es que este uso diferenciado se ve influenciado por los estereotipos tradicionales de género que no solo los y las estudiantes reproducen, sino que los mismos docentes y la escuela generan a través de diversas prácticas. Entre dichos estereotipos, se encuentran la noción de que las mujeres son más detallistas que los hombres; que, académicamente, son buenas, mientras que los hombres son distraídos; y que los hombres tienen más habilidades en el ámbito tecnológico que las mujeres.

## Descripción y contextualización del caso

Se ha seleccionado un colegio privado de clase media alta en la ciudad de Lima en Perú, que posee un modelo de integración tecnológico de 1:1; es decir, incorpora un dispositivo electrónico por cada estudiante en todas sus asignaturas. Si bien han existido proyectos similares aplicados por el Minedu (Proyecto Huascarán y “*One Laptop Per Children*”), en la actualidad, estos no están vigentes. En este sentido, el colegio representa un caso paradigmático, al ser uno de los pocos que sigue operando con este modelo.

El colegio seleccionado es católico y ofrece los ciclos desde pre kinder (cuatro años) hasta quinto grado de secundaria (entre dieciséis y diecisiete años). Esta institución ha educado a hombres desde su fundación a fines del siglo XIX y, desde el año 2010, incluyó a mujeres. Así, se convirtió en la primera institución coeducativa que la orden religiosa dirige a nivel nacional. Ello implica que su propuesta pedagógica tiene que cumplir, por un lado, con los estándares establecidos por el Ministerio de Educación a través del Currículo Nacional de Educación Básica (2017) y, por otro, desarrollar los valores que la orden religiosa plantea, expresados en un Currículo Común (2011)<sup>5</sup>. Si bien el

---

5. Para mantener el anonimato requerido por la institución educativa, no se colocará la referencia bibliográfica de este texto.



Currículo Nacional posee dos competencias enfocadas en el desarrollo tecnológico, el Currículo Común no hace alusión a ninguna.

A pesar de que el Ministerio promueve el uso de tecnologías en el aula, la incorporación de este proyecto surgió en el momento en que el colegio decidió renovar su plataforma tecnológica (correo, almacenamiento) por la de Google. Dicha empresa le ofreció su paquete “*G suite for education*”<sup>6</sup>, un servicio destinado a instituciones educativas para incorporar tecnologías en el aula, tanto a nivel de software (programas, almacenamiento, red) como de hardware (*chromebooks*). Las *chromebooks* son pequeñas laptops (*netbooks*) que están equipadas con el sistema operativo de Google (Chrome OS). Estas funcionan con conexión a Internet para acceder a *Google Docs* (procesador de textos), *Google Sheets* (procesador numérico), *Gmail* (correo) y diversos aplicativos para mantener conectados a docentes, estudiantes y administrativos.

Este proyecto fue incorporado progresivamente en las aulas, pese a que los objetivos y el fundamento pedagógico no fuesen difundidos a toda la comunidad educativa. Como consecuencia, no todo el equipo docente recibió la propuesta con optimismo. El proyecto inició en el 2016 con la implementación de un Aula de Innovación Pedagógica que contaba con una pizarra táctil y 30 *chromebooks* para que el personal docente que las reservara pudiera utilizarlas. Al año siguiente, se incorporó un modelo piloto en tercero y cuarto de secundaria<sup>7</sup> (una *chromebook* por estudiante), y, en el 2018, segundo y quinto de secundaria ingresaron al modelo como un proyecto permanente. Para el 2019, el colegio planeó generalizar el modelo en todo el nivel de secundaria y en sexto de primaria.

## Marco conceptual

### *Uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC)*

Las tecnologías de la información y comunicación, conocidas como las “TIC”, abarcan diversos tipos de dispositivos electrónicos que median la comunicación a distancia entre individuos. Ejemplos de estas son las computadoras, tablets, *smartphones*, entre otros. Los usos que se les dan a estas tecnologías varían de acuerdo con los usuarios y contextos. Algunos autores han realizado tipologías de usos, sobre las cuales se elaborará una propia a partir de la evidencia encontrada en el campo. Hernández et al. (2015) plantea nueve tipos de uso de las TIC, de los cuales este estudio recogerá cuatro: uso de las TIC como “herramienta para el aprendizaje técnico”, “como medio de consulta de

6. Para información más detallada, se puede consultar el sitio web: [https://edu.google.com/intl/es-419/products/gsuite-for-education/?modal\\_active=none](https://edu.google.com/intl/es-419/products/gsuite-for-education/?modal_active=none)

7. Por lo conversado con algunos docentes, el piloto no fue evaluado y los resultados no fueron compartidos con la comunidad educativa. Asimismo, el proyecto no cuenta con una línea de base con la cual comparar la aplicación de las tecnologías.

información”, “como herramienta para procesar información” y “como medio de recreación”. Los primeros tres tipos se sintetizan en una sola categoría que se denominará “uso operacional de las TIC”, que abarca las diferentes habilidades básicas que los estudiantes realizan con las tecnologías de forma técnica (ingresar a la web, abrir un programa determinado, etc.). La cuarta categoría se mantendrá estática y hará referencia a las actividades que los estudiantes emplean para su recreación. Finalmente, el tercer tipo de uso será al que Márquez (1999), citado por García y Gonzáles (s.f.), se refiere como “función creativa”. El uso creativo de las TIC alude a que los/as estudiantes pueden desplegar su imaginación, y utilizar su creatividad para crear productos novedosos que transmitan algún mensaje o idea.

### *Estereotipos de género*

La definición de estereotipos es diversa; sin embargo, se puede establecer un consenso en la literatura en torno a que suponen una reducción o una simplificación de la realidad sobre la base de ciertas características atribuidas a un grupo social (Talbot, 2003; Belmonte y Guillamón, 2008; Hall, 2010; Rodríguez-López, 2015). De esa manera, se tomará en cuenta, principalmente las concepciones sobre estereotipos de Hall (2010) y Talbot (2003). Hall (2010), basándose en las ideas de Dyer, establece una diferencia entre “tipo” y “estereotipo”: mientras el primer concepto se emplea para clasificar al mundo (necesidad humana intrínseca), el segundo hace alusión a una reducción de las personas a ciertas características que se toman como fijas y casi como naturales. En ese marco, el autor señala que los estereotipos “[...] retienen unas cuantas características ‘sencillas, vividas, memorables, fácilmente percibidas y ampliamente reconocidas’ acerca de una persona, reducen todo acerca de una persona a esos rasgos, los exageran y simplifican y los fijan sin cambio o desarrollo para la eternidad” (Hall, 2010, p. 429-430). No obstante, los estereotipos no solo reducen la realidad, sino que la dividen dicotómicamente, a través de fronteras simbólicas entre aquello que el grupo define como “normal” y “anormal”. De esta manera, se construye un “nosotros” (pertenecientes al grupo), en oposición a un “otro extraño”, a quien se margina y discrimina.

Siguiendo una postura similar, Talbot (2003) establece una diferenciación entre el tipo social y la estereotipación<sup>8</sup>: la primera sirve para categorizar el mundo y la segunda para reducirlo a unas cuantas características. En esa línea, la autora define a los estereotipos de género como prescripciones ideológicas o normas de comportamiento que actúan fuertemente en los individuos (2003, p. 473). A esta noción se debe incorporar la idea de González Gabaldón (1999), quien establece que “los sucesos que confirman las expectativas estereotipadas previas son recordados mejor que los que las contradicen” (p. 81). Es decir,

---

8 En inglés, usa las categorías de *social typing* para “tipo social” y *stereotyping* para “estereotipación”.

cualquier acción que corrobore el estereotipo será tomada en mayor consideración (para la validación de estereotipo) que aquellas que lo contradicen.

En el presente estudio, se ha elaborado una tipología propia sobre los estereotipos de género que se sustenta en la información recolectada durante el trabajo de campo. El planteamiento dicotómico de los estereotipos se basa en la idea de Hall (2010) sobre la creación de fronteras simbólicas entre el “nosotros” y el “otro” explicada anteriormente. No obstante, los estereotipos planteados no son estáticos y, por parte de los estudiantes, existen ciertas resistencias que los cuestionan. A pesar de ello, se considera que son categorías útiles para el análisis del presente estudio.

## Metodología

La presente investigación se enmarca dentro de lo que, en Ciencias Sociales, se conoce como un estudio de caso. El estudio de caso permite enfocarse en un conglomerado pequeño de datos y explorarlos a profundidad para identificar relaciones que en un análisis más superficial no se podrían encontrar. Se seleccionó el caso debido a su representatividad como un modelo de integración tecnológico 1:1 en el Perú, pues es uno de los pocos centros educativos que incorpora este modelo en la actualidad. Se empleó un enfoque de método mixto cuan → CUAL<sup>9</sup> (Johnson y Onwuegbuzie, 2004) a partir de dos fases de recojo de información: una primera cuantitativa y una segunda cualitativa. Es importante resaltar que el análisis cualitativo es el predominante en la investigación y el cuantitativo sirve de manera complementaria.

Para el recojo de la información<sup>10</sup>, se emplearon tres métodos: encuesta, observación participante y entrevistas semiestructuradas. La encuesta, de carácter exploratorio, se dividió en tres secciones y tuvo como finalidad recolectar información general sobre el grupo de estudiantes. En la primera sección, se realizaron preguntas generales sobre datos de los alumnos y las alumnas (edad, sección, edad en el inicio de las TIC, etc.). En la segunda sección, se preguntó sobre el uso que se les daba a las *chromebooks* en el colegio (actividades que realizaban, programas, asignaturas con mayor uso de, etc.). Finalmente, en la tercera sección, se plantearon doce afirmaciones (seis relacionadas a los hombres y seis relacionadas a las mujeres) sobre algunos usos que los hombres

9. El enfoque mixto cuan → CUAL (Johnson y Onwuegbuzie, 2004) hace referencia a la utilización de una metodología cuantitativa en una primera fase de la investigación y una metodología cualitativa en la fase posterior. Las mayúsculas (CUAL) manifiestan que el análisis cualitativo es el principal y que el cuantitativo sirve como complemento. El hecho de que la metodología cuantitativa se encuentre en primer lugar significa que sus resultados contribuyeron a nutrir y modificar la sección cualitativa.

10. El proceso de recojo de información se realizó entre agosto y diciembre del año 2018, con algunas entrevistas complementarias a inicios del 2019 (enero y febrero).

y las mujeres le dan a la tecnología. Estas afirmaciones se plantearon para saber qué tan de acuerdo o en desacuerdo se encontraban los/as estudiantes con los estereotipos de género presentados. Dichos estereotipos consistieron en afirmaciones positivas y negativas sobre la facilidad en el uso de herramientas tecnológicas, construidos sobre la base de la literatura revisada. Para ello, se utilizó una escala Likert con cinco afirmaciones que van desde “Muy de acuerdo” hasta “Muy en desacuerdo”. Los doce ítems planteados se pueden observar a continuación:

Tabla 1. Afirmaciones sobre el uso de las tecnologías

Mujer positivo	Mujer negativo	Hombre positivo	Hombre negativo
M1: Las chicas son buenas con los programas de edición de videos.	M4: Las chicas no son buenas en los cursos de informática.	H1: Los chicos son buenos en los cursos de informática.	H4: A los chicos les cuesta crear presentaciones de Power Point de forma creativa.
M2: Las chicas son buenas utilizando programas como Word, Power Point, Google Docs, etc.	M5: A las chicas se les hace difícil aprender a programar	H2: A los chicos se les hace fácil aprender programas de computación.	H5: A los chicos se les hace más difícil editar videos.
M3: Las chicas son más creativas para crear presentaciones en Power Point que los chicos.	M6: Las chicas no podrían crear un videojuego.	H3: A los chicos se les hace fácil aprender a programar.	H6: A los chicos no les gusta decorar mucho sus presentaciones en Power Point.

Fuente: Elaboración propia

Se realizó un piloto de la encuesta a cinco estudiantes para evaluar el diseño del cuestionario (orden, tiempo, coherencia, etc.) y, así, realizar las modificaciones correspondientes. La encuesta se aplicó a un total de 73 estudiantes<sup>11</sup> a través de la plataforma Google Forms para facilitar su transcripción. Los resultados contribuyeron a seleccionar las asignaturas que se observaron en la segunda fase de campo. En dicha fase, se preguntó por aquellas asignaturas en que el uso de las tecnologías fuese más recurrente. Asimismo, los resultados de la tercera sección ayudaron a triangular la información sobre los estereotipos de género.

11. En un primer momento, la encuesta pretendió ser un censo a todos los estudiantes de la población (N=120); sin embargo, no todas las familias accedieron a dar el consentimiento para que sus hijos/as pudieran participar de la encuesta. Por ello, esta solo se aplicó a una muestra de 73 estudiantes.

En la segunda fase de campo, se realizó observación participante y entrevistas semiestructuradas. La observación participante se llevó a cabo de manera sistemática durante aproximadamente dos meses en las asignaturas de Science (Ciencias Naturales, dictado en inglés) e Informática (Cómputo)<sup>12</sup>, pues fueron los cursos que, según el grupo de estudiantes, tenían un uso intensivo de las tecnologías. Además, disciplinas como Ciencias Naturales y Cómputo han sido asociadas con el género masculino (Pérez Sedeño, 2008; Ferreira, 2017), y, por tanto, pueden constituir entornos con sesgos y estereotipos de género que podrían afectar (en favor de unos y en perjuicio de otros) el uso que los hombres y mujeres les dan a las tecnologías.

Por otro lado, las entrevistas semiestructuradas fueron aplicadas a veinte estudiantes para obtener sus percepciones sobre el uso de las tecnologías en el aula (uso personal, uso de sus compañeros/as, actividades que realizan). Asimismo, se buscaba identificar la presencia de estereotipos de género en sus discursos.

En paralelo, se aplicaron cuatro entrevistas<sup>13</sup> a docentes sobre cómo implementaban las TIC en sus cursos, así como las percepciones que tenían sobre el uso que sus estudiantes les dan en clases. Por último, se realizaron preguntas sobre la forma como el equipo docente concibe el papel del hombre y la mujer en los procesos de aprendizaje, y qué facilidades y/o dificultades pueden presentar con el uso de las tecnologías.

### *Procesamiento y análisis de información*

Las encuestas fueron resueltas de forma anónima por cada estudiante en la plataforma “Google Forms”, que almacena las respuestas en una hoja de cálculo de Google, la cual se descargó para los análisis descriptivos. El análisis de los datos fue realizado en el programa R Studio y se utilizó un análisis estadístico descriptivo básico (media, moda, porcentajes), con el cual se construyeron tablas de frecuencias. Durante las observaciones en el aula, se tomaron notas de campo de cada una de las sesiones. Estas notas fueron transcritas, codificadas y analizadas en base a la operacionalización realizada. Por su parte, en las

12. Si bien, en un principio se pensó observar clases de Matemática y Comunicación (la primera porque encaja dentro de los cursos que típicamente se han asociado a los hombres y la segunda porque la encuesta evidenció que era uno de los cursos con mayor uso de tecnologías), al presenciar algunas sesiones, se pudo corroborar que el uso de *chromebooks* era poco frecuente, por lo que se las descartó finalmente de una observación sistemática. Aun así, la observación sirvió de referencia al momento de analizar la información.
13. Se entrevistó a cuatro docentes: tres hombres y una mujer. El motivo por el cual el número de mujeres entrevistadas es menor responde a que las profesoras no accedieron a brindar las entrevistas, ya sea por falta de tiempo y/o por otros motivos personales.

entrevistas, se le asignó un pseudónimo a cada persona entrevistada y se transcribieron sus respuestas en Google Docs. Posteriormente, se codificó y analizó cada una de las entrevistas para luego realizar una comparación con el fin de encontrar situaciones similares y/o conflictos entre las respuestas. Finalmente, toda la información (encuesta, notas de campo y entrevistas) fue comparada (triangulación) para tener un resultado con mayor validez.

### *Características de la muestra*

La muestra estuvo compuesta por estudiantes de segundo grado de secundaria (trece a catorce años de edad) del colegio en mención, quienes estaban divididos en cuatro salones (secciones A, B, C y D) con un número de treinta estudiantes por sección. Se seleccionó esta muestra, debido a que son el primer grupo mixto al que el colegio ha aplicado este modelo tecnológico y se consideró importante entender los efectos que la tecnología puede tener en la primera promoción de hombres y mujeres. Por ser la primera promoción coeducativa, el número de mujeres por cada salón es reducido (aproximadamente, siete mujeres en un salón de treinta estudiantes). En ese sentido, es importante tener en cuenta que esta diferencia proporcional podría afectar la interpretación que se les da a los datos. Por ello, las interpretaciones presentadas a continuación no pueden ser generalizadas, pero sí pueden brindar un primer acercamiento a las diferencias que se generan en la escuela con las tecnologías y así alentar a que se realicen más investigaciones sobre el tema en casos con menor desproporción entre hombres y mujeres.

## **Resultados**

La organización de los resultados está dividida en tres secciones. Cada una de ellas responde a una de las preguntas específicas que se plantearon líneas más arriba.

### *Las diferencias en el uso de las TIC*

- *Uso operacional*

Por un lado, en el curso de Science (Tabla 2), las mujeres afirman tener mayor dificultad (24%), en contraste con los hombres (2,1%), especialmente en el uso de hojas de cálculo de Google<sup>14</sup> (*Google Sheets*). Por su parte, en el curso de Informática, el nivel de dificultad para ambos géneros aumenta, pues el 28% de mujeres y el 22,9% de hombres (Tabla 3) afirman tener dificultades con los programas utilizados en la asignatura.

---

14. Este programa de Google para sistematización de datos (sobre todo, numéricos) es el equivalente a Microsoft Excel.

Tabla 2. Dificultad en el uso de programas en el curso de Science

Género	N			%		
	No	Sí	Total	No	Sí	Total
Femenino	19	6	25	76,0	24,0	100
Masculino	47	1	48	97,9	2,1	100

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Dificultad en el uso de programas en el curso de Informática

Género	N			%		
	No	Sí	Total	No	Sí	Total
Femenino	18	7	25	72,0	28,0	100
Masculino	37	11	48	77,1	22,9	100

Fuente: Elaboración propia.

El aumento en la cantidad de estudiantes que manifiestan tener dificultad en el curso de Informática se debe al poco conocimiento que poseen con el programa Construct<sup>15</sup>, pues es una plataforma con la cual no han trabajado antes y que requiere del uso de comandos complejos para su ejecución. Esta poca familiaridad les genera un gran número de dudas —por ejemplo, cómo darle movimiento a un objeto, cambiar de escena, etc.— a tal punto de que el docente no puede responderlas todas.

La poca disponibilidad del docente para atender a las dudas de sus estudiantes ha generado que estos recurran a sus pares para solventarlas. Así, surgen figuras como Chispita o Barto, que tienen un dominio sobresaliente de las tecnologías y brindan ayuda a sus demás compañeros. Para el caso de las mujeres, no se ha podido identificar algún personaje icónico con *expertise* que tenga un reconocimiento similar entre sus compañeras. Sin embargo, existen algunas alumnas que ayudan a otras:

Una de las chicas que está sentada en la máquina 16 va donde las chicas del grupo ganador [juego de misterio, máquina 26] y les pide ayuda en un par de temas. Ella va y lo soluciona, y, luego, regresa a su sitio. (Registro de observación participante 16, clase de informática)

15. Es un software de edición de videojuegos online y gratuito. Para mayor información, se puede consultar su web <https://www.construct.net/en>.

Esta falta de referentes femeninos “visibles” se puede deber a la poca cantidad de mujeres, lo que limitaría la posibilidad de encontrar una mayor cantidad de alumnas que se vuelvan referentes. Sin embargo, las mujeres sí reconocen, como en el testimonio anterior, que tienen compañeras con mayor dominio del programa, solo que no son reconocidas por sus pares masculinos, en la misma medida que los hombres sí lo hacen entre ellos.

Si bien en los programas numéricos se encuentran algunas diferencias entre hombres y mujeres, en el resto de programas utilizados por los/as estudiantes —como Google Docs<sup>16</sup> y Google Slides<sup>17</sup>—, no se observan mayores dificultades. Esto se debe a que cuentan con experiencia previa en el uso de programas similares (Microsoft Word, Power Point) en grados pasados. En este sentido, para la mayoría de estudiantes, las *chromebooks* facilitan el estudio, puesto que pueden tomar apuntes con mayor velocidad:

Entonces, ahora que usamos *chromebooks* es todo un poco más sencillo. [...] este, nada más tenemos que tipear y [ininteligible] en sexto grado con Nardita aprendimos esto de la mecanografía rápida [...] podemos hacer resúmenes cosas más fáciles y, en vez de tener que estar copiándolo en el cuaderno y ponerlo bonito, este con la *chromebook* de frente lo detallamos, y luego lo imprimimos y estudiamos de ahí. (entrevista a Álvaro, estudiante)

La acción del tipeo rápido es una evidencia de la comodidad y la facilidad con la que los alumnos y las alumnas se desenvuelven, a un nivel operacional, con las tecnologías. Denota, además, el desarrollo de habilidades motoras (movimiento veloz de los dedos) que solo se adquieren con el uso recurrente y la práctica en dispositivos digitales. En este sentido, se puede afirmar que se presentan algunas leves diferencias de género en el uso operacional a nivel de los programas numéricos y de programación (Google Sheets y Construct), mas no en programas de procesamiento de textos y diseño de presentaciones.

- *Uso recreativo*

Se observa una gran diferencia entre hombres y mujeres en relación con el uso recreativo que les dan a las *chromebooks* y computadoras durante sus clases. En algunos momentos, el docente del curso dispone de algunos minutos sin ninguna actividad y se las asigna a sus estudiantes para que hagan uso libre de ese tiempo. En estos casos, se identifican diferencias en lo que respecta a los programas o aplicativos que utilizan. Sobre este punto, una estudiante comenta:

---

16. Google Docs es un procesador de texto online similar a un Microsoft Word para tomar apuntes de las clases o presentar trabajos escritos.

17. Google Slides es un software para realizar presentaciones online similar a un Microsoft Power Point. Con él, se pueden generar exposiciones y presentaciones para los cursos.



Yo creo que sí. Las chicas lo utilizan más para buscar información acerca de, no sé, este, (.)<sup>18</sup> cómo poderse hacer un peinado; buscan en Internet, o en *Pinterest*<sup>19</sup>, por ejemplo, que es una aplicación muy utilizada. Buscan cómo hacer algo. En cambio, los chicos es más que se pegan a los juegos. O también algo que es para los dos, que están bien pegados, es la música. Que ya todos utilizan eso. (Entrevista a Aissa, estudiante)

Otro alumno señala: “En clase, yo veo que los chicos entran a jugar, a videojuegos, a las páginas .io<sup>20</sup> . y las chicas, en vez de entrar, eso entran a Netflix<sup>21</sup>, YouTube<sup>22</sup> y eso a ver películas en vez de jugar” (entrevista a Gustavo 2B).

Como lo comenta Aissa, las mujeres prefieren emplear el Internet para buscar temas que “comúnmente” están relacionados con el género femenino, como la estética —hacerse un peinado, buscar ropa a la moda, etc.— y la cocina. De hecho, más adelante en la entrevista, ella misma explica que también emplea Pinterest para buscar videos sobre cómo preparar ciertos postres y/o platos de forma sencilla. Además, las mujeres prefieren invertir su tiempo libre en mirar series o películas en aplicativos como Netflix, YouTube, o hacer uso de las redes sociales (Facebook, Instagram), a diferencia de los hombres que priorizan los videojuegos en los momentos de ocio.

Si bien existe un uso recreativo en los espacios libres que los profesores y las profesoras permiten, surgen momentos durante las clases regulares en los que dicho uso aparece y se transforma en un medio de distracción para evadir las temáticas de la clase. Las siguientes observaciones de la asignatura de Informática pueden ilustrar lo dicho anteriormente:

Evidentemente, las indicaciones del profesor no son tomadas muy en serio y algunos alumnos hacen cualquier cosa menos avanzar (videos, videojuegos, otros cursos, música, conversar, etc.). Algunos alumnos se paran y se van a ver las computadoras de otros de sus compañeros para

- 
18. El signo (.) denota una pausa de la hablante. A mayor cantidad de puntos al interior del paréntesis, mayor es la pausa.
  19. Pinterest es una red social en la que se comparten imágenes y videos sobre diversas temáticas. Para mayor información, se puede visitar su página web: <https://www.pinterest.es/>.
  20. El “.io” es un tipo de dominio de las páginas web, así como el “.com” o el “.net”, referente a un lugar geográfico específico (Territorio Británico del Océano Índico).
  21. Netflix es una plataforma web en la que el usuario debe pagar una cantidad mensual (aproximadamente, dieciséis soles al mes, equivalente a cinco dólares) para tener acceso a películas y series de diversas categorías. Para mayor información, se puede revisar la página: <http://netflix.com/>
  22. YouTube es una página web en la que los usuarios suben videos de contenido diverso. Para mayor información, se puede consultar la página: <https://www.youtube.com/>

conversar o para ver videos en conjunto (lo usual es poder observar tres chicos en una misma pantalla). (Registro de observación participante 16, clase de Informática)

Como se evidencia en las observaciones realizadas, son los hombres quienes más tienden a distraerse en las clases. En cambio, las mujeres siguen las actividades que se les ha indicado, y las veces que se distraen es de forma momentánea y no sostenida a lo largo de la sesión. Un tema importante es que el tipo de distracción entre hombres y mujeres varía, pues, mientras los hombres juegan videojuegos o ven videos sobre estos, las mujeres —por lo general— realizan tareas de otros cursos o leen:

Es interesante observar que mientras exponían los grupos, había tres chicas que tienen un libro sobre la mesa y estaban leyéndolo. Pareciera como si esa fuera su forma de distraerse o aprovechar el tiempo. En todo caso, igual están dejando de prestar atención a las presentaciones de sus compañeros(as). (Registro de observación participante 11, clase de Science)

Lo observado en clase se corroboró con las entrevistas realizadas a la muestra de estudiantes, quienes mencionaron que existe un grupo de alumnos que dedican parte de su tiempo escolar a jugar videojuegos. Estos videojuegos son en línea y se juegan en vivo contra diferentes jugadores del mundo. Si bien los nombres son distintos, los objetivos son similares: los jugadores tienen que matar a los demás para poder ganar. Son tres los juegos identificados: *Surviv.io*<sup>23</sup>, *Fornite.io* (actualmente, eliminado) y *Agar.io*<sup>24</sup>.

Los grupos de estudiantes que tienen esta afición son conocidos con distintos nombres, como “los *gamers*”, “los *alt+tab*” o “*Team Rocket*”. Pese a ello, todos hacen referencia a grupos de estudiantes que juegan durante clases. Quienes participan son en su mayoría hombres; sin embargo, según lo que algunos entrevistados comentaron, hay algunas mujeres que también participan, aunque de manera muy reducida (en cantidad) y no es constante (juegan a veces). Por sección (salón), juegan entre una o dos mujeres, lo cual contrasta con el número de hombres, que —se calcula— asciende a siete u ocho.

---

23. *Surviv* es un juego online en el que seleccionas un nombre (*nickname*) y debes matar al resto de jugadores para poder sobrevivir antes de que se agote el tiempo. Quien dura más tiempo es el ganador. Se puede encontrar más información en su página web: <http://surviv.io/>

24. *Agar* es un juego online en que el jugador es un círculo de color (varía el color al azar), que debe “comer” al resto de círculos (demás jugadores) para ir aumentando de tamaño y convertirse el número 1 en el ranking. Este juego no tiene fin, salvo cuando un jugador elimina a otro; es decir, cuando lo “come”. Para más información, se puede consultar su sitio web: <https://agar.io/>

- *Uso creativo*

En cuanto al “uso creativo”, también, se pueden encontrar diferencias en dos temas principalmente: en el diseño de presentaciones y en el diseño de los videojuegos que realizaron en grupos para el curso de Informática. Las presentaciones de Google o Google Slides son utilizadas para hacer exposiciones, presentaciones de trabajos, etc. El diseño de las diapositivas (el título, el tipo de texto) varía entre los hombres y las mujeres.

Según los/as estudiantes, existe una dicotomía en la forma como diseñan las presentaciones. Mientras las mujeres se preocupan más por los detalles — es decir, por el tipo de letra, el fondo, y que todos estos elementos dialoguen con el contenido—, los hombres solo se preocupan por el contenido que tiene la presentación, sin necesariamente vincularlo con una estética determinada. Esto se puede ver en los siguientes comentarios:

[...] por ejemplo, yo soy una de las más detallistas. Este, yo me fijo bastante en los detalles que pueden tener el PPT. Por ejemplo, los chicos solo agarran un color, no sé el negro, para el color del fondo del PPT, y le ponen una letra cualquiera, la primera letra. Solo escriben toda la información con tal de que esté la información y una foto cualquiera, ya está bien. (entrevista a Aissa, estudiante)

[...] ahmm, yo creo que algunas veces las chicas se enfocan más en los detalles del PPT y, ehmm tratan de decorarlo a su manera, y, y los hombres se basan más en la información, en el contenido, en lo que tiene que tener. (entrevista a Josué, estudiante)

Para una de las alumnas, la dicotomía existente se puede resumir en el hecho de que las mujeres prefieren el color, mientras los hombres prefieren el gris. Es decir, las mujeres elaboran una presentación “más colorida”, que, por tanto, atrae más a las personas. En contraste, los hombres diseñan una presentación más sutil, sobria, con colores más grises y oscuros, pues lo que buscan no es necesariamente llamar la atención, sino transmitir el mensaje:

O sea, de repente al momento de hacer trabajos, las chicas buscan más lo que les llame la atención, que capte la atención del público, por ejemplo, imágenes, gráficos, esas cosas. Y los chicos, o sea, es como si dijera gris y color. (entrevista a Alicia, estudiante)

Por su parte, los alumnos y las alumnas del curso de Informática crearon un videojuego que contempló tres aspectos: el diseño de la historia, la creación de los personajes y los paisajes en digital, y la programación. Para ello, se formaron grupos de tres integrantes, en los que a cada miembro se le asignó una de esas funciones. La elección de los miembros y la temática eran libres, y, por

lo general, los integrantes de los grupos que se formaron eran del mismo género. En los casos que se identificaron grupos mixtos, la división del trabajo por género era clara: ninguna mujer ocupó el cargo de “programación”. Además, en estos, la elección de la temática del juego provenía de los hombres, a partir de lo cual se evidenciaba una predominancia de ellos en los campos tecnológicos.

También, se debe anotar que las temáticas de los videojuegos eran distintas entre géneros. Por un lado, los hombres crearon videojuegos de estrategia o de competencia relacionados con batallas<sup>25</sup>, táctica<sup>26</sup> y violencia<sup>27</sup>. Por otro lado, las mujeres optaban por temáticas más variadas, inclusive juegos con cierto grado de violencia, pero se centraron principalmente en estrategia (juegos de obstáculos), farándula (videojuegos que suponían perseguir famosos) y sobre temáticas personales (vida de una adolescente).

La violencia fue un elemento muy recurrente en los videojuegos que los hombres crearon. Ello no se manifestó de forma tan evidente en el caso de las mujeres, en que esta fue un elemento complementario a la historia que cumplía una función narrativa. Es decir, contribuía a que se genere otro tipo de actividades (pasar a un siguiente nivel, tener un villano que dificulte el juego, etc.). En contraste, en el caso de los hombres, el desarrollo de la historia giraba en torno a elementos violentos como el uso constante de armas, superpoderes, asesinatos, entre otros. En ese sentido, en su caso, la violencia se constituía como un elemento central en el desarrollo del videojuego.

### *Percepción y autopercepción de uso de las tecnologías<sup>28</sup>*

- *Percepciones sobre las mujeres*

En las siguientes tablas, se presenta el nivel de aceptación que los alumnos y alumnas manifestaron en la encuesta sobre las afirmaciones acerca de diferentes estereotipos de género que se asocian con el uso de la tecnología entre hombres y mujeres.

---

25. Por ejemplo, se trataba de juegos en los que se representaba una batalla entre docentes y estudiantes, naves en el espacio, etc.

26. Consistían, por ejemplo, en liberar a la princesa de un conde en la Edad Media, saltar obstáculos (juegos de plataforma), etc.

27. Un ejemplo sería el de juegos en los que se debe matar al enemigo.

28. Todas las tablas de esta sección fueron calculadas a partir de las respuestas de 25 mujeres (N=25) y de 48 hombres (N=48).

Tabla 4. Nivel de aceptación de la afirmación M1:  
 “Las chicas son buenas con los programas de edición de videos” según género (%)

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Femenino	0,0	4,0	32,0	20,0	44,0	100,0
Masculino	0,0	4,2	37,5	54,2	4,2	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Nivel de aceptación de la afirmación M2:  
 “Las chicas son buenas utilizando programas como Word, Power Point, Google Docs, etc.”,  
 según género (%)

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Femenino	0,0	0,0	24,0	24,0	52,0	100,0
Masculino	0,0	2,1	14,6	47,9	35,4	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Nivel de aceptación de la afirmación M3:  
 “Las chicas son más creativas para crear presentaciones en Power Point que los chicos”,  
 según género (%)

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Femenino	0,0	8,0	24,0	16,0	52,0	100,0
Masculino	2,1	4,2	25,0	27,1	41,7	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Las afirmaciones positivas sobre las mujeres (tablas 4, 5 y 6) reflejan la tendencia hacia una aceptación elevada de que ellas tienen las capacidades para utilizar programas como Word, Power Point (M2), y programas de edición de videos (M1). Además, muestran la noción de que poseen una creatividad más desarrollada que los varones (M3), pues, según los encuestados de ambos géneros, la aceptación (“De acuerdo” y “Muy de acuerdo”) sobrepasa el 60%. Sin embargo, es importante anotar que la mayor aceptación se concentra en el grupo femenino. Esto se puede evidenciar en tanto el 44% de mujeres se

encuentra “Muy de acuerdo” con la afirmación M1, mientras que en el caso de los hombres solo es del 4,2%. Una situación similar se observa frente a las afirmaciones M2 (la diferencia entre géneros es de 16,6%) y M3 (la diferencia es de 10,3%). De este modo, se refleja que, a pesar de que exista cierto grado de aceptación por parte de los hombres frente a estas afirmaciones, no lo están en su máxima expresión.

Tabla 7. Nivel de aceptación de la afirmación M4:  
“Las chicas no son buenas en los cursos de informática” según género (%)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Total
Femenino	0,0	8,0	28,0	24,0	40,0	100,0
Masculino	0,0	16,7	47,9	20,8	14,6	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. Nivel de aceptación de la afirmación M5:  
“A las chicas se les hace difícil aprender a programar”, según género (%)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Total
Femenino	4,0	12,0	12,0	24,0	48,0	100,0
Masculino	2,1	12,5	50,0	25,0	10,4	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. Nivel de aceptación de la afirmación M6:  
“Las chicas no podrían crear un videojuego”, según género (%)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Total
Femenino	0,0	0,0	4,0	16,0	80,0	100,0
Masculino	2,1	8,3	16,7	25,0	47,9	100,0

Fuente: Elaboración propia.

No obstante, los valores cambian en el caso de las afirmaciones negativas de las mujeres (Tablas 7, 8 y 9): se puede observar que la mayoría de alumnas rechazan tales afirmaciones (“Muy en desacuerdo” y “En desacuerdo”), mientras que la mayoría de los hombres prefieren asumir una posición neutral (“Ni de acuerdo ni en desacuerdo”). Por ejemplo, el 64% de las mujeres rechazan no ser hábiles en el curso de informática —la afirmación M4 (Tabla 7)—. En contraste, solo el 35,4% de los hombres rechaza esta afirmación y el 47,9% opta por situarse en una posición neutral. Solo en la afirmación M6 (Tabla 9) existe un elevado rechazo hacia la idea de que las mujeres no podrían crear un videojuego, tanto de parte de los hombres (72,9%) como de las mujeres (96%). Este resultado se puede explicar debido a que en el tercer bimestre los/as estudiantes realizaron un videojuego para el curso. Con ello, el estereotipo se pudo haber visto cuestionado, pues los hombres experimentaron de cerca las habilidades de sus pares femeninas en la actividad propuesta.

- *Percepciones sobre los hombres*

Las tablas presentadas a continuación presentan información sobre cómo son percibidos por hombres, de acuerdo con el género de las personas entrevistadas.

Tabla 10. Nivel de aceptación de la afirmación H1:  
“Los chicos son buenos en los cursos de informática”, según género (%)

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Femenino	0.0	4.0	20.0	44.0	32.0	100.0
Masculino	0.0	0.0	33.3	50.0	16.7	100.0

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11. Nivel de aceptación de la afirmación H2:  
“A los chicos se les hace fácil aprender programas de computación”, según género (%)

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Femenino	0,0	0,0	40,0	40,0	20,0	100,0
Masculino	2,1	12,5	22,9	45,8	16,7	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 12. Nivel de aceptación de la afirmación H3:  
 “A los chicos se les hace fácil aprender a programar”, según género (%)

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Femenino	0,0	4,0	48,0	28,0	20,0	100,0
Masculino	2,1	8,3	43,8	33,3	12,5	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Al observar las tablas 10 y 11, se puede identificar que ambos géneros tienen una aceptación relativamente alta de las percepciones positivas. Incluso, en el caso de la afirmación H1: “Los chicos son buenos en los cursos de informática”, resalta que la aceptación por parte de las mujeres es mayor (76%) que la de los hombres (66,7%). Sin embargo, en el ítem H3: “A los chicos se les hace fácil aprender a programar” (Tabla 12), los valores de aceptación (“Muy de acuerdo”, “De acuerdo”) cambian tanto para los hombres (45,8%) como para las mujeres (48%). Es importante observar, en comparación con otros ítems, la manera en que la confianza de los hombres disminuye, lo que indicaría que no todos los hombres poseen facilidad para la programación o, en todo caso, no todos sienten que encajan dentro de ese estereotipo. Es importante contrastar este resultado con el de la Tabla 3, que muestra cierto porcentaje de hombres que presentan dificultades en dicha asignatura.

Tablas 13. Nivel de aceptación de la afirmación H4:  
 “A los chicos les cuesta crear presentaciones de Power Point de forma creativa”,  
 según género (%)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Total
Femenino	4,0	20,0	52,0	20,0	4,0	100,0
Masculino	4,2	18,8	25,0	43,8	8,3	100,0

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 14. Nivel de aceptación de la afirmación H5:  
 “A los chicos se les hace más difícil editar videos”, según género (%)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Total
Femenino	4,0	4,0	24,0	36,0	32,0	100,0
Masculino	0,0	6,3	27,1	43,8	22,9	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 15. Nivel de aceptación de la afirmación H6:  
 “A los chicos no les gusta decorar mucho sus presentaciones en Power Point”,  
 según género (%)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Total
Femenino	28,0	32,0	20,0	12,0	8,0	100
Masculino	10,4	22,9	35,4	25,0	6,3	100

Fuente: Elaboración propia.

En relación con las afirmaciones negativas, en el ítem H4: “A los chicos les cuesta crear presentaciones Power Point de forma creativa” existe cierto rechazo, sobre todo, por parte de los hombres (54%). En este caso, más bien, se nota cierta neutralidad por parte de las mujeres (50%); la otra mitad de mujeres o bien lo rechaza o bien lo acepta (Tabla 13). En el ítem H6: “A los chicos no les gusta decorar mucho sus presentaciones en Power Point”, los hombres se encuentran divididos entre rechazar la afirmación (31,3%), ser neutrales (35,4%) y aceptarla (33,3%). En contraste, las mujeres muestran una mayor aceptación de la afirmación con un 60%. Estos resultados podrían dar indicios de que la poca decoración de parte de los hombres no es una cuestión de capacidad, sino de gusto, lo cual podría estar siendo influenciado por los estereotipos que se abordarán en la siguiente sección.

### *Estereotipos de género y uso de tecnologías*

A continuación, se expondrán los estereotipos de género que se han encontrado en relación con el uso de las tecnologías. La sección se dividirá en función de las tres dimensiones de los estereotipos encontrados: lo académico, lo creativo y lo tecnológico.

- *Estereotipos de género en relación con lo académico*

En el ámbito académico, se ha generado la idea de que las mujeres poseen un alto rendimiento y un comportamiento ejemplar durante las clases, pues no se distraen y tampoco generan desorden. Al preguntarle a cada estudiante por tres características que les atribuyen a las mujeres, los adjetivos que sobresalieron fueron responsabilidad, inteligencia, perfeccionismo y enfocadas. Esta idea tiene un efecto en el uso que les dan a las tecnologías, como se puede evidenciar en el testimonio de Rubén, quien considera que el hecho de que los PPT de las mujeres sean “mejores” responde a que son más dedicadas al estudio:

Rubén: Bueno, ciertamente, el de las chicas son más preparadas. Es decir, se preparan más, es decir, desde aprenderse el PPT, hasta cómo está diseñado, ¿no? Pero tampoco es que hay una gran diferencia.

Entrevistador: (.) y ¿a qué crees que se deba eso?

Rubén: A que la mayoría de las chicas son más dedicadas a los estudios en general. Mientras que varios chicos prefieren estar haciendo otras actividades que estar estudiando. (entrevista a Rubén, estudiante)

De la misma manera, esta idea de que las mujeres son buenas en el ámbito académico no solo es interiorizado por estudiantes, sino que el grupo de docentes también manejan estos esquemas. Han expresado que, en la medida que las mujeres tienen mayor grado de madurez, tienen una predisposición a concentrarse más en los estudios, y dejar de lado la distracción y el juego:

Hay una cosa que se da siempre: que son las mujeres más maduras que los hombres y muchas veces se ve el nivel de responsabilidad mucho más alto (.) Ya. Ehh (.) Yo no sé con temor a no equivocarme, te digo que cuando pasen a Mayores<sup>29</sup>, las chicas van a responder de una manera distinta, ¿no? O sea, van a haber más primeros puestos ehh, mujeres que varones. (entrevista a Idilio, profesor de Informática)

---

29. El segundo grado de secundaria se ubica en una sección del colegio que se denomina “Medianos”, junto con sexto de primaria y primero de secundaria. El nivel de “Mayores” comprende los grados de tercero, cuarto y quinto de secundaria, y se ubica al costado del patio de “Medianos”.

Adicionalmente al hecho de que se vea a las mujeres como más responsables y estudiosas, también se las concibe como más tranquilas y calmadas. Dentro de esta concepción, por lo general, se considera que son más centradas en sus estudios y no se distraen con otras actividades en las *chromebooks* durante las clases. Sin embargo, esto podría deberse, también, al número reducido de mujeres que existe, puesto que —como lo comenta Antonela— siente que la vigilancia es mayor:

la verdad que las chicas en el uso de las *chromebooks* han mantenido una compostura, porque somos pocas y, al ser pocas como que se marca más, si las chicas hacen algo es como que más marcado. [...] son como que 90 chicos contra 30 chicas, y como que ya 90 chicos 2 de ellos ya habrán hecho algo; entonces, como que se marca menos. Entonces, como que nosotras siempre tenemos el cuidado de cuidar las *chromebooks* y eso. (Entrevista a Antonela, estudiante)

Si bien no se ha podido encontrar que esta sensación de vigilancia esté extendida en todas las mujeres, sí es importante tomarla en consideración. Al ser un colegio con una tradición masculina amplia, lo novedoso puede ser visto con cierta sospecha y, por ende, la vigilancia puede, indirectamente, ser mayor. No obstante, a pesar de que las mujeres han mostrado cierto grado de distracción, ello es visto como una conducta “atípica” por sus pares y por sus docentes. En este sentido, se cumple lo que menciona González Gabaldón (1999), quien afirma que las acciones que perpetúan el estereotipo serán más recordadas que aquellas que las contradicen. En ese sentido, desde los ojos de estudiantes y de docentes, se perpetúa el estereotipo de las mujeres como buenas académicamente, tranquilas y no distraídas.

Por el contrario, el estereotipo masculino se construye en contraposición al femenino y posiciona a los hombres como menos maduros, más propensos a las distracciones (sobre todo, tecnológicas) y poseedores de un menor rendimiento académico —o, al menos, no tan alto como el de las mujeres—. El desarrollo de este estereotipo lleva a que algunos docentes, como el de Matemática, prefieran no incorporar con frecuencia las tecnologías en el aula, pues presiente (“sabe”) que el alumno se distraerá:

Mi opinión personal, mas no profesional, es que no se le debió dar una *chromebooks* a cada alumno, eh a esta edad. porque su prioridad es la diversión, es el juego, es la, es el vacilón. Sobre todo con la fuerza que tienen los juegos en red, ¿no? eh muchos chicos desgastan mucho tiempo en buscar o desbloquear un juego ¿no? creen que lo van a lograr (.) y quieren ser hackers ¿no? (entrevista a Marlon, profesor de Matemática)

Finalmente, es importante resaltar que, en el grupo de docentes, el estereotipo de académico/tranquilo es un estereotipo positivo (“bueno”). Sin

embargo, entre los estudiantes hombres, la tranquilidad parece no ser un factor de prestigio. Más bien, el ser un sujeto distractor convierte al estudiante en alguien “respetado”. Según los testimonios recogidos de los y las estudiantes, la sanción ya no es vista como algo “malo”, sino como una señal de prestigio. Como comentaba una alumna, incluso algunos hombres se sacrifican para ser amonestados, a pesar de no ser ellos quienes cometieron la falta:

[...] comenzó con un chico que lo llevaron a donde Saúl [el coordinador] por hacer mal uso de las *chromebooks*, y cuando llegó al salón, lo trataban como el rey el líder, el jefe, y como que le hacían como que, le daban mucha bola [...]. (Entrevista a Antonela, estudiante)

De esta forma, se refuerza la idea de que los hombres poseen un mayor margen de libertad para poder trasgredir las normas, sin que ello suponga un castigo social extremadamente drástico, en tanto se considera que es parte de su comportamiento regular. En cambio, en el caso de las mujeres, su margen de acción para la trasgresión es limitado. Esto se debe a que ellas sienten que la trasgresión será juzgada, sobre todo, en un ambiente en donde numéricamente son menos y sienten, en algunos casos, cierto grado de vigilancia.

- *Estereotipos de género en relación con lo creativo*

Un segundo ámbito de los estereotipos que se pudo identificar se relaciona con la creatividad o el quehacer creativo. Este estereotipo establece una dicotomía entre los diversos elementos estéticos que utilizan las mujeres para realizar presentaciones o crear videojuegos, y pocos elementos creativos que los hombres emplean para el mismo fin. En este sentido, las mujeres se esfuerzan más en buscar nuevos elementos para sus presentaciones con aplicaciones complementarias, como Slides Carnival<sup>30</sup>:

Pero la mayoría de chicas, o sea, no le gusta mucho; le gusta ser más como que poner más detalles. Una compañera me mostró una página donde te aparecían varios como temas para las presentaciones de Google, si no te gustaban las determinadas ya de por sí. Y que podías descargar y empezar a utilizar para que tu presentación salga más didáctica y divertida. (Entrevista a Julio, estudiante)

Por su lado, las habilidades creativas de los hombres están subvaloradas, pues, si bien ellos poseen creatividad para la elaboración de videojuegos complejos con distintos niveles y elementos visuales bastante desarrollados, sus

---

30. Slice Carnival es una página web que desarrolla diversos tipos de plantillas para el Power Point o las presentaciones de Google. Para mayor información, se puede ver su web oficial: <https://www.slidescarnival.com/es>

presentaciones son vistas como “simples”, “poco estéticas”. Se considera que solamente utilizan los recursos básicos para expresar una idea:

No, las chicas los hacen mm... lo embellecen más, y los chicos lo hacen más simple, la mayoría. La mayoría de los chicos una plantilla cualquiera eh no sé, Arial negro 12, así todo todo todos, un texto con un párrafo gigante, pegas una foto, así. En cambio, las chicas lo hacen más bonito. No sé, le ponen color, le ponen tipo de letra, le ponen foto todo. Claro, hay diseñadores también de chicos, pero hay una buena cantidad del salón que solo hace eso, pone una plantilla y por defecto le pone. (Entrevista a Augusto, estudiante)

Esto genera una división de la creatividad en dos partes. Por un lado, se encuentra la creatividad asociada a los detalles, predominantemente relacionada con el género femenino por medio del desarrollo de diversos elementos que decoran las presentaciones, y permiten que el mensaje se transmita y tenga un efecto de “belleza/armonía” en el espectador. Por otro lado, se construye la noción de una creatividad vinculada al desarrollo de ideas: la elaboración de juegos con una gran cantidad de elementos, como armas, escenarios, distintos niveles de complejidad, etc. Esta creatividad, más bien, se asocia principalmente con el género masculino. En el primer caso, la creatividad se relaciona con la estética y la armonía, y, por ende, con las mujeres. En el segundo caso, está ligada a las ideas novedosas de los hombres para crear videojuegos.

Esta concepción de creatividad más estética se pudo evidenciar al momento en que las mujeres creaban sus videojuegos. A diferencia de los hombres, que diseñaban personajes con mayor velocidad, las mujeres se tomaban el tiempo para crear a los personajes con una gran cantidad de detalles:

Las chicas del Grupo 6 se han pasado toda la clase creando y dibujando a los personajes con colores y creándolos desde cero. Los detalles a los personajes son interesantes y están muy bien definidos cada una de sus partes, presentan distintos colores y parecen estar bien diseñados. (Registro de observación participante 7, clase de Informática)

Asimismo, en los siguientes extractos de los resúmenes técnicos de dos videojuegos ganadores de la Feria de Innovación Tecnológica del colegio, se puede observar las diferencias entre el diseño del grupo de hombres (Documento 1) y el de mujeres (Documento 2):

El Personaje principal es un Ninja (el cual debe sobrevivir) y el personaje secundario es un *boss* enemigo (un robot futurista), el cual aparecerá al final, para intentar asesinar al ninja. (Documento 1, juego “El regreso del ninja”<sup>31</sup>)

31. El nombre original, en inglés, era *The Return of the Ninja*.

Personaje 1 (Chica tímida) Pelo negro, lentes y nerd.

Personaje 2 (Chica popular) Pelo castaño, es una porrista.

Personaje 3 (Chica rebelde) Pelo rubio, tatuajes y piercings.

Personaje 4 (Chica alegre) Pelo castaño, vestido, siempre sonrío [...] (Documento 2, juego “La vida de una adolescente”<sup>32</sup>)

Si bien ambos videojuegos son, de por sí, “creativos”, se puede observar claramente la diferencia entre los tipos de creatividad detallados previamente. Las mujeres tienden a desarrollar con mayor énfasis las descripciones y los detalles de los personajes. En contraste, los hombres construyen personajes funcionales al juego, pues su interés no radica tanto en cómo se ven, sino en el fin que cumplen en la historia. Esto no necesariamente impide que el resto del videojuego no haya sido elaborado con detenimiento, solo que las preferencias de ambos géneros están enfocadas en dos procesos creativos distintos: elaboración de personajes y paisajes (mujeres), por un lado, y programación y dificultad del juego (hombres), por el otro. Es importante mencionar que, aunque estas dicotomías se encuentran presentes en la mayoría de los casos observados, existen grupos (tanto de hombres como de mujeres) que desafían el estereotipo y les dan importancia a ambos procesos por igual.

- *Estereotipos de género en relación con la tecnología*

Este estereotipo se construye en dos partes. En la primera, se piensa que los hombres están acostumbrados a las tecnologías, porque desde pequeños se les ha inculcado el gusto por ellas a través del consumo de videojuegos. En consecuencia, en la segunda parte, se establece que esta “costumbre” o este “hábito” genera que ellos tengan una mayor habilidad tecnológica. El testimonio de Antonia lo manifiesta así:

[...] ellos como que pasan más tiempo en la computadora en las casas, por ejemplo, eh, pasan jugando tiempo tras tiempo o en cada momento, justo ahora en las *chromebooks*, juegan y hacen. Entonces tienen más habilidad, más, participan más rápido, más que nada como que más juegan están más pegados a las *chromebooks* o a las computadoras. Tienen más habilidades con los dedos y supongo que es más fácil para ellos. (Entrevista a Antonia, estudiante)

En contraposición, el estereotipo sobre las mujeres y la tecnología se construye a partir de la ausencia de este “hábito” o “costumbre”, lo que hace que posean habilidades tecnológicas menos desarrolladas, como lo expresa Josué:

Hmm yo creo que, como que no, o sea como no han tenido mucha experiencia con los videojuegos, entonces, ehmm les puede ser difícil un poco lo que es programar videojuegos, porque como que no saben mucho. Y, como que los hombres se les puede hacer más fácil porque muchas veces están jugando con sus amigos, así. (Entrevista a Josué, estudiante)

Si bien algunos/as estudiantes manifiestan estas asociaciones de manera más directa, esto no ocurre en todos los casos, en tanto existe la idea de que expresar estos estereotipos “está mal”. A pesar de ello, se manifiestan indirectamente en ciertos discursos, como el de Álvaro. Este estudiante, por un lado, trata de refutar el estereotipo y menciona que esto es falso, pues conoce compañeras que sí dominan las tecnologías; sin embargo, al final de la entrevista, afirma que una de las características que les atribuye a los hombres es la de poseer mayores habilidades tecnológicas:

Y este, a los chicos, este (.) habilidosos ehmm, ¿qué más? también responsables en ciertos casos, y (.) ehmm, ¿qué más, qué más qué más? ahhh (..) también podría decir dinámicos con los trabajos que hacen, son características que se comparten ¿no?, pero cierto en los chicos esto hay un poco de habilidad al momento de usar las computadoras. (Entrevista a Álvaro, estudiante)

El estereotipo no solo es reforzado por el grupo de estudiantes, quienes lo tienen incorporado. También, es reproducido por algunos docentes, quienes plantean que las mujeres pueden tener mayores dificultades en los temas tecnológicos, debido a que no están acostumbradas a dominarlos. A diferencia de ellas, consideran los hombres sí dominan dichos temas al estar en constante interacción con las tecnologías:

Ahora en lo que es mi curso, Ciencias de la Computación, sí, los chicos son los que están más orientados a, a destacar, ¿Por qué? Porque estamos viendo algo que les gusta, algo que les agrada. Y que ha sido con una doble intención ¿no? Este, producir juegos eh, son los chicos que más juegan. Con las chicas sí sentí no iba a encontrar esa receptividad, y se evidenció con algunos proyectos, que felizmente, han salido interesantes ¿no? (Entrevista a profesor de Informática)

Para el docente, el plantear una actividad sobre la creación de un videojuego les resultaría más fácil a los hombres, pues es su “ambiente natural”. Por ello, el profesor sugiere que una solución sería que las mujeres puedan realizar historias gráficas, en lugar de un videojuego tradicional para evitar que no se sientan “incómodas” elaborándolo. No obstante, para algunas alumnas, el ofrecimiento de esta posibilidad les generó molestia, puesto que ellas también se

consideran capaces de crear videojuegos. En este sentido, la acción del profesor estaba atentando contra su libertad de poder realizar la misma actividad que los hombres:

[...] el profesor decía como que “las chicas, no es necesario que hagan un juego porque no les va muy bien en la tecnología”, pero no me parece porque tenemos la misma capacidad y también hay varias chicas, sobre todo en esta promoción, le gustan los videojuegos. Juegan videojuegos y no es necesario como que ser hombre o mujer para poder jugar o saber hacerlo. (Entrevista a Antonela, estudiante)

De esta manera, Antonela y su grupo decidieron no cumplir lo que el profesor les sugería y realizar un videojuego en que retrataban un día en segundo grado de secundaria con docentes que tenían poderes y que, a través de laberintos, debían defenderse de los monstruos, que eran estudiantes. De este modo, lograron desafiar el estereotipo que el docente, indirectamente, quería perpetuar y reproducir sobre ellas.

## Conclusiones

En esta investigación, se ha corroborado que los estereotipos tradicionales de género persisten aun con la inclusión de tecnologías en el aula. Las diferencias de género se manifiestan en los tres tipos de uso de las tecnologías planteados: el operacional, el creativo y el recreativo. En el uso operacional, se puede observar que existen ligeras diferencias entre hombres y mujeres en los programas de procesamiento de números y de programación, mas no en los de procesamiento de texto, en el que ambos géneros demuestran destreza tecnológica. En el uso creativo, se puede observar que las mujeres utilizan más elementos estéticos para decorar sus presentaciones, mientras los hombres generan presentaciones simples y poco elaboradas. Asimismo, en lo que respecta a la creación de videojuegos, se evidencia que las temáticas son distintas: los hombres elaboran videojuegos con un gran componente de violencia, a diferencia de las mujeres, que exploran otras temáticas (entretenimiento, aventura, etc.).

En cuanto al uso recreativo, se pudieron identificar diferencias en las actividades que realizan en sus tiempos libres en el aula: los hombres juegan videojuegos, mientras que las mujeres prefieren ver series o películas en Netflix o en YouTube. Adicionalmente, se puede evidenciar que el género masculino presenta mayores distracciones durante las clases, en las que tienden a emplear las *chromebooks* para jugar. Si bien las mujeres también se distraen, este comportamiento no es constante y podría estar siendo influenciado por la sensación de vigilancia que sienten debido a que son minoría (representan un tercio del total de estudiantes).

En cuanto a las percepciones sobre el uso de las TIC entre hombres y mujeres, se puede observar que existe cierta asociación entre el género masculino



y las tecnologías. Sin embargo, también hay un rechazo hacia afirmaciones que establecen que a las mujeres les cuesta desarrollarse en el ámbito tecnológico. Cabe anotar que este rechazo no es homogéneo y que son las propias mujeres quienes manifiestan su rechazo hacia dichos estereotipos. Los hombres, por su parte, manifiestan respuestas divididas entre estar de acuerdo, ser neutrales y estar en desacuerdo con los estereotipos planteados.

Se pudieron identificar tres ámbitos en los cuales los estereotipos de género tradicionales persisten con el uso de las TIC: en el ámbito académico, en el ámbito creativo y en el ámbito tecnológico. En el primero, se puede afirmar que existe un estereotipo “positivo” y altamente valorado por el grupo de docentes hacia las mujeres: las consideran maduras, responsables y académicamente superiores a los hombres. En contraposición, el estereotipo que se tiene de los hombres es que su madurez es menor, y se distraen con mayor facilidad al momento de utilizar las TIC. En el ámbito de la creatividad, se identificó que los estereotipos asociados a las mujeres es que son más detallistas y le dan más valor a lo estético. Por el contrario, las habilidades creativas de los hombres se encuentran subvaloradas, pues, si bien son capaces de generar videojuegos novedosos, se considera que son simplistas, poco detallistas, y que poseen un valor de la estética poco desarrollado al momento de utilizar las TIC. Finalmente, en relación con la tecnología, se identifica el estereotipo de que los hombres presentan mayores facilidades y son mejores en los temas tecnológicos que las mujeres. Esta idea surge en la medida que se cree que el contacto que tienen con las TIC desde pequeños es mayor y que, por ende, les es muy fácil adaptarse a un contexto tecnológico en el colegio.

En síntesis, la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en un contexto de clase media urbano y capitalino perpetúan los estereotipos de género ya existentes; lejos de eliminarlos, los reproducen. No obstante, también tienen la capacidad de generar ciertos mecanismos de resistencia y/o cuestionamiento, en la medida que les permiten a las alumnas estar en contacto con actividades tecnológicas que tradicionalmente han sido asociadas a los hombres (como diseñar videojuegos). Si bien no se puede concluir que los estereotipos de género condicionan o son la causa de los usos diferenciados de la tecnología, sí se identifica que existe una relación que se va retroalimentando, en la que los estereotipos se perpetúan a través de la tecnología, mientras que, a su vez, esta genera los mecanismos para reproducirlos y cuestionarlos.

## **Agradecimientos**

Quisiera agradecer a Rocío Trinidad Zapata por su asesoría a lo largo de todo este proceso de investigación y su constante enseñanza. Asimismo, quisiera agradecer a la institución educativa por abrirme las puertas para realizar la investigación.

## Referencias bibliográficas

- Ames, P. (2014). Niños y adolescentes frente a las nuevas tecnologías: Acceso y uso de las tecnologías educativas en las escuelas peruanas. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, (6), 145-172.
- Area, M. (2005). Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *Relieve*: 11(1), 3-25.
- \_\_\_\_\_ (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos: Un estudio de casos. *Revista de Educación*, (352), 77-97.
- Barreto, M., García, A., y Asensio, Raúl H. (2013). *Control y trasgresión. El uso, apropiación e impacto de las TIC por las mujeres rurales jóvenes en el Perú*. Lima: IEP y Nuevas Trenzas.
- Basile, D., y Linne, J. (2013). Usos escolares de Internet en adolescentes de sectores populares. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 22(3), 477-487.
- Belmonte-Arocha, J., y Guillamón-Carrasco, S. (2008). Co-educating the gaze against gender stereotypes in TV. *Comunicar*, 16(31), 115-120. <https://doi.org/10.3916/c31-2008-01-014>
- Buendía García, F., Benlloch Dualde J., Zahonero Viana, I., y Cubel Barea, A. (2016). Experiencias en la aplicación de tabletas en Secundaria. *EKS*, 17(4), 75-89.
- Castro Balsa, J., y Trigo, X. (2017). Los estereotipos de género y las TICs en estudiantes de secundaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (13), 144-148. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2585>
- Choque, R. (2009). Eficacia en el desarrollo de capacidades TIC en estudiantes de Educación Secundaria de Lima, Perú. *Revista de Medios y Educación*, (35), 5-20.
- Cussó, R. (2014). *Género y actitudes ante las TIC: Estudio de la influencia del uso de ordenadores personales en los centros escolares* (Tesis de maestría). Universitat de Lleida, Lérida.
- Cussó-Calabuig, R., Carrera Farran, X., y Bosch-Capblanch, X. (2017). Are boys and girls still digitally differentiated? The case of Catalanian teenagers. *Journal of Information Technology Education: Research*, 16, 411-435. <https://doi.org/10.28945/3879>
- Evaristo Chiyong, I., Navarro Fernández, R., Vega Velarde, V., y Nakano Osore, T. (2016). Uso de un videojuego educativo como herramienta para aprender historia del Perú. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 35-52.
- Ferreira, E. (2017). The co-production of gender and ICT: Gender stereotypes in schools. *First Monday*, 22(10). <https://doi.org/10.5210/fm.v22i10.7062>

- García, A., y González R. (s.f.). Usopedagógicode materiales y recursos educativos de las TIC: Sus ventajas en el aula. Recuperado de [http://2633518-0.web-hosting.es/blog/didact\\_mate/6.%20Uso%20Pedag%C3%B3gico%20de%20Materiales%20y%20RecursosEducativos%20de%20las%20TIC.%20Sus%20Ventaja%20en%20el%20Aula%20TIC%20%282%29.pdf](http://2633518-0.web-hosting.es/blog/didact_mate/6.%20Uso%20Pedag%C3%B3gico%20de%20Materiales%20y%20RecursosEducativos%20de%20las%20TIC.%20Sus%20Ventaja%20en%20el%20Aula%20TIC%20%282%29.pdf)
- Gargallo-Castel, A., Esteban-Salvador, L., y Pérez-Sanz, J. (2010) Impact of gender in adopting and using ICTs in Spain. *Journal of Technology Management & Innovation*, (5), 120-128.
- González Gabaldón, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*, (12), 79-88.
- Gutiérrez García, G. (2010) El uso de las laptops XO en el área de Comunicación Integral en alumnos de educación primaria de una escuela rural en la región Junín- Perú. *Educación*, 19(37), 67-86.
- Hall, S., Restrepo, E., Walsh, C., y Vich, V. (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Bogotá: Envión Editores, Instituto de Estudios Peruanos, Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar, Universidad Javeriana, Universidad Andina Simón Bolívar - Sede Ecuador.
- Hernández, L., Acevedo, J. A. S., Martínez, C., y Cruz, B. C. (2015). El uso de las TIC en el aula: Un análisis en términos de efectividad y eficacia. En J. Asenjo, O. Macías y J. C. Toscano (Eds.), *Memorias del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires: OEI.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2017a). *Características de la Vivienda y del Hogar: Anual* [Base de datos]. Recuperado de <http://inei.inei.gob.pe/microdatos/>
- \_\_\_\_\_ (2017b). *Encuesta Nacional a Instituciones Educativas – Eneedu* [Base de datos]. Recuperado de <http://escale.minedu.gob.pe/enedu-2017>
- \_\_\_\_\_ (2018a). *Características de la Vivienda y del Hogar: Trimestre 3* [Base de datos]. Recuperado de <http://inei.inei.gob.pe/microdatos/>
- \_\_\_\_\_ (2018b). *Educación: Trimestre 3* [Base de datos]. recuperado de <http://inei.inei.gob.pe/microdatos/>
- Johnson, R. B., y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Ministerio de Educación (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*, Lima: Ministerio de Educación.
- Morales, E. (2018). Desigualdades digitales: edad, género y tecnologías de la información y comunicación en la costa norte del Perú (tesis de

- licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Ciencias Sociales, Lima.
- Morris, D., y Trushell, J. (2014). Computer programming, ICT and gender in the classroom: a male-dominated domain or a female preserve? *Research In Teacher Education*, 4, 4-9.
- Pechtelidis, Y., Kosma, Y., y Chronaki, A. (2015) Between a rock and a hard place: women and computer technology. *Gender and Education* 27(2), 164-182. <http://dx.doi.org/10.1080/09540253.2015.1008421>
- Pérez Sedeño, E. (2008). Mitos, creencias, valores: cómo hacer más “científica” la ciencia; cómo hacer la “realidad” más real. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, (38), 77-100.
- Rodríguez-López, J. (2015). La difusión de los estereotipos de género a través de las TIC: La mujer en el vídeo musical. *Ámbitos: Revista Internacional de Comunicación* (25), 1-13.
- Santiago, A., Severin, E., Cristia, J., Ibarán, P., Thompson, J., y Cueto, S. (2010). Evaluación experimental del programa “Una Laptop Por Niño” en Perú. *Aportes*, (5), 1-12.
- Schaumburg H. (2001). Fostering girls’ computer literacy through laptop learning: Can mobile computers help to level out the gender difference? Trabajo presentado en *National Educational Computing Conference*, “Building on the Future”. Chicago, julio 25-27.
- Suana, W. (2018). Students’ internet access, internet self-efficacy, and internet for learning physics: Gender and grade differences. *Journal of Technology and Science Education*, 8(4), 281. <https://doi.org/10.3926/jotse.399>
- Talbot, M. (2003). Gender stereotypes: Reproduction and challenge. En J. Holmes y M. Meyerhoff (Eds.), *The handbook of language and gender* (pp.468- 486). Malden, MA: Blackwell.
- Thomas, T., y Allen, A. (2006). Gender differences in students’ perceptions of information technology as a career. *Journal of Information Technology Education*, 5, 165-178.
- Trinidad, R. (2005). *Entre la ilusión y la realidad: las nuevas tecnologías en dos proyectos educativos del estado*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Trinidad, R., y Zlachesvsky, N. (2013). Jugar en contextos tecnológicos: Uso y disfrute de internet por niños y niñas de 8 a 10 años en Argentina, Paraguay y Perú. *Contratexto*, (21), 211-227.

## Cursos de vida y perfiles biográficos de adolescentes en situación de abandono escolar

***Robin Cavagnoud***

Pontificia Universidad Católica del Perú  
rcavagnoud@pucp.pe

Recibido: 05/08/2019  
Aprobado: 17/06/2020

## Cursos de vida y perfiles biográficos de adolescentes en situación de abandono escolar

### Resumen

El artículo propone un modelo de interpretación del abandono escolar de adolescentes de ambos sexos, a partir del enfoque del curso de vida y de un análisis de datos biográficos. Para ello, se fundamenta en una observación del entrelazado entre las trayectorias individuales, familiares e institucionales, y de los factores de vulnerabilidad que condicionan el abandono del sistema educativo. Mediante una investigación de corte cualitativo, constituida de historias de vida realizadas en una muestra de 33 adolescentes de 3 departamentos del Perú (Lima, Ayacucho y Pucallpa), el análisis de los resultados evidencia un conjunto de *perfiles biográficos* que confirman la diversidad del fenómeno. El modelo propuesto muestra que, en algunos casos, el abandono es el resultado de un *proceso* que se manifiesta por un deterioro progresivo e inalterado de la relación entre los adolescentes, la familia y la institución escolar, mientras que, en otros casos, se trata de la consecuencia de un evento detonante que marca una *ruptura* en el curso de vida de los adolescentes.

**Palabras clave:** Adolescencia, curso de vida, abandono escolar, vulnerabilidades, familia, Perú

### Life courses and biographical profiles of out-of-school adolescents

#### Abstract

*The article offers a model of interpretation on dropping out of school for adolescents of both sexes, based on the life course approach and an analysis of biographical data. To do this, it is based on an observation of the intertwining between individual, family and institutional trajectories, and the vulnerability factors leading to the abandonment of educational system. Through qualitative research, made up of life stories carried out on a sample of 33 adolescents from 3 departments of Peru (Lima, Ayacucho and Pucallpa), the analysis of the results shows a set of biographical profiles that confirm the diversity of the phenomenon. The model shows that, in some cases, the abandonment is the result of a process manifested by a progressive and unaltered deterioration of the relationship between adolescents, the family and the school institution, while, in other cases, it is of the consequence of a triggering event that marks a rupture in the adolescents' life course.*

**Keywords:** *Adolescence, life course, school abandonment, vulnerabilities, family, Peru*

## Introducción

En el Perú, se han observado en las últimas décadas avances significativos con respecto al acceso de los niños y las niñas a la escolaridad primaria con tasas que evolucionaron a lo largo del siglo XX para alcanzar una casi universalización de la cobertura en el nivel primario (Pasquier-Doumer, 2002). De hecho, según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), la tasa total de asistencia del grupo de edades de 6 a 11 años llegaba a un 98,6% en 2017. Pese a estos resultados obtenidos en todos los departamentos y las áreas de residencia del país, subsisten deficiencias en educación secundaria: proporciones significativas de adolescentes siguen abandonando el sistema escolar y, como consecuencia, altos porcentajes de ellos no completan el nivel secundario. Debido a ello, estos adolescentes no alcanzan el capital escolar y las destrezas requeridas para salir de condiciones de precariedad e informalidad durante la vida activa. La repetición y el retraso escolar que anteceden la deserción efectiva se agregan al bajo nivel de aprendizaje de los contenidos básicos de la enseñanza, y representan obstáculos al desarrollo de su potencial cognitivo e intelectual. Las dificultades escolares se acumulan a lo largo de la primaria y terminan con un abandono, lo cual incide de forma muy desigual en las oportunidades de bienestar a largo plazo, particularmente, entre las poblaciones más vulnerables.

Los datos del sistema de la Estadística de la Calidad Educativa (Escale) del Ministerio de Educación (Minedu) indican una tasa de deserción acumulada en secundaria<sup>1</sup> de 5,6% a nivel nacional en 2018, con una diferencia poco significativa entre los sexos (5,7% para las adolescentes y 5,5% para los adolescentes) y entre las áreas de residencia (5,6% en zonas urbanas y 5,7% en zonas rurales). La población adolescente de origen indígena —según la lengua materna— no se encuentra más expuesta a la deserción escolar (5,4%), a diferencia de aquella en situación de pobreza (6,6%) y de extrema pobreza (11,1%). A nivel territorial, los departamentos que muestran las tasas más elevadas de deserción se ubican en la cuenca amazónica del país (12,4% en Ucayali, 11,9% en San Martín, 9,8% en Loreto y 7,8% en Amazonas), y en algunos departamentos situados en la costa y la sierra (7,2% en Lima Metropolitana, 10,2% en Lambayeque y 9,7% en La Libertad). Por otro lado, la misma base de datos indica una tasa de conclusión de la secundaria<sup>2</sup> de 78,6% a nivel nacional en 2018. Dicha tasa muestra una diferencia relativamente importante entre los sexos (80,4% para las adolescentes mujeres y 77% para los adolescentes hombres) y muy profundas entre las áreas de residencia (83,9% en zonas urbanas y 60,1% en zonas rurales), de forma aún más pronunciada para las adolescentes mujeres de zonas rurales (59,8%). La población adolescente de origen indígena muestra

1. Refiere a la proporción de la población de trece a diecinueve años que ha dejado de estudiar y/o con secundaria incompleta.
2. Refiere a la proporción de la población de diecisiete a diecinueve años que cuenta con el nivel de educación secundaria concluido.

una proporción más baja de conclusión de la secundaria (64,5%), al igual que aquella en situación de pobreza (62,5%) y de extrema pobreza (46,3%).

Más allá de esta información estadística importante para conocer el contexto, el objetivo del artículo se inscribe en una perspectiva cualitativa de los estudios de población. A partir de esta, propone un modelo de interpretación del fenómeno del abandono escolar<sup>3</sup> y de la no conclusión de la educación secundaria. Dicho modelo se fundamenta en un análisis de los cursos de vida de adolescentes que se encuentran fuera del sistema escolar y de una construcción de los principales *perfiles biográficos* que llevan hacia esta situación de exclusión educativa.

## Un análisis del abandono escolar desde una perspectiva biográfica

### *Factores de abandono escolar en diferentes niveles de observación*

El abandono escolar genera consecuencias a gran escala como la disposición de una fuerza de trabajo menos competente, un menor crecimiento de las economías y la necesidad de financiar programas sociales y de transferencias hacia las poblaciones más precarias (Espíndola y León, 2002, p. 41). Mientras que el fenómeno acentúa la probabilidad de los adolescentes de permanecer en una situación de pobreza, una de sus mayores consecuencias sociales es la reproducción intergeneracional de las desigualdades y su impacto negativo en la integración social, lo cual dificulta el fortalecimiento y la profundización de la democracia (Woods, 1995). De forma paralela, el mayor número de años de estudio de las mujeres contribuye a reducir las brechas salariales entre los sexos y, de hecho, a favorecer una mayor igualdad (aunque relativa) en las relaciones de género (*Ibid.*).

En lo que se refiere a los factores relacionados al ámbito familiar, Alcázar y Valdivia (2005) explican que, más allá de los bajos ingresos económicos, la desintegración familiar y la precariedad de las relaciones afectivas dentro del hogar son factores determinantes en la deserción escolar de los adolescentes. En una perspectiva similar a partir de una investigación, Peña, Soto y Calderón (2016) enfatizan los problemas que surgen dentro de la familia; la precariedad económica del hogar; y, de manera más decisiva, la falta de apoyo de los adultos responsables de la educación de los adolescentes. Pariguana (2011) analiza el trabajo adolescente y la deserción escolar como parte de un proceso de toma de decisiones simultáneas. Su investigación muestra, en particular, una relación positiva entre los ingresos del hogar, y la probabilidad de que un adolescente asista a la escuela y no trabaje. Frente a este resultado, Pariguana evidencia que los adolescentes de áreas rurales se encuentran en una situación más precaria

---

3. El artículo privilegia el uso del término “abandono escolar”, dado que los de “deserción” y “desertor” pueden mostrar una connotación negativa y estigmatizante hacia los adolescentes.



en cuanto a su escolarización y a su probabilidad de substituir el colegio por un trabajo. Ello responde a que sus situaciones acumulan una serie de determinantes desfavorables, como el bajo nivel escolar de los padres, los menores ingresos en la familia y un idioma materno distinto al castellano. Asimismo, con respecto al impacto de los shocks negativos en las condiciones de las familias y en la permanencia escolar de adolescentes, Vargas y Zevallos (2009) subrayan que la muerte o el desempleo de algún padre tiene consecuencias más negativas en la asistencia escolar de los adolescentes hombres, mientras que la enfermedad de alguno de los padres afecta mayormente a las adolescentes mujeres.

Por su parte, Alcázar (2008) discute los motivos relacionados con el abandono escolar de los adolescentes en escuelas rurales: la pérdida de motivación por la escuela frente a los problemas económicos de la familia y la búsqueda de un trabajo fuera de la casa, la repetición de grados, la percepción de la calidad educativa o la maternidad temprana. En esa línea, Lavado y Gallegos (2005) identifican la falta de oferta y el alejamiento del colegio en un contexto de restricción económica, en particular, para los varones de áreas rurales, donde predomina la economía campesina tradicional. Asimismo, en contextos urbanos de gran precariedad en que los adolescentes optan por una actividad económica, Cavaignoud (2011a, 2011b) demuestra que el hecho de que ellos trabajen no determina que abandonen el colegio. En un mismo nivel socioeconómico, algunos dejan su escolaridad y otros no, por lo cual el grado de precariedad del hogar debe ser articulado con una observación detallada de la estructura y la organización de la familia para entender la permanencia de los adolescentes en el sistema escolar.

Si los estudios mencionados identifican los principales factores individuales, familiares y escolares que explican el abandono escolar, no se encuentra algún estudio basado en un enfoque biográfico que ayude a explicar en detalle las combinaciones de hechos y eventos, que se observan a lo largo de la historia de los adolescentes que abandonan el colegio. El presente artículo propone una metodología basada en el análisis de datos biográficos con el objetivo de evidenciar y analizar la diversidad de asociaciones de factores que producen —a nivel individual, familiar, escolar y social— el abandono escolar en secundaria de adolescentes en el Perú. Esta aproximación ofrece una lectura integral sobre los factores de vulnerabilidad que atraviesan la historia individual y familiar de cada adolescente para entender su abandono del sistema educativo formal.

### *El enfoque del curso de vida como modelo analítico*

El artículo se fundamenta en el enfoque del *curso de vida*, compuesto — según Elder et al. (2004)— por cinco elementos básicos: el desarrollo a lo largo de la vida, la inserción de las vidas en un tiempo histórico, el principio del *timing*, la dimensión de las vidas *relacionadas* y la intencionalidad de los individuos. Un curso de vida se define como un conjunto de trayectorias —en particular, familiares, escolares, profesionales, residenciales y genésicas— que representan cada una un “modelo de estabilidad o de cambios a largo plazo” (Sapin et al.,

2007, p. 32) en los espacios en que socializan diariamente los individuos (familia, escuela, trabajo, etc.). La evolución de estas trayectorias, su interacción e imbricación estructuran la dinámica de los cursos de vida de las personas. En este sentido, el artículo ofrece un análisis de los datos biográficos referidos al conjunto de los cursos de vida de los adolescentes, considerando el abandono escolar como la asociación de formas de vulnerabilidad individuales, familiares e institucionales, y de eventos variablemente detonantes. De hecho, no limita la reflexión a un momento estricto de su historia que corresponde únicamente a la situación del abandono escolar.

Dentro del enfoque del curso de vida, el análisis agrega una atención particular a la noción de *vulnerabilidad*, que representa el conjunto heterogéneo de formas de fragilidad material, relacional y/o psicológica a la cual está expuesto o que sufre un individuo, un grupo social o una comunidad. Dicha noción alude a sentimientos y estados de inseguridad, debilidad e inestabilidad que refieren a las condiciones de vida cotidiana. Además, la *vulnerabilidad* incluye una reflexión sobre las estrategias y modos de subsistencia y de adaptación, el acceso a los recursos, las capacidades de acción, y la evolución de la situación de vida de los actores sociales. Al mismo tiempo, toma en cuenta la pobreza como un factor adicional de fragilidad que afecta a un individuo y a su familia frente a los riesgos y cambios externos. Asimismo, crea mayor dificultad para organizar una reacción y evitar un agravamiento de sus condiciones de vida. De manera concreta, la vulnerabilidad remite a factores empíricamente observables de debilidad, inseguridad y exposición a eventos graves (Chambers, 2006).

### *Población estudiada y métodos*

Los resultados presentados a continuación proceden de una investigación centrada en una muestra no probabilística de 33 adolescentes y jóvenes (diecinueve de 11 a 17 años y catorce de 18 a 23 años, 19 mujeres y 14 varones), que se encontraban (entre julio y setiembre de 2016) en una situación de abandono escolar y/o de no culminación de la educación secundaria<sup>4</sup>. Estos fueron seleccionados en primer lugar con ayuda de educadores, trabajadores sociales y psicólogos de diferentes instituciones públicas y privadas, en contacto con ellos y ellas por ser (o haber sido) beneficiarios de programas y proyectos sociales<sup>5</sup>. En prolongación de estas colaboraciones, otro grupo de adolescentes y jóvenes fueron encontrados por mediación de aquellos entrevistados anteriormente, siguiendo una estrategia de “bola de nieve”. En ambos casos, los criterios de

---

4. Tanto la edad promedio como la edad mediana de abandono entre los 33 casos es de 15 años (12-20).

5. Para ello, se recibió el apoyo de la ONG *Cesip* en Lima (en Huachipa y Las Lomas de Carabayllo); de la Gerencia de Desarrollo Social de la Municipalidad de Huamanga y de la ONG World Vision en Ayacucho; y de dos instituciones educativas y de la ONG *Infant* en Pucallpa.

selección fueron similares: una situación de abandono de los estudios secundarios, así como la disponibilidad de cada uno para participar en una entrevista a profundidad durante más de una hora.

A continuación, la siguiente tabla presenta el detalle de la muestra de la investigación.

Tabla 1. Resumen de la muestra de los adolescentes y jóvenes entrevistados

No	Nombres	Sexo	Edad	Departamento	Lugar de residencia	Edad abandono
1	Betty	F	13	Lima	Bayobar, San Juan de Lurigancho	13
2	Rosangela	F	19	Lima	Huachipa	19
3	Maribel	F	19	Lima	Huachipa	16
4	Luz	F	23	Lima	Huachipa	15
5	Celia	F	20	Lima	Huachipa	15
6	María	F	18	Lima	Carabayllo	16
7	Angélica	F	14	Lima	Carabayllo	13
8	Anthony	M	17	Lima	Villa el Salvador	16
9	Farid	M	17	Lima	Villa el Salvador	16
10	Jordano	M	12	Lima	Villa el Salvador	12
11	Luis	M	19	Lima	Villa el Salvador	16
12	Samira	F	12	Lima	Villa el Salvador	12
13	Stephanie	F	17	Lima	Villa el Salvador	17
14	Rosana	F	18	Lima	Chorrillos	16
15	Jon	M	22	Ayacucho	Carmen Alto, Ayacucho	18
16	Cristián	M	17	Ayacucho	Carmen Alto, Ayacucho	15
17	Yosselin	F	15	Ayacucho	No informado	15
18	Elizabeth	F	11	Ayacucho	Huanta	10
19	Lourdes	F	12	Ayacucho	No informado (zona rural cerca de Ayacucho)	12
20	Fernando	M	16	Ayacucho	Carmen Alto, Ayacucho	16
21	Melissa	F	18	Ayacucho	Carmen Alto, Ayacucho	14
22	Arnold	M	15	Ucayalli	Manantay, Pucallpa	15
23	Danny	F	12	Ucayalli	Manantay, Pucallpa	12
24	Hermenegilda	F	15	Ucayalli	Manantay, Pucallpa	15
25	Mario	M	16	Ucayalli	AA.HH. Ruiz Vargas, Pucallpa	15

No	Nombres	Sexo	Edad	Departamento	Lugar de residencia	Edad abandono
26	Irving	M	18	Ucayalli	AA.HH. Ruiz Vargas, Pucallpa	15
27	Luzdeli	F	19	Ucayalli	AA.HH. Ruiz Vargas, Pucallpa	15
28	Juan Carlos	M	20	Ucayalli	San Juan de Miraflores, Pucallpa	20
29	Antonio	M	14	Ucayalli	San Juan de Miraflores, Pucallpa	16
30	Martín	M	17	Ucayalli	Nueva Luz de Fátima, Pucallpa	
31	Haylee	M	22	Ucayalli	Nueva Luz de Fátima, Pucallpa	16
32	María	F	19	Ucayalli	Nueva Luz de Fátima, Pucallpa	16
33	Tatiana	F	13	Ucayalli	Nueva Luz de Fátima, Pucallpa	13

Fuente: Elaboración propia.

La diferencia de edad entre los casos seleccionados responde a la intención de considerar una variedad de situaciones: desde niños que entran recientemente a la adolescencia y la educación secundaria, hasta jóvenes que están involucrados en actividades y responsabilidades que bordean la edad adulta. El aspecto común en todos los casos seleccionados remite a la dimensión retrospectiva de la investigación, a través de la realización de relatos de vida, y al objetivo de entender la asociación de situaciones y de eventos que generan el abandono escolar. En cada perfil biográfico expuesto más adelante, se precisará en una nota de pie de página el sexo y la edad de los adolescentes que lo conforma para identificar la posible sobrerrepresentación de un perfil sociodemográfico.

La muestra fue elaborada siguiendo una repartición entre los contextos de la costa, la sierra y la selva, que expresan la diversidad sociocultural del país. Para ello, la investigación se realizó en las provincias de Lima y Callao (catorce casos) debido al peso demográfico de la metrópolis frente al resto del país, y en los departamentos de Ayacucho (ocho casos) y Ucayali (doce casos). En el momento del estudio (julio a setiembre de 2016), estos últimos mostraban proporciones débiles de jóvenes de 17 a 19 años con el nivel de educación secundaria concluido (respectivamente 63,9% y 57%, frente a 75,7% a nivel nacional, según la Escala). Dadas las dificultades de localización de los adolescentes en situación de abandono escolar y debido a que —por lo general— contaban con poco tiempo disponible, las entrevistas a profundidad se realizaron en una sola

oportunidad y tuvieron una duración promedio de una hora y veinte minutos. Dichas entrevistas se basaron en la aplicación de una guía semiestructurada de preguntas abiertas, enfocadas tanto en la historia familiar de cada adolescente como en las trayectorias (escolar, laboral, residencial, afectiva, genésica, etc.) que componen su curso de vida individual. Estos relatos de vida fueron realizados con el consentimiento informado de cada adolescente y, salvo raras excepciones, con el previo permiso de al menos uno de los padres<sup>6</sup>.

Asimismo, el método de análisis biográfico adoptado en la investigación permitió identificar el conjunto de las formas de vulnerabilidad y de los eventos, entre los cuales ciertas rupturas marcaron el itinerario personal y familiar de los adolescentes. En función de ello, los datos recogidos en cada entrevista fueron sistematizados con ayuda de la matriz *Ageven*, una herramienta que permite ubicar y relacionar los hechos y los eventos que ocurren a lo largo de la historia de vida de un individuo *ego*, y que hacen evolucionar sus distintas trayectorias hasta la situación observada el día de la entrevista (Cavagnoud, Baillet y Zavala, 2019). La matriz se presenta como un calendario biográfico en el cual aparece en una primera columna la información básica sobre *ego* (nombre, edad, sexo, fecha y lugar de la entrevista). En la base, figura un eje temporal horizontal expresado en número de años y en años civiles desde su nacimiento. Arriba de este eje, aparecen en filas todas las trayectorias que organizan la vida de *ego* y que sirven para colocar los datos biográficos recogidos. Dichos datos se presentan de acuerdo con su fecha de ocurrencia y el nivel de observación familiar —padres, hermanos, clima familiar, economía doméstica, etc.— o individual —trayectorias residencial, escolar, laboral, afectiva, genésica, de salud— (Anexo 1). El uso de esta herramienta presenta la ventaja de privilegiar un enfoque dinámico, adaptado al estudio de las coincidencias de factores que condicionan el abandono escolar de los adolescentes según la evolución de sus trayectorias y la interrelación entre ellas.

A continuación, los resultados se organizan en torno a un conjunto de *perfiles biográficos*. Estos hacen referencia a la agrupación de cursos de vida que muestran cierta similitud en el encadenamiento de hechos y eventos que van estableciendo una relación de tensión y de oposición entre los adolescentes y la institución escolar. Los perfiles han sido construidos a partir de una observación de los principales eventos y formas de vulnerabilidad identificados en los relatos de los adolescentes, que marcaron su trayectoria escolar hacia un abandono del colegio. No se trata de una tipología en sentido estricto, la cual implica una clasificación de cada caso en una categoría, sino de un análisis de biografías basado en los principales elementos recurrentes. Por lo tanto, este modo de interpretación de los datos puede dar paso a acercamientos entre los perfiles enfatizados, sin reducir la complejidad y la singularidad de cada historia a unas cuantas variables clasificatorias. Los perfiles en cuestión, que son un

---

6. Adicionalmente, algunas madres pudieron ser entrevistadas, lo cual permitió triangular la información recolectada con sus hijos adolescentes.

total de siete, están reunidos alrededor de dos configuraciones. La primera corresponde a un *proceso* que se desenvuelve a lo largo del tiempo y que manifiesta una distanciaci3n de los adolescentes con la instituci3n escolar. La segunda deriva de la consecuencia de un *evento* detonante que ocurre en un momento particular de su curso de vida.

## **El abandono como resultado de un proceso de distanciaci3n con la instituci3n escolar**

En esta primera parte dedicada a la presentaci3n de los resultados, se detallan cuatro perfiles biogr3ficos que se caracterizan por un alejamiento escolar progresivo debido a una degradaci3n del v3nculo social entre los adolescentes y el espacio social que representa colegio. En este marco, nos interesaremos en formas de vulnerabilidad relacionadas, entre otras, con la violencia en el hogar, el alcoholismo, la falta de apoyo de los padres para las tareas escolares, el deterioro de la situaci3n material y diversos factores de malestar provocados por la presencia en el colegio.

### *Violencia dom3stica y deterioro de la familia*

El primer perfil biogr3fico pone en evidencia factores de vulnerabilidades observados a nivel familiar que hacen muy aleatorias las trayectorias escolares de los adolescentes. En estos casos, mayormente femeninos<sup>7</sup>, se trata de un proceso de deterioro de la relaci3n entre la familia, la adolescente y la escuela. Este proceso inicia desde la infancia de las adolescentes y desemboca en un alejamiento de la asistencia escolar. De hecho, no ocurre aqu3 ning3n evento central que determine por s3 solo el abandono, sino que se da un proceso de distanciamiento de las adolescentes con las obligaciones escolares. El primer factor recurrente que participa de este alejamiento del colegio remite a la descomposici3n del clima familiar, expresada a trav3s de distintas manifestaciones de violencia dom3stica entre padres y/o del padre hacia los hijos. Ello se puede observar en el siguiente testimonio:

Mi pap3 se ha vuelto muy malo. Yo me acuerdo que alg3n d3a mi pap3 nos cerr3 en el cuarto y me tir3 un pu3ete y me orin3. Mi pap3 no me quer3a nada. [...] Lo 3nico que me acuerdo de Ca3ete es cuando mi pap3 le maltrataba a mi mam3. Un d3a, mi pap3 agarr3 el palo y ten3a el dinero en las manos, pero no nos daba a nosotros. Dec3a que no ten3a y que no le hab3a pagado. Mi mam3 se pele3 con mi pap3 y todos nos hemos llorado. (Elizabeth, 11 a3os, Ayacucho)

---

7. Seis casos de la muestra corresponden a este perfil (18,2% del total): 5 mujeres de 11, 12, 13, 15 y 17 a3os, y un var3n de 12 a3os.

La violencia doméstica en sus dimensiones psicológicas y físicas tiene efectos decisivos sobre la estabilidad de la familia. Además, acentúa las consecuencias de la pobreza y de la falta de recursos económicos en el nivel de bienestar del hogar. Este deterioro del clima familiar provocado por la violencia y las vulnerabilidades relacionales crea un ambiente de malestar y de tensión, difícil de aguantar para los adolescentes de ambos sexos. Dicha situación puede terminar cuando el padre deja el hogar (sea por abandono, encarcelamiento u otros actos delictivos). Si bien la separación de los padres rompe con la recurrencia de la violencia familiar, en un segundo momento, tiende a agudizar las dificultades económicas del hogar, en particular, en el caso de un grupo numeroso de hermanos. Asimismo, en esta configuración familiar insegura, los niños y los adolescentes no reciben apoyo alguno para la realización de sus tareas, y muestran trayectorias escolares en las cuales se conjugan inasistencias, repitencias y expulsiones. El colegio no aparece (más) como un espacio de refugio emocional susceptible de aliviar los problemas encontrados en el domicilio familiar. Más aún, se puede convertir en un entorno de profundización del malestar experimentado por los adolescentes, el cual refleja un continuum de la violencia que alimenta su frustración. Así, se observa a partir del testimonio de Elizabeth:

[Cuando tenía 9 años], mis papás ya se habían separado y mi papá nos quiso raptar junto con mis dos otros hermanos. Mi mamá dijo que no se podía quedar así y lo denunció por violencia doméstica y porque nunca mandó plata para sus hijos. Yo no quería irme con él. [...] Ya no podíamos más y nos fuimos hasta más allá de Ayacucho. [...] Mi papá sabe que estamos aquí y el colmo es que todavía nos quiere raptar. Eso no me gusta y, por eso, no capto el estudio. Había violencia también en mi colegio, como éramos puras mujeres. Yo no hacía nada y me ponían apodos y no me gustaba eso; me insultaban. Mi mamá, además, no podía hacer nada porque es analfabeta. [...] No me gustaba este colegio. Era un colegio público, pero como allá se debe pagar ciertas cosas, como copias, yo me puse a trabajar. (11 años, Ayacucho)

Los factores de vulnerabilidad relacionados con la exposición a la violencia doméstica, las presiones económicas y la falta de capital educativo en la familia dificultan la atención prestada a las adolescentes y su cumplimiento con las tareas escolares. Los casos agrupados en este perfil muestran a adolescentes que se encuentran en un estado de malestar provocado por el clima familiar y la ausencia de soporte por parte de los miembros adultos del hogar.

Las formas de violencia psicológica y física muestran manifestaciones similares en las nuevas uniones de las madres con padrastros que reproducen los conflictos anteriores y marginan a las adolescentes del núcleo familiar reconstituido. Un ejemplo de ello es expresado por Yosselin:

Dejé los estudios porque mi padrastro ya no me quería educar y también porque mi papá a mí no me mantiene. No podía más. Mi padrastro todos los días me reclamaba, que él trabaja, que gracias a él yo como, que la comida, el cuarto, el agua, la luz, todo me reclamaba... Se cansó de educarme y ya no quiso apoyarme con los gastos que yo tenía en el colegio (útiles, cuotas, etc.). [...] Ahorita estoy viviendo en el cuarto con mi prima. Mi hermanastra me botó de la casa, me dijo que no vuelva. [...] Y como me botaron de la casa, ahora estoy pensando en ir con mi tía, la hermana de mi papá, a la selva. [...] Yo le dije a mi mamá con cólera: «Tú prefieres a tu pareja que a tu hija». (15 años, Ayacucho)

La unión de las madres con hombres que se niegan a apoyar a los hijos del compromiso anterior, en particular con los gastos escolares, puede llevar a nuevas situaciones de violencia que terminan en una expulsión de la casa. Estos diferentes cursos de vida se caracterizan por una serie de discontinuidades que, por un lado, crean un abandono paterno en la educación y en el cuidado hacia los adolescentes. Por otro, implican su entrada a una forma de autonomía desde la cual buscan soporte en miembros del parentesco extendido —particularmente, de sus primas, tías o abuelas— o de una comunidad religiosa. El ambiente hostil originado por los maltratos en la familia desde la infancia supone un distanciamiento de las obligaciones escolares, y es acompañado de un estado de malestar y depresión que provoca un rechazo hacia el colegio por parte de los adolescentes. A pesar de ello, son conscientes de la importancia de concluir los estudios de secundaria, por lo cual su decisión de salir del colegio no se identifica como un acto voluntario, sino como una situación anormal con respecto a los demás adolescentes del mismo grupo de edades. Este hecho las incentiva a planear proyectos profesionales cuando puedan retomar sus estudios para responder a las expectativas de profesionalización comunes en los sectores populares a fin de contemplar una atenuación de las formas de vulnerabilidad que marcaron su infancia.

Varias de las adolescentes que corresponden a este perfil biográfico tienen una actividad económica en el sector del subempleo, pero empezaron a ocuparla después de abandonar el colegio y no antes, como en el grupo examinado a continuación.

### *Trabajo como medio de subsistencia*

El segundo perfil biográfico se refiere a adolescentes de ambos sexos<sup>8</sup> que viven, desde su infancia y junto con los otros miembros de su familia, una situación de profunda precariedad económica y que recurren a un trabajo cuyos ingresos permiten reforzar el presupuesto familiar. Los adolescentes narran

---

8. Cuatro casos de la muestra corresponden a este perfil (12,1% del total): 2 mujeres de 14 y 20 años, y 2 varones de e17 años.



graves problemas económicos desde que eran pequeños, una falta de recursos para comprar comida que muestran una trayectoria de la economía doméstica en condiciones de gran pobreza monetaria. Los padres suelen tener ocupaciones en el subempleo urbano: trabajan como mototaxistas o vendedores ambulantes, lo que no les permiten subvenir a las necesidades de sus hijos e hijas, en particular, de los más jóvenes. Estos factores de vulnerabilidad relacionada con la precariedad laboral de los padres —en materia de nivel de ingresos, de estabilidad y de exposición a problemas de salud— incentivan a los adolescentes a iniciar una actividad económica complementaria. A diferencia del grupo anterior, la violencia no se expresa aquí como violencia doméstica ni como abandono progresivo de los hijos, sino a partir de las desigualdades socioeconómicas que colocan a los adolescentes en una situación casi inevitable de trabajo. Tal es el caso de Farid, quien señala:

Yo desde los 12 años estaba con ganas de trabajar. Todo lo daba para mi casa; yo todo le daba a mi mamá. Decidí trabajar por mi mamá. A veces, ayudaba a los que venden sus productos en los mercados a cargar cosas. Luego, empecé a trabajar como ayudante en una imprenta; y continué en limpieza de casa; y, a veces, en construcción. (17 años, Lima)

El trabajo en la adolescencia permite paliar las vulnerabilidades económicas de la familia contribuyendo a cubrir los gastos de la casa, o a generar un presupuesto propio para satisfacer necesidades individuales o de los hermanos menores. Si la estructura biparental o monoparental es variable entre estos adolescentes, la actividad económica responde a una necesidad integrada e interpretada por ellos como una estrategia de subsistencia al contexto que viven para paliar las carencias cotidianas en la pobreza. Esta situación es expresada en el siguiente testimonio:

Yo veía a mi papá porque sufría, no le alcanzaba... Los fines de semana y también en vacaciones lo ayudaba, y durante la época escolar no tanto, eran tres horas al día, no tanto [...] Me interesaba más la plata que estudiar... Quería trabajar nada más para darle a mi papá. Cuando uno agarra plata, uno quiere más. Cuando empecé a trabajar, ya no quería ir al colegio. Eso fue también cuando empecé primero de secundaria... Prefería trabajar, comprarme ropa. Sí pensaba y decía puedo estudiar más adelante; puedo estudiar en el colegio que se hace en menos rato y me acostumbré pues a trabajar, hasta que cumplí dieciocho años me fui a fábrica textil. (Celia, 21 años, Lima)

El uso de un trabajo en la economía local de subsistencia y del subempleo para contribuir a asegurar una estabilidad financiera en el hogar engendra una pérdida de concentración en los estudios. Este aspecto evidencia la progresiva dispersión de los adolescentes con respecto a los intereses y las obligaciones del colegio. La actividad económica por unas horas a la semana va ocupando más

tiempo en la organización del tiempo de los adolescentes, quienes perciben los beneficios de los ingresos para la mejora relativa de la situación de los miembros de su familia; en particular, de los hermanos menores, a quienes pueden ayudar con la compra de ropa o de sus útiles escolares. Se observa, de esta manera, un paso progresivo hacia el trabajo a tiempo completo en detrimento del colegio. Ambos entornos entran en una relación de tensión, en la cual la exigencia de asistencia escolar no puede competir más con los beneficios económicos del trabajo. Ello se produce, además, en un contexto familiar, en el cual las posibilidades de apoyo para la compra de útiles y la realización de las tareas resultan muy escasas. A su vez, tiene un efecto en la organización de lo cotidiano, espacio en que se va reduciendo el tiempo necesario para que los adolescentes se dediquen a los estudios. A ello se agrega la opción disponible para los adolescentes de sectores populares de terminar la secundaria en colegios no escolarizados, conocidos también como las escuelas de bajo costo. Es muy probable que esta oferta de educación privada tienda a fomentar la decisión de los adolescentes de abandonar sus estudios en colegios estatales para disponer de más tiempo cada día en el ejercicio de un trabajo. Como consecuencia, relegan el proyecto de reanudación de los estudios a un futuro incierto.

### *Extra edad, rechazo del colegio y desaliento*

En relación estrecha con el grupo de adolescentes presentados anteriormente, pero con un perfil más específico, algunos cursos de vida estudiados ponen énfasis en los factores inherentes al sistema escolar que provocan el abandono del colegio<sup>9</sup>. Además de situaciones de trabajo que ocupan los adolescentes, las trayectorias escolares evidencian, desde el ingreso a la secundaria, problemas de acoso escolar entre estudiantes. Dichos problemas, que se concretan por medio de discriminaciones y maltratos físicos, provocan un malestar en la asistencia al colegio. Esta clase de incomodidades ligadas a las interacciones cotidianas en el colegio refuerzan el proceso de distanciamiento con el universo escolar analizado anteriormente. A continuación, vemos cómo se expresa este malestar en el testimonio de Danny (12 años, Pucallpa):

Me siento mal porque los chicos en el colegio se burlan de mí; me dicen “gorda” y eso me dolía bastante. Y no lo podía contar eso a nadie hasta ahora. [...] El problema es que he salido de la escuela [primaria] sin saber leer y mis padres prácticamente estaban de acuerdo que deje el colegio, porque así podía cuidar a mi hermana menor. Ellos no tenían el tiempo de ir a las reuniones que programan en el colegio, porque todo el día trabajan. Mi mamá me dijo que no vaya por la vergüenza, porque soy la grande de todos los chibolos de su salón.

---

9. Cuatro casos de la muestra corresponden a este perfil (12,1% del total): una mujer de 13 años y tres varones de 12, 16 y 20 años.

La estigmatización generada por los comentarios y acciones de los pares y el desánimo que esto produce al asistir al colegio son aspectos centrales en este grupo de adolescentes. Estos se observan también entre quienes muestran un encadenamiento entre la acumulación de años de retraso escolar (extra edad) —debido a múltiples repitencias—, la escolarización con adolescentes menores, y el desfase entre intereses escolares y laborales. El desaliento escolar se combina nuevamente aquí con la falta de apoyo de los padres para cumplir las obligaciones escolares y el involucramiento de los adolescentes en una actividad económica a tiempo completo fuera del ámbito familiar. Esto último puede ser más recurrente en el caso de los adolescentes varones, en tanto es aceptado socialmente dejarles mayor autonomía desde la adolescencia. En esta lógica, se va estableciendo una tensa relación entre la escolarización y el trabajo, el cual termina ganando mayor importancia en la vida cotidiana de los adolescentes para adquirir cierta independencia individual.

Mis compañeros me miran mal en el colegio porque los demás tienen 15 y yo ya casi tengo 20 años. [...] No estaba en buenas condiciones para estudiar, porque tampoco tenía para comprar cuadernos, lapiceros, papeles, etc. Tampoco, veía la posibilidad de seguir, porque sino no quería dejar y preferiría trabajar para tener mi ingreso. No tenía la oportunidad para estar así. Mis compañeros me decían para ir porque la profesora me iba a apoyar, pero finalmente no tenía el apoyo de mi papá. A él no le importa mucho el colegio. (Juan Carlos, 20 años, tres repitencias, Pucallpa)

El tipo de curso de vida que reúne repitencias, extra edad y desaliento escolar se caracteriza por un ingreso tardío a la secundaria, un cansancio y un desinterés por los estudios, así como un rechazo progresivo hacia la obligación escolar. El sentimiento de vergüenza relacionado al acoso o retraso escolar es un motivo clave que conduce al alejamiento de los adolescentes del colegio. Otros factores que explican la descolarización son la falta de incentivos desde el hogar que promuevan la importancia y el sentido de los estudios, las necesidades económicas, y la diferencia etaria con respecto a los compañeros. Las repitencias, en este caso, van de la mano con la necesidad de participar en una actividad económica a tiempo completo y la percepción neutral de la escuela desde la casa como un espacio sin importancia particular para el futuro. A estos distintos factores se puede añadir el embarazo de la pareja como motivo adicional de abandono escolar, debido a las responsabilidades hacia el futuro hijo y la necesidad de trabajar.

*Grupos de pares y socialización fuera de la rutina escolar*

En otro perfil biográfico de adolescentes únicamente varones<sup>10</sup>, se observa el deterioro del rendimiento escolar y de la motivación, a lo que se suman la percepción de los estudios como inútiles y la necesidad de concluir de la secundaria. Los adolescentes que experimentan estas condiciones se suelen identificar con otros compañeros que están en la misma situación, con los que crean vínculos de amistad. Así, faltan al colegio juntos para ir a cabinas de internet, para jugar en línea, y/o ir a espacios de diversión y consumir bebidas alcohólicas. La evasión de las clases se da en una dinámica de compañerismo en que el colegio ya no representa un espacio de socialización suficiente para compartir experiencias de complicidad, sino de frustración en su día a día. Ello incide negativamente en su desempeño escolar y puede llevar a la repitencia del grado escolar, lo que reafirma y refuerza finalmente su representación negativa del colegio. El caso de John (22 años, Ayacucho) ilustra esta situación:

O sea, me conocí con mis amigos y, en vez de ir al cole, salía; o sea, me iba a caminar, conocí el trago, las fiestas y me dejé llevar por todo eso: las chicas, etc. Me dejé llevar por todo. A mi mamá y mi papá les mentían. Se han enterado mis papás y me dijeron “vas si quieres o no”. “Ah, matricúlame en otro sitio”, les dije. Me matricularon en el Discoverry [colegio no escolarizado] y ahí asistí por meses no más.

A lo largo del tiempo, los adolescentes pueden entrar en un consumo más intensivo de bebidas alcohólicas, lo que dificulta más su asistencia y afecta su rendimiento en el colegio. Si bien los padres consideran que la educación es importante para sus hijos, su situación económica y carga laboral no les permiten estar pendientes del desempeño de sus hijos dentro y fuera del colegio. Por otro lado, los profesores tienden a estigmatizarlos por sus ausencias y sus actitudes vinculadas al consumo de bebidas alcohólicas, lo cual contribuye a alejarlos de la institución educativa. En paralelo al desaliento escolar, los adolescentes observan que sus amigos, aquellos que dejaron los estudios para trabajar, tienen ropa nueva y disponibilidad de dinero para gastar en diversas cosas, entre ellas, alcohol. Así, los ven como un “contramodelo” de éxito cercano y lograble, como se observa a partir del comentario de Fernando (15 años, Ayacucho):

Mis compañeros repitieron la mayoría y muchos de ellos ya no estudian, se dedican al transporte en ruta como cobradores y les va bien. Están mejor que en el colegio [...]. Otros amigos también a quienes conozco estudian en CEBA sábados y domingos, y los otros días de la semana,

---

10. Tres casos de la muestra corresponden a este perfil (9,1% del total); todos varones de 15, 17 y 22 años.

de lunes a viernes, trabajan. Ellos están bien también. Y lo hacen bien. Ganan buen dinero.

Esta situación se enmarca en un contexto doméstico caracterizado por la limitada capacidad de los padres para brindar un entorno favorable y ejercer control sobre sus hijos, en particular, en grupos de hermanos numerosos y con limitados recursos económicos, por lo que deben trabajar buena parte de la semana para mantener al hogar. Su ausencia genera un deseo de independencia en los hijos, sobre todo en los adolescentes, quienes adquieren un modo de vida fuera de la casa y cuya asistencia discontinua al colegio puede pasar desapercibida por los padres. Cuando abandonan el colegio, las prácticas vinculadas a las salidas nocturnas y al consumo de bebidas alcohólicas (eventualmente de drogas) prosiguen. El resto del día lo dedican a un trabajo en la economía local (como mecánicos, choferes de mototaxi, vendedores ambulantes) o regional (en la cosecha de hojas de coca), y en el desempleo. Al igual que en el grupo anterior, la unión y el embarazo de la pareja impiden un retorno al colegio y convierten el trabajo en un medio de subsistencia para el nuevo núcleo familiar.

### **El abandono escolar como ruptura concomitante a un evento**

En esta segunda parte de presentación de los resultados, se detallan tres perfiles biográficos en los cuales el abandono del colegio corresponde a la ocurrencia de un evento de tipo demográfico (nacimiento, migración, defunción), al cual se asocian factores que desfavorecen la continuidad de la trayectoria escolar.

#### *Embarazo, maternidad adolescente y falta de apoyo del entorno familiar*

Se identificaron perfiles biográficos en los cuales el abandono escolar coincidió con la ocurrencia de un evento detonante, es decir, un acontecimiento que marcó un “antes” y un “después”. La unión temprana, la exposición de las adolescentes al embarazo y a una posterior maternidad ocupan un espacio central y recurrente<sup>11</sup>. Frente al embarazo y el nacimiento del bebé, el entorno familiar no representa un apoyo suficiente para mantener la escolarización de las adolescentes, y permitirles asumir simultáneamente las responsabilidades escolares y maternas. En casos como el expuesto a continuación, las adolescentes ya estaban mostrando algunas señales de alejamiento del colegio, pero el embarazo se revela como el evento detonante y condicionante que les hace tomar la decisión de abandonar.

---

11. Diez casos de la muestra corresponden a este perfil (30,3% del total): todas mujeres de 15 a 23 años que se embarazaron al menos una vez entre los 14 y 18 años.

Mis amigas me decían “vamos, vamos [del colegio]” y eso termina influyendo todo. Mi mamá no sabía. A la tutora siempre le preguntaba, le preguntaba a la auxiliar si había entrado a clases, porque mi mamá es conocida acá, pero mi mamá no tiene mucho carácter. Mi tío me cuadraba. Él siempre ha puesto el respeto en mi casa; él me daba lapo. A mí me daba cólera, qué me iba a estar pegando. Él igual me pegaba y con la cólera igual me iba, orgullosa. [...] Y luego me embaracé... no ya como que me desviaba, pues... o sea, salía pues con amigas, antes de quedar embarazada. O sea, yo ya me salía, ya como que seguía yendo al colegio, pero ya cuando me embaracé ya abandoné por completo. (María, 18 años, Lima)

Antes de quedar embarazadas, las adolescentes junto a sus madres y hermanas solían encargarse del ámbito doméstico, organizando su tiempo entre actividades del hogar y sus responsabilidades escolares. En muchos casos, las madres deben trabajar y las jóvenes adolescentes se quedan a cargo de la casa, una situación frustrante para ellas, pues no disponen del tiempo suficiente para realizar todas las actividades vinculadas a la escuela. Dicha disconformidad se muestra en el comentario de Rosangela (19 años, Lima):

Bueno, yo la verdad mi infancia, no he disfrutado mucho, porque más me dedicaba a ayudar. Creo que por falta de comunicación con mi familia tuve una relación y me llegué a embarazar. No tenía mucha confianza con mis padres, más que nada por el dinero, porque nos faltaba plata para pagar.

A ello se debe sumar que el clima familiar en que viven estas adolescentes suele ser negativo, en tanto sus padres se pelean y se muestran intolerantes con sus hijos. En algunos casos, las adolescentes declaran haber sido golpeadas por responder o no obedecer a sus padres. Cabe anotar que las dificultades materiales relacionadas con la subsistencia del hogar, junto con el alcoholismo de familiares, pueden exacerbar estos comportamientos violentos de los padres. Entre las responsabilidades domésticas, la asistencia escolar y el ambiente de malestar en el hogar, las adolescentes buscan encontrar cierta forma de apoyo y de bienestar emocional ausente en su relación con sus padres y familiares. En estas circunstancias, empiezan a salir con sus pares y conocen a una pareja, con quien se sienten cómodas pasando el tiempo y en quien encuentran un refugio a sus problemas. Reciben la comprensión, paciencia y eventualmente el amor que no se presentan en su hogar.

En esos tiempos, antes mi familia no era así como es ahora pues, porque en ese tiempo todo era violencia y yo ya no tenía interés ya de estudiar. [...] Mi papá y mi mamá discutían mucho y no me tomaban en cuenta, importancia... Hasta que conocí al chico, al papá de mi hijo, y me aferré

más a él. O sea, con él ya me sentía bien ya. Acá en mi casa yo me sentía mal ya; me quería ir de mi casa. O sea, no me importaba nada ya. Solo quería irme con el chico ya, hasta que tuve a mi hijo. (Melissa, 18 años, Ayacucho)

Para estar el mayor tiempo posible con la pareja, una asistencia puede ser cada vez más irregular en el colegio y su rendimiento académico tiende a decaer. Sin embargo, no existe un patrón con respecto al desempeño escolar de estas adolescentes en la medida en que los cursos de vida estudiados muestran que algunas eran buenas alumnas y otras tenían dificultades para concentrarse en los estudios. El aspecto común entre ellas es el deseo de estar con la pareja, incluso durante los horarios del día habitualmente dedicados a la asistencia escolar.

Al principio iba todavía [a la escuela], y luego, de un momento a otro, no me daba ganas. Me daba ganas de estar con él no más, escaparme del colegio para irnos a otro sitio, a caminar, y todo eso. Me tiraba la pera. (Melissa, 18 años, Ayacucho)

En estas situaciones, a las que se suma la falta de conocimientos sobre los métodos anticonceptivos, ocurre el embarazo de las adolescentes. Salvo que opten por un aborto, este evento constituye el punto de quiebre que determina el abandono escolar. Durante el período de gestación, prefieren no ir al colegio debido al cansancio, la vergüenza, y el temor a la estigmatización y al rechazo de parte de los compañeros y profesores. Ello se observa, por ejemplo, en el caso de Hermeneglia (15 años, Pucallpa):

He tenido unos problemas porque mi mamá se fue a vivir allá y yo me quedé con mi tía. Y tengo cuatro a cinco meses de embarazada, y, por eso, ya no me voy a colegio. Como tenía sueño, no me ayudaba y no podía ni comer ahí. [...] Podría ser posible ahora llevar el embarazo y estudiar, pero ha pasado tanto tiempo ahora que no creo que me quieran recibir... Ninguno de mis hermanos ha terminado el colegio.

Luego de dar a luz, las adolescentes no regresan al colegio, porque no cuentan con un apoyo para cuidar a su hijo recién nacido, pues sus padres trabajan a tiempo completo y deben tener alguna actividad económica para mantenerlo. Ello marca un alejamiento de las preocupaciones escolares y de las oportunidades de reanudar los estudios. Las adolescentes, además, reciben una ayuda poco significativa de sus parejas, generalmente, jóvenes con pocos recursos. En el ejemplo de Melissa, evocado líneas arriba, la noticia del embarazo fue el evento que acarreó el abandono escolar, pues decidió quedarse en Lima un tiempo mayor a las vacaciones de verano por temor a la reacción de sus padres, y al posible rechazo y estigmatización en el colegio. Luego de dar

a luz, intentó volver a un colegio privado, pero por motivos económicos tuvo que dejarlo y empezar a trabajar para mantener a su hijo. En este sentido, se nota que el apoyo del entorno familiar es decisivo en cuanto a la posibilidad de regresar al colegio. El soporte de los padres, hermanos o de la familia extensa puede ofrecer las condiciones necesarias para un retorno a la escolarización a través de arreglos que permitan al mismo tiempo cuidar al recién nacido, asumir sus gastos y asegurar una continuidad de los estudios para las madres adolescentes. El embarazo es, entonces, un evento detonante, pero solo en la medida en que se articula con factores anteriores a la unión y que remiten a formas social, económica y relacional de vulnerabilidad en el ámbito familiar.

### *Migraciones laborales por voluntad propia*

Algunas regiones del Perú presentan características socioeconómicas y productivas que las convierten en zonas de atracción para numerosos jóvenes que prefieren involucrarse en una actividad económica, mediante la migración desde su localidad de origen, en vez de mantener su asistencia escolar. El caso de Ayacucho constituye un caso particular, debido a que se encuentra el Valle de los Ríos Apurímac, Ene y Mantaro (Vraem). En esta área, se cosecha hojas de coca, lo cual la convierte en una zona de atracción económica para muchos adolescentes del mismo departamento que optan por una actividad económica a tiempo completo en este sector económico. Esta tendencia se observa también en otros lugares del país, donde se presentan fuentes de trabajo con ingresos mayores a cualquier otra actividad que compiten con los beneficios que el sistema escolar puede ofrecer a corto o largo plazo. Considerando estas ventajas, adolescentes varones<sup>12</sup> deciden migrar, y, a través de este acto, distanciarse del colegio y de sus intereses para privilegiar su participación en el subempleo del mercado laboral. Por añadidura, estas elecciones no corresponden solo a una búsqueda de generación de ingresos, sino también a una estrategia para salir adelante y seguir aplicando hábitos de trabajo desarrollados, para la mayoría de ellos, desde la infancia. A continuación, vemos un ejemplo en el testimonio de Hayle (19 años, Pucallpa):

[Cuando era niño,] siempre ayudaba a mis papás con las actividades de la chacra, sacaba las cosas, recogía los productos, etc. [...] Cuando estaba en cuarto año de secundaria salí del colegio por motivo de trabajo. Me fui a Trujillo con mi hermano y un vecino más. Se presentó una oferta laboral y nos fuimos entre tres en una industria de espárragos.

Las oportunidades que emergen en el país por efecto del crecimiento económico y de las inversiones extranjeras crean polos de atracción para la

---

12. Dos casos de la muestra corresponden a este perfil (6,1% del total): varones de 19 y 22 años que migraron a los 16 años.



población en edad de trabajar (PET) de distintos grupos etarios, incluidos adolescentes que todavía asisten a la escuela. Respondiendo a las oportunidades del mercado laboral, los adolescentes optan por una migración de tipo laboral que los aleja notoriamente y, muchas veces, de manera irreversible del sistema escolar del cual no perciben los beneficios a mediano y largo plazo.

Cuando todavía no había terminado la secundaria, me fui a Lima. Ahí estuve un año. Ya tenía unos 18 años. Me fui a trabajar en la casa de un amigo que había venido a Pucallpa. Trabajaba en el Real Club de Lima. Primero, trabajé como ayudante de cocina en un chifa. De ahí, me pasé a hacer otras cosas, me pasé a buffet y a preparar tragos, atención al cliente. [...] Luego, regresé aquí para emprender unos estudios, pero me encontré con una situación familiar que no esperaba y tuve que invertir en eso. (Hayle, 19 años, Pucallpa)

Las limitaciones económicas experimentadas en la familia se suelen articular con este tipo de decisión de migración laboral para generar mayores ingresos, contribuir con el presupuesto doméstico o ser económicamente independientes de él. La migración con fines laborales constituye un evento fácilmente datado en el curso de vida de los adolescentes, pero la decisión que lleva a este traslado depende de factores enraizados en sus orígenes sociales y económicos.

Se debe anotar que se trata de un evento deseado y motivado por los intereses personales y/o familiares de los adolescentes. En esta decisión, existe una preferencia por las ganancias, en perjuicio de los beneficios ofrecidos por la culminación, incierta, de la enseñanza secundaria a largo plazo. En el caso del Vraem, la cosecha de hojas de coca permite un ingreso de un sol por kilo y posibilidades inmediatas de bienestar que no se contemplan los adolescentes a través de la permanencia en el sistema escolar, quienes, además, experimentan condiciones que los suelen llevar a la desmotivación y a buscar alternativas a la educación. Los provechos facilitados por oportunidades laborales lejos de su lugar de origen y a través de actividades económicas realizadas a tiempo completo contribuyen a un alivio inmediato de las condiciones de precariedad experimentadas por los adolescentes desde su infancia junto con su familia. Por lo demás, este vínculo entre la trayectoria residencial y el abandono escolar se observa en adolescentes varones, a quienes la familia les suele exigir un mayor apoyo<sup>13</sup>.

---

13. Aunque la investigación no recogió datos primarios sobre casos de este tipo, trayectorias migratorias similares afectan también a adolescentes mujeres, pero en condiciones laborales aún más inciertas en el lugar de destino. En estos casos, se ven expuestas al riesgo de caer en redes de explotación laboral y/o sexual que ponen en peligro su salud e integridad física, además de obstaculizar su futuro escolar. En este caso, la migración se realiza contra la voluntad de las adolescentes, bajo forma de obligación, y se asemeja por tanto a situaciones de trata.

*Enfermedad y/o fallecimiento de un familiar*

Otro perfil remite a los casos de adolescentes cuyo curso de vida está marcado por un evento familiar grave que trastorna el equilibrio doméstico del hogar, usualmente, relacionado con el estado de salud; la enfermedad; o, incluso, el fallecimiento de un padre o familiar cercano<sup>14</sup>. A raíz de este evento imprevisible, la familia de los adolescentes se ve desprovista de soluciones para salir adelante y asegurar una estabilidad, en tanto el familiar enfermo o fallecido suele ser quien, antes del accidente, se erigía como uno de los principales proveedores de ingresos para el presupuesto doméstico. Ante la fragilidad en que se encuentra el núcleo familiar, los modos de organización en el día a día se reconfiguran, delegando en los adolescentes nuevas responsabilidades y roles domésticos. El caso de Mario (16 años, Pucallpa) ilustra esta situación:

El año pasado [cuando tenía 15 años], perdí [el año] porque para que mi papá pudiera viajar [por los tratamientos médicos de la mamá enferma de un cáncer] y yo tenía que cuidar a mis [cuatro] hermanos y no asistía al colegio; por eso, perdí. [...] No tenía ganas de estudiar, al ver a mi mamá que sufría bastante. Sobre todo, que mi mamá viajó con mi papá y yo tenía que cuidar a mis hermanitos. Tenía que estar con ellos, consolarles, se sentían tristes también ellos.

Además del sufrimiento psicológico engendrado por la enfermedad de un familiar cercano y eventualmente su fallecimiento, el punto de quiebre se articula con una falta de apoyo de parte de la familia extensa (abuelos, tíos, padrinos, etc.). Esto puede ocurrir por alejamiento geográfico o ausencia de contactos e intercambios sociales al interior del sistema de parentesco. En términos de estructura familiar, los adolescentes pertenecen a hogares que pueden ser tanto biparentales como monoparentales. No obstante, presentan una característica similar relacionada con la estructura fraternal: estos adolescentes suelen tener un número importante de hermanos, y ser los mayores u ocupar una posición cercana a la del hijo mayor dentro de esta. Como se observa en el extracto de la entrevista a Mario, la estructura familiar que lo desfavorece no remite al carácter biparental o monoparental del hogar, sino a la estructura de la hermandad. A ello se suma un contexto de vulnerabilidades socioeconómicas, debido a la falta de recursos y al subempleo de los miembros adultos de la familia para asegurar un nivel de bienestar suficiente a los hijos y evitar que estos se encuentren en la obligación de trabajar.

En estas circunstancias, las familias encuentran arreglos para enfrentar el evento adverso y logran encontrar los ajustes necesarios para reorganizarse. No obstante, ello se realiza a costa de la asistencia escolar de los hermanos mayores

---

14. Cuatro casos de la muestra corresponden a este perfil (12,1% del total); una mujer de 12 años, y tres varones de 14, 16 y 17 años.

e, inversamente, a favor de una continuidad escolar de los hermanos menores. Esta búsqueda de soluciones provisionales hace eco con una deficiencia de la familia extensa como red de apoyo, y con una ausencia de políticas sociales de ayuda para los adolescentes y sus hermanos. En este sentido, se encuentran aislados de cualquier posibilidad de soporte doméstico, y más allá de programas y dispositivos implementados por algún organismo público u organización no gubernamental (ONG) que intervenga en su ámbito de residencia. Esta observación es aún más pertinente a la luz de los ejemplos positivos que implican un rescate de los adolescentes en situación de abandono escolar por parte de una organización social que logra identificar el caso para ofrecer alguna solución al respecto, como se muestra a continuación.

Ahora recién estoy entrando en medio año. Es que mi mamá se ha ido a Lima cuando mi papá estaba mal de salud y de ahí no me han podido matricular. Y de ahí las señoritas de World Vision<sup>15</sup> nos han ayudado; han hablado con mi mamá, con mi directora, con mi director, para que nos faciliten la matrícula. [...] Mis papás no tenían dinero y estaban allá. [...] Mi promotora vino a mi casa y me preguntó si estaba estudiando. Le dijimos no; vino World Vision, vinieron a mi casa. [...] han ayudado con plata, nos han dado cuadernos, papelotes, lapiceros, lápices, pintura. (Lourdes, 12 años, Ayacucho)

En este perfil, los problemas de salud que afectan la familia impiden la asistencia escolar por motivos de tiempo, concentración, nuevas responsabilidades o sencillamente interés. La decisión involuntaria de abandonar el colegio responde a una necesidad inmediata originada por el mal momento vivido por la familia. Dicha decisión surge en estas circunstancias como la más acertada para que los adolescentes dediquen el tiempo suficiente al cuidado de los hermanos menores, o a la generación de un ingreso por medio de un trabajo a tiempo parcial o completo. Esta ayuda resulta indispensable para paliar las necesidades básicas de los hermanos, en particular, cuando los padres tienen que viajar para alguna atención médica a una ciudad donde pueden tener acceso a los servicios adecuados. No obstante, el requerimiento de trabajar no es indispensable dado que, frente al shock familiar, se nota ante todo una pérdida de interés de los adolescentes por el colegio y una expectativa en materia de prácticas de cuidado al interior del núcleo familiar<sup>16</sup>. En este contexto familiar, el colegio ofrece débiles perspectivas de bienestar y proyectos. Se crea, incluso,

- 
15. World Vision es una Organización no gubernamental que trabaja con niños de diferentes departamentos del Perú en programas de salud, nutrición, educación y organización comunitaria.
  16. Otros eventos familiares adversos, como el encarcelamiento de un padre, pueden engendrar las mismas consecuencias en cuanto a la falta de interés de los adolescentes de seguir estudiando.

una relación de tensión entre las preocupaciones cotidianas de los adolescentes y el sistema escolar, como lo ilustra el testimonio siguiente de Ludzeli (19 años, Pucallpa):

Este año, no me he ido a estudiar por cuidar a mi mamá que estaba muy enferma; estaba con cáncer. O sea, no podía caminar sola. Este año estoy muy triste. Yo he cuidado a mi mamá durante dos meses. Después, mi hermano vino de Lima, pero mi mamá se falleció y eso ha sido muy duro para mí. [...] Por esa misma razón, no me fui más al colegio. Mi enamorado me ha apoyado más con mi mamá; él estaba en las buenas y en las malas conmigo cuando falleció mi mamá. [...] Ni un profesor me ha venido a visitar donde vivo. Eso me da rabia, cólera. Ni mi mejor amiga me ha venido a visitar. Por eso, tampoco quiero irme al colegio; no quiero verlos a mis compañeras, profesores. Yo me confié mucho en ellos; yo pensaba que eran buenas personas.

En casos relacionados con la salud, la permanencia de los adolescentes en el sistema escolar puede ser impedida por la ocurrencia de un accidente o de una enfermedad que los afecta a ellos personalmente. Los casos de esta índole son poco frecuentes, y reflejan un tipo de situación que no se beneficia de una atención específica ni adaptada de los servicios sociales y educativos correspondientes. Algunos niños y adolescentes pueden sufrir un accidente grave que reduce sus aptitudes cognitivas, y que no les permiten encontrarse en las condiciones físicas e intelectuales adecuadas para seguir el dictado de clases ni relacionarse con los compañeros de aula. El acceso a opciones educativas adaptadas a sus necesidades o características diferenciadas —como el síndrome de *down*— supone capacidades familiares suficientes en términos de tiempo y de recursos económicos. Por lo tanto, los problemas de salud de los adolescentes pueden ser también un obstáculo para su escolarización, en la medida en que se articulan con los factores de vulnerabilidad de su familia.

## Conclusiones

El análisis de los cursos de vida de los adolescentes confirma un aspecto central en la literatura sobre la problemática del abandono escolar: se trata de un fenómeno multifactorial; es decir, solo se puede explicar por una combinación variada de formas de vulnerabilidad entre los niveles individuales, familiares e institucionales. Desde esta perspectiva, los *perfiles biográficos* presentados establecen un modelo explicativo basado en las dos configuraciones propuestas al inicio del texto.

En la primera configuración, el abandono escolar es el producto de un proceso largo que se va construyendo en el tiempo. Más allá del contexto de pobreza, el abandono se explica por la asociación de distintos factores de vulnerabilidad, como la falta de apoyo de los padres, las inasistencias a clase, la

violencia doméstica, el abandono paterno, el malestar en el espacio escolar por el acoso escolar o —entre otros casos— la necesidad de recurrir a una actividad económica. El alejamiento del colegio es progresivo y aparece más como una decisión voluntaria de los adolescentes, que deriva en fuertes limitaciones externas. También, puede responder a una conjunción desfavorable entre la escuela como espacio expulsor y la falta de apoyo de la familia. Este proceso de debilitamiento del proyecto escolar termina cuando la necesidad de trabajar y la escolarización entran en una relación de tensión, en la cual el colegio queda descartado como espacio dominante en la vida cotidiana de los adolescentes a favor de su participación en una actividad económica a tiempo completo. En este caso, el colegio no tiene la capacidad de integrar a toda la población estudiantil y tiende a diferenciar a los alumnos según su nivel de rendimiento. El trabajo al que se dedican los adolescentes se convierte, entonces, en un vector de resiliencia al abandono escolar y de adaptación a la situación postescolar, más que como medio de subsistencia que lo caracteriza en la etapa anterior. En esta configuración, la transición de la inclusión a la exclusión escolar se extiende por un período de varios meses e incluso años, lo cual remite a la noción de *descolarización* (Cavagnoud, 2011, pp. 36-38). Ello muestra el encadenamiento de las formas de vulnerabilidad tanto familiares como institucionales para retener a los adolescentes en una dinámica educativa indispensable para su realización y desarrollo personal. En los ejemplos estudiados, la etapa posterior al abandono confirma el alejamiento de los intereses escolares y la transición hacia una edad a la que corresponden roles económicos y responsabilidades de autonomía ancladas en la juventud.

En la segunda configuración, el abandono es la consecuencia directa de un evento repentino y no esperado —como un embarazo no planificado, la migración laboral o familiar, la enfermedad o el fallecimiento de algún miembro de la familia—, que no puede ser superado por los adolescentes y su entorno familiar. El abandono padecido por los adolescentes responde a este shock y, en tanto sus consecuencias no pueden ser superadas o “aguantadas”, no se garantiza su permanencia en el sistema escolar. En esta configuración, la *ruptura biográfica* se refleja como un punto de inflexión casi inmediato, que conduce hacia el abandono escolar, y cuyo potencial de quiebre se encuentra condicionado por factores de vulnerabilidad anteriores. En particular, estos refieren a la ausencia de dispositivos de apoyo y de acompañamiento para los adolescentes en situación de riesgo de abandono. El paso a la juventud debido a las nuevas responsabilidades económicas y de cuidado que toman a cargo se realiza aquí de forma repentina e involuntaria.

Una característica común entre ambas configuraciones es la aceptación del abandono escolar por parte del entorno familiar y comunitario. En este sentido, se nota una normalización de la decisión de los adolescentes de estar fuera del sistema educativo y de su preferencia recurrente por ocupar un trabajo, en detrimento de la acumulación de capital escolar que sería posible al recibir educación secundaria. Como parte de la legitimación del trabajo en la

organización de la vida social de los adolescentes, la familia acepta su decisión de dejar el colegio. Así, este espacio ya no es reconocido como necesario para su desarrollo a futuro. Más bien, la actividad económica cubre la mayor parte de sus expectativas y posibilidades de movilidad social, aunque, a fin de cuentas, las opciones de conseguir un trabajo fuera del subempleo son poco esperables. El análisis de las biografías permite entender estos aspectos personales y familiares, pero no ayuda a recoger con precisión los mecanismos propiamente relacionados con el sistema escolar que contribuyen a generar situaciones de abandono escolar. Es ciertamente una limitación de este tipo de método que podría ser considerada en otras investigaciones para cubrir la multidimensionalidad del problema.

Por último, los perfiles biográficos evidenciados a partir de los cursos de vida de los adolescentes enseñan que la respuesta social al abandono escolar no puede ser uniforme. Debe, por lo tanto, adecuarse a la problemática y a las características biográficas de cada adolescente. En la primera configuración, la acción de los organismos sociales y/o de las ONG requiere diseñar e implementar estrategias de intervención más duraderas. Además, estas deberían llevar a cabo un acompañamiento personalizado que involucre no solo a los adolescentes en riesgo de abandono escolar, sino también a los padres de familia y a los miembros de la comunidad educativa. En la segunda configuración, el rol de los mismos actores es decisivo si logran identificar a tiempo los casos de adolescentes en situación de ruptura escolar inmediatamente después de la ocurrencia del evento detonante. Cuanto más tiempo transcurre después el abandono, menos probable y más problemática será la posibilidad de reinserción rápida y en buenas condiciones al sistema escolar.

## **Agradecimientos**

El autor desea agradecer a Alessia de la Fuente y a Sharon Gorenstein por su participación en el trabajo de campo realizado en el marco de este estudio.

## Referencias bibliográficas

- Alcázar, L. (2008). Asistencia y deserción en escuelas secundarias rurales del Perú. En M. Benavides (Ed.), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: Contribuciones empíricas para el debate* (pp. 41-81). Lima: Grade.
- Alcázar, L. y Valdivia, N. (2005). *Análisis de la deserción escolar en el Perú: Evidencias a partir de encuestas y técnicas cualitativas*. Lima: Grade.
- Cavagnoud, R. (2011a). *Entre la escuela y la supervivencia. Trabajo adolescente y dinámicas familiares en Lima*. Lima: Fundación Telefónica, Instituto de Estudios Peruanos, Instituto Francés de Estudios Andinos.
- \_\_\_\_\_ (2011b). Les adolescents travailleurs de Lima face à la déscolarisation: La nécessité d'une approche par les parcours biographiques. *Cahiers de Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, 10, 165-180.
- Cavagnoud, R., Baillet, J. y Zavala, M. E. (2019). Vers un usage renouvelé de la fiche Ageven dans l'analyse qualitative des biographies. *Cahiers québécois de démographie*, 48(1).
- Chambers, R. (2006). Vulnerability, coping and policy. *IDS Bulletin*, 37(4), 33-40.
- Elder, G. H., Johnson, M. K. y Crosnoe, R. (2004). The emergence and development of life course theory. En J. T. Mortimer y M. J. Sanahan (Dir.), *Handbook of the Life Course* (pp. 3-22). New York: Kluwer Academic Publishers, Springer.
- Espíndola, E. y León, A. (2002). La deserción escolar en América latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 39-62.
- Lavado, P. y Gallegos, J. (2005). *La dinámica de la deserción escolar en el Perú: un enfoque usando modelos de duración* (Informe final de proyecto). Lima: CIES.
- Pariguana, M. (2011). *Trabajo adolescente y deserción escolar en el Perú. Informe final*. Lima: Grade.
- Pasquier-Doumer, L. (2002). La evolución de la movilidad escolar intergeneracional en el Perú a lo largo del siglo XXI. *Bulletin de l'IFEA*, 31(3), 429-471.
- Peña, J. C., Soto, V. E. y Calderón, U. A. (2016). La influencia de la familia en la deserción escolar. Estudio de caso en estudiantes de secundaria de dos instituciones de las comunas de Padre las Casas y Villarrica, Región de la Araucanía, Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 881-899.
- Sapin, M., Spini, D. y Widmer, É. (2007). *Les parcours de vie de l'adolescence au grand âge*. Lausanne: Presse polytechnique et universitaire romande.

- Vargas, P. y Zevallos, A. (2009). *Evaluando el impacto de shocks negativos en la deserción: Identificando efectos heterogéneos mediante metodologías no paramétricas para el caso peruano*. Informe Parcial del Proyecto CIES. Lima: Grade.
- Woods, G. E. (1995). *Reducing the dropout rates* (document de trabajo). Portland: Northwest Regional Educacional Laboratory, *School Improvement Research Series (SIRS)*.



## Anexo 1. Matriz Ageven “en blanco” adaptada a la investigación con adolescente y jóvenes en situación de abandono escolar

Entrevistado ego	Niveles/dimensiones	Variables/trayectorias																		
Nombre ego: Edad: Sexo: Fecha: Lugar: No:	Familia residencial ego	Padres																		
		Hermanadad																		
		Otros parientes																		
		Economía doméstica																		
		Clima familiar																		
		Residencia																		
	Individual - ego	Residencia																		
		Escolaridad/formación																		
		Trabajo/economía																		
		Pares/unión																		
		Sexualidad/reproducción																		
		Salud																		
		Año	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	
		Edad																		
		Secuencias																		



## Creencias docentes: El enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria

***Andrea Lucía Rodríguez Reyes***

Grupo de Investigación Psicología, Cultura y Género  
Pontificia Universidad Católica del Perú  
rodriguez.andrea@pucp.pe

***María Angélica Pease***

Grupo de Investigación Psicología, Cultura y Género  
Pontificia Universidad Católica del Perú  
mapease@pucp.edu.pe

## Creencias docentes: El enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria

### Resumen

Esta investigación tuvo como finalidad explorar las creencias docentes sobre el enfoque de género en la educación y la educación sexual de un grupo de docentes de secundaria de una institución educativa pública de la provincia de Cañete. Para ello, se aplicó una entrevista a profundidad a seis docentes —tres hombres y tres mujeres—, distribuida en dos áreas de creencias docentes: una sobre educación sexual y otra sobre el enfoque de género en la educación. Los resultados muestran tres creencias docentes predominantes conservadoras en relación con la sexualidad, el sexo y el género, que influyen en cómo entienden la educación sexual y el enfoque de género: la sexualidad es principalmente biológica, sexo y género son lo mismo, y la homosexualidad es anormal. Estas creencias promueven la reproducción de modelos de riesgo y moralistas para abordar la educación sexual y una visión negativa sobre el enfoque de género en la educación. De acuerdo con las creencias de este grupo de docentes, dicho enfoque buscaría “homosexualizar” a sus estudiantes, a pesar de que lo planteado en las entrevistas muestra un discurso de equidad entre hombres y mujeres, desde el cual el enfoque de género sería adecuado. Así, existe un enfoque inclusivo binario que funciona, pero las identidades de género son más difíciles de asumir. El estudio, también, ha identificado tres creencias docentes diferentes a las predominantes, desde un enfoque más integral: el respeto a personas con orientación sexual distinta a la heterosexual, la necesidad de hablar sobre educación sexual en el aula, y la importancia de la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres.

**Palabras clave:** *Creencias docentes, género, sexualidad, educación sexual, enfoque de género*

## *Teachers' beliefs: Gender approach in education and sexual education in high school*

### **Abstract**

The present study aimed to explore teachers' beliefs about gender approach in education and sex education in a group of high school teachers from a public school in the province of Cañete. Six teachers were interviewed, three men and three women, distributed in two specific areas about teachers' beliefs: one for gender approach in education and another one for sex education. Results show three prevalent conservative teachers' beliefs about sexuality, sex and gender, that influence on how they understand sex education and gender approach: sexuality as mainly biological, sex and gender as the same, and homosexuality as abnormal. These beliefs promote the reproduction of risk and moralist models to address sexual education and a negative view of the gender approach in education, because they believe that it seeks to "homosexualize" their students. Despite these beliefs, these teachers express a discourse that supports equity between men and women, which is aligned with a gender approach. Therefore, even though an inclusive binary approach works, there are still difficulties to accept diversity in terms of gender identities. The study has also noted the presence of three different teachers' beliefs from a more comprehensive approach: respect towards people with a sexual orientation other than heterosexual, the need to talk about sex education in classroom, and the relevance of the equal opportunities between men and women.

**Keywords:** *Teachers' beliefs, gender, sexuality, sexual education, gender*

## Introducción

A inicios del 2019, el Estado peruano tomó la iniciativa histórica de aprobar la Política Nacional de Igualdad de Género (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables [MIMP], 2019), medida que dialoga con el Enfoque de Igualdad de Género propuesto en el Currículo Nacional del Ministerio de Educación (Minedu, 2016). Sin embargo, ambas propuestas se aprobaron en medio de un clima de controversia propiciado principalmente por colectivos ultraconservadores provenientes de la Iglesia católica e iglesias evangélicas. Esta situación la atraviesa gran parte de Latinoamérica, donde se ha gestado un fuerte movimiento contra la educación sexual integral y el enfoque de género, este último denominado “ideología de género” (Motta et al., 2017).

En Perú, esta oposición ha sido liderada por los colectivos Con Mis Hijos No Te Metas (CMHNTM) y Padres en Acción Perú (PEA). A raíz de la aprobación del actual Currículo Nacional, gestionaron una campaña de desprestigio a las propuestas ya referidas. De acuerdo con estos colectivos, la “ideología de género” promueve orientaciones no heterosexuales e identidades transgénero (Motta et al., 2017), así como el inicio temprano de relaciones sexuales (CMHNTM Perú-Oficial, 2016). La influencia política de estos colectivos ultraconservadores y la demanda interpuesta por PEA (2017) derivaron en que el Minedu se viera forzado a eliminar toda referencia a este enfoque durante el 2018. Esta condición cambió en el 2019, cuando la Corte Suprema declaró infundada la demanda (Corte Suprema de Justicia de la República, 2019).

Estudios sobre la implementación del enfoque de género y la educación sexual en Perú evidencian el escaso acompañamiento docente sobre estas temáticas, la persistencia de un currículo oculto que contradice los postulados del Minedu y la reproducción de estereotipos de género por parte de la plana docente en las aulas (Dirección de Tutoría y Orientación Educativa [Ditoe], y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] 2013; Motta et al., 2017). Ello resulta preocupante al considerar las alarmantes cifras de salud sexual adolescente en Perú, que resaltan la existencia de barreras para que las y los adolescentes lleven una vida sexual y reproductiva saludable (Motta et al., 2017). Los indicadores del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2015) evidencian una tasa relativamente baja en el uso de métodos anticonceptivos entre las adolescentes y un bajo conocimiento integral del VIH/sida. Además, se identifican desigualdades regionales con respecto al inicio de la actividad sexual y de la maternidad (Motta et al., 2017), marco en que las adolescentes en mayores condiciones de pobreza son más propensas a quedar embarazadas (Rodríguez, 2014).

La problemática descrita ilustra el desafío que supone la implementación de políticas educativas sobre género y sexualidad: el hecho de que, a pesar del respaldo legal, persiste el reto de conciliar enfoques integrales con enfoques más conservadores (Motta et al., 2017). Asimismo, esta situación revela el rol protagónico de la plana docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje

(Plaza, 2015), en los que se encuentran contenidas transversalmente las temáticas de género y sexualidad.

En este panorama, el estudio de las creencias docentes ayuda a comprender las complejidades de la implementación del enfoque de género y la educación sexual, dado que influyen en el desarrollo de la práctica pedagógica (Calderhead, 1996). Además, en tanto las creencias son estructuras mentales que se emplean para entender de forma personal la realidad educativa —desde cómo aprenden hasta cómo enseñan—, pueden limitar la influencia de aquellos nuevos conocimientos explícitos en su práctica pedagógica si es que estos no se encuentran en concordancia con las creencias docentes más profundas (Catalán, 2011).

Pese a su importancia, no contamos con numerosos estudios que abordan las creencias docentes sobre la educación sexual y el enfoque de género (Meinardi, Plaza y Revel Chion, 2010), aun cuando el estudio de creencias docentes ha cobrado creciente interés en la psicología de la educación. Los estudios de problemáticas de género en la escuela desde la psicología educacional tampoco abundan en nuestro país, por lo que resulta particularmente importante poder contribuir a la comprensión de estas temáticas desde esta perspectiva teórica.

### *El enfoque de género en la educación y la educación sexual*

Una educación con enfoque de género está orientada a promover y asegurar el acceso igualitario de todas las personas a las oportunidades educativas, de modo que se garanticen espacios educativos donde hombres y mujeres reciban un trato justo y equitativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en lucha frontal contra la discriminación por género y los estereotipos de género. Es, además, una educación que reconoce la diversidad de los distintos grupos de personas con orientación sexual o de género diferentes a las heteronormadas (Unesco, 2015).

Esta declaración de intenciones educativas concibe al género desde un enfoque integral que tiene principalmente dos dimensiones. La primera concibe al género como un conjunto de normas y prescripciones construidas por la sociedad y la cultura sobre lo que es ser hombre y mujer, a partir de las diferencias biológicas de las personas, lo cual rompe con la perspectiva biologicista y binaria del género (Lamas, 2009). Entiende, además, que estas construcciones culturales han estructurado un sistema de relaciones de género. Dicho sistema funge como contenedor de expectativas y valores que dictaminan las reglas de cómo hombres y mujeres deben actuar en el plano personal e interpersonal, en el que las mujeres han sido posicionadas en un nivel jerárquico inferior en relación con los hombres (Morgade, 2001).

La segunda dimensión concibe al género como un importante componente de la identidad de las personas, dado que configura la construcción de la propia identidad de género, la cual refiere al sentimiento interno de saberse hombre, mujer o incluso algo fuera de estas categorías. Así también, tiene

vínculo con la expresión de género, entendida como la manera en que la persona expresa su identidad de género a través de su comportamiento, modo de vestir, peinar, o caracterizar al cuerpo (Asociación de Psicología Americana, APA, 2011).

Por su lado, desde un enfoque integral, la educación sexual debe orientarse a dotar a las y los estudiantes de competencias para la toma de decisiones informadas que promuevan la capacidad de responder de forma asertiva a los cambios físicos y emocionales propios de su desarrollo sexual e integral. Asimismo, debe brindar espacios confiables y seguros donde puedan desarrollarse como personas y como seres sexuales sin temores ni prejuicios, de tal manera que sientan seguridad y confianza. En este sentido, un enfoque integral debe materializarse en un proceso de enseñanza-aprendizaje que contribuya a la ética, la igualdad de género y a los derechos humanos (Unesco, 2014).

Desde este enfoque, la sexualidad es concebida como un sistema complejo que no solo abarca una dimensión intrapersonal, sino que también implica una dimensión interpersonal (Vásquez, 2015). Asimismo, se pone de relieve su rol fundamental en la conformación de la identidad de las personas, al ser un proceso desarrollado a lo largo del ciclo vital (Abenoza, 1994). Se entiende, entonces, que el desarrollo de la identidad sexual engloba la autoconciencia de pertenecer a un determinado sexo—la vivencia interna y/o personal de sentirse masculino, femenina, o fuera de estas categorías (identidad de género)— y también la atracción afectiva, erótica y sexual que experimenta la persona en su interior en función de su sentir con las otras personas (orientación sexual) (Bardi, Leyton, Martínez y Gonzáles, 2005).

Sin embargo, el concepto de sexualidad ha tenido y tiene múltiples significados según el contexto sociocultural y la perspectiva con la que se aborda (Plaza, 2015). Existen enfoques diversos que pueden partir desde lo más tradicional — que la restringe al acto sexual— hasta enfoques más integrales, como los descritos anteriormente (Aller, 1995). Esta diversidad en las actitudes y creencias sobre la sexualidad supone aún la mediación de enfoques más tradicionales al momento de abordar este constructo y, por ende, la educación sexual. Al respecto, según la Asociación Española de Especialistas en Sexología (AEES) et al., (2012) existen tres modelos que agrupan los programas implementados a la fecha en materia de educación sexual: el de riesgos, el moral y el integrador.

Según el Fondo de Poblaciones para las Naciones Unidas (Unfpa, 2005), el modelo de *riesgos* agrupa principalmente programas orientados a regular las tasas de natalidad; en ese sentido, se relaciona con una visión biológica de la sexualidad que resalta la transmisión de posibles enfermedades y las consecuencias negativas del acto coital (Vásquez, 2015). El modelo *moral* se orienta a fomentar la abstinencia como único método seguro (AEES et al., 2012). Además, considera que el sexo es un tema prohibido dentro de los planes curriculares educativos (Plaza, 2015). Esta lógica se vincula con visiones moralistas de la sexualidad, que tienen una gran influencia de la religión judeocristiana (Vásquez, 2015).



Ambos modelos han mostrado ser poco eficaces para mejorar los indicadores de salud sexual y reproductiva (Underhill, Montgomery y Operario, 2007; Kirby, 2008), mientras que los programas adscritos al modelo *integrador* han reflejado resultados positivos para las y los adolescentes. Estos programas reconocen la actividad sexual como un hecho real y esperable durante la adolescencia, y conciben la salud sexual como un elemento indispensable para el bienestar personal y la calidad de vida de las personas (AEES et al., 2012). Han evidenciado efectividad para potenciar habilidades en la toma de decisiones de adolescentes, cambiar actitudes, y normas sociales y de género negativas; asimismo, han aumentado el empleo de preservativos masculinos y diversos métodos de anticoncepción (Motta et al., 2017).

### *El enfoque de género en la educación y la educación sexual en el Perú*

La propuesta del Minedu se adhiere a los lineamientos orientados a promover y garantizar una educación con enfoque de género y programas de educación sexual integral, como se mencionó con anterioridad. Ello constituye un avance importante en lo que respecta a situaciones previas, en que no existía una normativa nacional con rango de ley que respaldara ambas propuestas (Motta et al., 2017; Rodríguez, 2018).

El enfoque de género se incorpora al sistema educativo desde el Diseño Curricular Nacional 2005 y pasó a ser definido como estrategia transversal en el Currículo Nacional 2016 bajo la denominación de Enfoque de Igualdad de Género. De acuerdo con este, “Todas las personas, independientemente de su identidad de género, tienen el mismo potencial para aprender y desarrollarse plenamente. La Igualdad de Género se refiere a la igual valoración de los diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades de mujeres y varones” (Minedu, 2016, p. 16).

En cuanto a la educación sexual, el Minedu en sus inicios se rigió bajo un enfoque biológico-reproductivo, destinado a controlar las tasas demográficas desde los años 60 con programas dirigidos principalmente a mujeres. Hacia finales del siglo pasado, este enfoque perdió validez con la firma de diversos tratados internacionales, en los que el Perú se comprometió a promover gradualmente un enfoque integral (Motta et al., 2017). A partir de ello, el Minedu publicó los *Lineamientos para una Educación Sexual Integral*, documento en que señala que la educación sexual implica un proceso formativo mediante el cual cada estudiante se desarrolla como persona autónoma y responsable, con conocimientos, capacidades, actitudes y valores que posibilitan el ejercicio de su derecho a una sexualidad integral (Ditoe, 2008).

La proposición de una educación con enfoque de género y una educación sexual integral, además de requerir un respaldo legal sólido para su implementación eficaz (Rodríguez, 2018), también demanda con urgencia la tarea formativa de docentes para desarrollar acciones pedagógicas y de orientación bajo un enfoque de género. Dichas acciones posibilitarían la adquisición de

capacidades y actitudes necesarias para la expresión de una sexualidad sana, responsable y placentera de los estudiantes (Ditoe, 2008). No obstante, investigaciones recientes sobre el estado de la educación sexual en el Perú señalan que la mayoría de docentes no se sienten en la capacidad de trabajar temas de sexualidad con sus estudiantes, reportan escaso acompañamiento por parte del Estado y consideran que no tienen las herramientas metodológicas necesarias para abordarla en el aula (Minedu, 2006 citado en Ditoe, 2013; Motta et al., 2017). Adicionalmente, las y los docentes tienen creencias, prejuicios e inseguridades sobre su propia sexualidad que dificultan su labor en relación con la educación sexual, y establecen diferencias considerables en la significación de la sexualidad de hombres y mujeres (Minedu, 2006, citado en Ditoe, 2013). Los mensajes transmitidos por la plana docente al abordar temas de educación sexual evidencian la persistencia de contenidos relacionados con una visión restrictiva de la sexualidad. Desde esta visión, las relaciones sexuales se restringen al ámbito matrimonial, y, en general, son percibidas como inmorales y peligrosas. A su vez, mantiene la idea de que la homosexualidad es antinatural (Motta et al., 2017).

Ante el panorama descrito, consideramos conveniente explorar las creencias docentes en lo que respecta a la educación sexual y al enfoque de género en la educación como un medio para analizar e identificar aquellas que posibilitan y dificultan la implementación de los lineamientos del Minedu.

### *Creencias docentes*

Las creencias docentes son estructuras mentales que se emplean para entender de forma personal la realidad educativa, desde cómo se aprende hasta cómo se enseña (Pajares, 1992) e influyen en el accionar pedagógico docente (Moreno, 2005). Se trata de proposiciones subjetivas generadas individualmente para comprender (Pajares, 1992), explicar, y justificar decisiones y accionares personales y profesionales (Moreno, 2001). Dichas proposiciones actúan como filtros que afectan cómo se percibe y se acepta la información del entorno, y cómo se guarda, recupera y utiliza el conocimiento (Marcelo, 2005; Catalán, 2011).

La formación de creencias sucede desde una edad muy temprana a través del proceso de socialización en una cultura determinada. Según Vygotsky (2000 [1978]), este es el proceso por el cual la mente internaliza la cultura mediante lo que él denominó “la ley de doble formación intra-interpsicológica”. Así, enfatiza la idea de que todo aquello que configura la mente se aprende, en primera instancia, en la relación con el entorno sociocultural, lo cual explica el hecho de que naturalicemos mucha de la información cultural aprendida a edades tempranas. Ahora bien, las creencias se articulan en sistemas que tienden a perpetuarse en el tiempo y suelen tomarse como verdades indiscutibles. Más aún, se tiende a superar las contradicciones entre una creencia e información disonante, obviando aquella información que no forme parte del sistema

de creencias constituido (Pajares, 1992).

En contraste con el conocimiento, basado principalmente en hechos objetivos, las creencias no se fundamentan sobre la racionalidad, sino sobre los sentimientos, experiencias y ausencias de conocimientos específicos sobre el tema al que refieren (Moreno, 2001). Organizadas bajo un parámetro no lógico, es posible el mantenimiento de creencias y concepciones contradictorias sin que medie un conflicto (Callejo y Vila, 2003; Pajares, 1992). En tal sentido, se asocian con una alta carga emocional impregnada de compromisos afectivos que guían el pensamiento y la acción (Borg, 2001), y no llegan a ser explícitas con facilidad (Marcelo, 1987). Por ello, múltiples autores —Bandura, 1986; Ernst, 1989; Dewey, 1933; Nespore, 1987; Nisbett y Ross, 1980; Rokeach, 1968, citados en Pajares, 1992— destacan la importancia del efecto de las creencias docentes para entender y predecir su práctica dentro del aula.

Además, se ha identificado que, si las creencias docentes más profundas no se encuentran en concordancia con los conocimientos explícitos, adquiridos posteriormente, las mismas pueden sustituirlos (Catalán, 2011). Ello podría explicar por qué en múltiples oportunidades las y los docentes no siguen las directrices institucionales del currículum nacional propuesto por los ministerios de sus respectivos países, a pesar de mencionar su intención por aplicarlas (Plaza, 2015). En esa medida, se podría inferir que, aunque se adopte un enfoque de género en el marco de la educación de un país, no se asegura que se aplique. Más bien, dependerá del nivel de concordancia con que los postulados teóricos de la propuesta se alineen con las creencias profundas de la plana docente. Frente a esta situación, es relevante el estudio de las creencias docentes sobre estas temáticas, en tanto se constituye como un medio para enfrentar la problemática que supone la persistencia de un currículum oculto (Bank, 2007). Con este término, nos referimos a aquel currículum que se guía principalmente por las creencias y valores personales —estereotipados y heteronormados— que tiene cada docente sobre la sexualidad y el género (Plaza, 2015).

### *Creencias docentes sobre el género y la sexualidad*

A pesar de lo problemático de la realidad descrita, existen pocos estudios que aborden las complejidades del enfoque de género en la educación y de la educación sexual desde el estudio de las creencias docentes. Las investigaciones se han orientado al estudio de estas creencias en relación con el rendimiento escolar y la caracterización de sus estudiantes en función de su sexo, así como en su influencia en la interacción de la plana docente con sus estudiantes en clase<sup>1</sup>.

Con respecto al estudio de las creencias docentes sobre sexualidad y la educación sexual, algunos trabajos se han centrado en las formas cómo las y los docentes han definido estos constructos. Una investigación cualitativa estadounidense dirigida a docentes de secundaria señaló que, aunque se ma-

1. Para esta discusión, se puede consultar Meinardi, Plaza y Revel Chion (2010).

neja un concepto holístico de la sexualidad, persiste una visión de riesgo de la misma (Preston, 2013). En España, Díaz de Greñu y Anguita (2017) llevaron a cabo una investigación cualitativa con docentes de secundaria y bachillerato, e identificaron una visión restringida de la sexualidad que reproduce estereotipos referidos al género y a la orientación sexual.

En Latinoamérica, el estudio en escuelas públicas de Brasil, realizado por Quaresma da Silva (2012), identificó creencias docentes sobre género y sexualidad que movilizan representaciones hegemónicas de masculinidades y feminidades, y reproducen situaciones de discriminación, marginación y exclusión entre los géneros y al interior de los mismos. El estudio concluye, de forma general, que se desempeña un rol fallido para la consecución de una educación sexual como enfoque transversal, pues esta se limita a un espacio de prácticas correctivas y regulatorias desde una lógica heteronormada. Plaza (2015), por su parte, realizó un estudio cualitativo con docentes de una escuela secundaria estatal en Argentina. La autora encontró que existen creencias generalmente estereotipadas y heteronormadas sobre la sexualidad y el género, que reflejan la preponderancia del rol masculino ante el femenino (Plaza, 2015).

La evidencia indica que las diferencias de género aún se reproducen dentro de las experiencias educacionales de estudiantes; en la mayoría de ellas, están implicados sus docentes (Garrahy, 2001). Además, persisten visiones restrictivas con respecto a la sexualidad, que se materializan en discursos y prácticas pedagógicas. Así, la introducción de las temáticas de sexualidad y género en las aulas pareciera quedar librada desde la voluntad de cada docente, basándose en sus propias creencias (Plaza, 2015). De esta manera, se desarrolla paralelamente a lo propuesto por el organismo público regulador de la educación.

En Perú, no existen investigaciones sobre las creencias docentes que se concentren en el enfoque de género en la educación ni en la educación sexual. Frente a este vacío en la literatura, es urgente y relevante realizar estudios sobre estas temáticas, sobre todo, considerando la propuesta educativa de este enfoque realizada por el Minedu a través del Currículo Nacional.

La presente investigación explora las creencias docentes sobre el enfoque de género en la educación y la educación sexual en docentes de nivel secundario en Perú, a través del desarrollo de un estudio cualitativo en el que participaron docentes de la provincia de Cañete de la ciudad de Lima. Se planteó como objetivo obtener alcances con respecto a los retos que enfrenta la implementación de una educación con enfoque de género y una educación sexual integral en nuestro país. Para tal fin, se plantearon los siguientes tres objetivos específicos: explorar las creencias docentes sobre (i) la sexualidad, el sexo y el género, (ii) la educación sexual, y (iii) el enfoque de género en la educación.

## Método

La investigación tuvo un abordaje cualitativo orientado a reconocer y analizar a profundidad los datos recogidos en los discursos docentes (González, 2007) con respecto al enfoque de género en la educación y la educación sexual, a través del reconocimiento de la experiencia propia y compartida de cada participante (Creswell, Hanson, Clark y Morales, 2007). Así, el estudio tuvo un enfoque fenomenológico (Husserl, 1998), como un medio para describir e interpretar la esencia de las experiencias vividas (Fuster, 2019) por el grupo de docentes participantes. En función del objetivo de general, se buscó entrevistar a docentes de escuela pública, se seleccionó una institución de forma intencional (Vieytes, 2004, por disponibilidad y facilidad de acceso. Se realizó entrevistas a profundidad a seis docentes, y la información fue estudiada mediante un análisis temático de tipo convencional (Hsieh y Shannon, 2005). Por su flexibilidad y dinamismo, este permitía ubicar ejes que brinden significación a partir de la información teórica existente (Hsieh y Shanon, 2005; Braun y Clarke, 2006).

### *Participantes*

Se seleccionó una institución educativa (IE) pública, localizada en un área urbana costera de la provincia de Cañete, departamento de Lima. Dicha escuela solo imparte educación básica regular secundaria y agrupa a estudiantes provenientes de familias —en su mayoría— de un nivel socioeconómico bajo.

Seleccionamos seis docentes de esta IE de manera intencional (Vieytes, 2004), en función de los objetivos y características del estudio y el tipo de información que aportarían aspirando a criterios de diversidad. Se buscó que representaran diversos cursos, edades y distintos sexos. Solo se incluyó a docentes de secundaria que estén en actual ejercicio de la profesión docente y que hayan sido tutoras o tutores en los últimos tres años, en tanto el tema de la educación sexual suele ser abordado desde la tutoría.

El grupo de docentes laboraba en la IE durante el momento en que se llevaron a cabo las entrevistas. Estuvo constituido por 3 hombres y 3 mujeres, de edades que oscilaban entre los 34 y 50 años. Con respecto la formación inicial docente, la mayoría concluyó sus estudios en institutos pedagógicos (cuatro), y sus trayectorias como docentes en servicio fluctuaban entre los seis y veintiocho años. A continuación, se muestra una descripción más detallada.

Tabla 1. Docentes según cursos que dictan, edad, años de servicio en general y en la IE, y tipo de formación docente recibida

Docente	Curso	Edad	Años de servicio	Años en la IE	Formación
Profesor 1	Matemática	50	24	24	Universidad
Profesor 2	Matemática	50	25	23	Instituto
Profesor 3	Educación para el Trabajo	40	8	2	Instituto
Profesora 4	Comunicación	34	6	2	Instituto
Profesora 5	Cívica	50	28	12	Universidad
Profesora 6	Religión	46	20	6	Instituto

Fuente: Elaboración propia.

Casi la totalidad de la muestra se describió como católica (5), con excepción del Profesor 2 (Matemática). Tres docentes reportaron haber recibido acompañamiento sobre educación sexual; no obstante, solo la Profesora 4 (Comunicación) la recibió desde un medio institucional del Minedu (Portal Perú Educa). En cuanto al acompañamiento en enfoque de género, solo una docente —la Profesora 6 (Religión)— reportó recibirla, pero, a través de una prelatura que forma parte del magisterio de la iglesia católica. En la siguiente tabla, se detalla esta información.

Tabla 2. Docentes según cursos que dictan, religión, acompañamiento en educación sexual (AES), y acompañamiento en enfoque de género (AEG)

Docente	Curso	Religión	AES	AEG
Profesor 1	Matemática	Católica	Sí - Particular	No
Profesor 2	Matemática	Cristiana	Sí - Particular	No
Profesor 3	Educación para el Trabajo	Católica	Sí - Particular	No
Profesora 4	Comunicación	Católica	Sí - Minedu	No
Profesora 5	Cívica	Católica	No	No
Profesora 6	Religión	Católica	No	Sí - Prelatura

Fuente: Elaboración propia.

## *Instrumentos*

La información fue recogida mediante entrevistas semiestructuradas. Este instrumento incluía una ficha de datos demográficos que buscó describir a profundidad la muestra. Recogió datos como la edad, el sexo y género, religión, años de experiencia profesional en general y en la IE en la que laboran actualmente, cursos que enseñaban y si habían recibido algún tipo de acompañamiento sobre el enfoque de género en la educación y sobre la educación sexual por parte del Minedu o de manera particular.

En función de los objetivos específicos del estudio, las entrevistas exploraron las creencias docentes sobre (i) la sexualidad, el sexo y el género, (ii) la educación sexual, y (iii) el enfoque de género en la educación. Para controlar la potencial deseabilidad social con respecto al tema de investigación, se optó por desarrollar una guía de entrevista que incluyera casos, además de preguntas abiertas, por lo cual la entrevista se dividió en dos partes.

La primera parte se enfocó en seis casos específicos orientados a recoger información sobre las creencias docentes, a través del planteamiento de situaciones hipotéticas. Ante dichas situaciones, cada persona entrevistada debía posicionarse con la finalidad de ir más allá del conocimiento explícito docente. Esta estrategia suele usarse al abordar temáticas cargadas de emociones o con una elevada deseabilidad social, tal como se observa en el trabajo de Plaza (2015). Estos casos tuvieron como finalidad alcanzar los objetivos 2 y 3 de la presente investigación. A continuación, presentamos un ejemplo:

El profesor Luigi no quiere hablar de educación sexual en clase, porque cree que avivaría la curiosidad de sus estudiantes, y promovería que tengan relaciones sexuales a muy temprana edad. El profesor Ricardo, en cambio, considera que hablar de educación sexual en el aula les brindaría información útil a sus estudiantes y postergaría su inicio sexual.

Luego de la lectura de cada caso, se plantearon las siguientes preguntas: *¿Qué opina de la postura del docente X1?* *¿Qué opina de la postura del docente X2?* *¿Cuál postura se asemeja más a la suya?* *¿Por qué?*

En la segunda parte, se realizó trece preguntas abiertas divididas en dos áreas. La primera, sobre educación sexual, indagó en las ideas que el grupo de docentes tenía sobre la educación sexual en la escuela: su significado; su finalidad; y las estrategias empleadas, de ser el caso, para abordarla. Asimismo, profundizó en las creencias docentes sobre la sexualidad y el sexo. La segunda área comprendió preguntas abiertas sobre las ideas que las y los docentes tienen sobre el género y el enfoque de género en la educación: su significado; finalidad; y las estrategias empleadas, de ser el caso, para trabajar a partir de dicho enfoque.

### *Procedimiento*

En un primer momento, se elaboró una propuesta de guía de entrevista sobre la base de la revisión teórica del tema de investigación. Dicha propuesta fue revisada por cinco jueces: dos expertos en temas de género y sexualidad, dos en creencias docentes y uno en investigación cualitativa. A partir de la retroalimentación sobre la pertinencia de las preguntas, se realizaron los cambios pertinentes. Esta guía fue puesta a prueba en una entrevista piloto con una docente de la ciudad de Lima; el proceso no implicó cambios en su estructura.

En un segundo momento, se contactó con la dirección de la IE, y se informó acerca de los objetivos y características de la investigación para lograr su autorización. Luego de la aprobación, se procedió a invitar personalmente a las y los docentes. Se informó que su participación era voluntaria; que se respetaría el deseo personal de no participar; y que se mantendría el anonimato tanto de aquellas personas que participaran como de la IE.

En un tercer momento, luego de desarrollar las entrevistas, estas fueron transcritas y se realizó el análisis de la información recogida con el apoyo de una juez experta y del software Atlas.ti versión 7. Tras la primera codificación de la data, esta fue discutida con el apoyo y la supervisión de una juez experta. Después de ello, se volvió a repetir el proceso de codificación y se extrajeron tres categorías finales, que tomaron como referencia los objetivos planteados en la presente investigación, el marco teórico propuesto y los datos emergentes provenientes de los discursos docentes.

## **Resultados y discusión**

Esta sección está organizada en función de las tres categorías centrales identificadas en el análisis de la información recogida: (i) creencias docentes sobre la sexualidad, el sexo y el género, (ii) creencias docentes sobre la educación sexual y las formas adecuadas de impartirla, y (iii) creencias docentes sobre el enfoque de género en la educación y lo propuesto por el Minedu.

En el reporte de este apartado, no se incluyeron las variables de edad, años de servicio, formación inicial docente ni religión, puesto que son muy pocos casos de estudio y el análisis de la información recogida no arrojó diferencias relevantes en las creencias de las y los participantes desde las variables referidas.

### *Creencias docentes sobre la sexualidad, el sexo y el género*

Se evidenciaron tres creencias docentes predominantes en este apartado, que responden a un enfoque conservador: (i) La sexualidad es principalmente biológica, (ii) sexo y el género son lo mismo, y (iii) la homosexualidad es anormal. También, se identificó una creencia docente, en aparente contraposición con el sistema de creencias predominante de este apartado por responder a un



enfoque más integral: (iv) es importante el respeto a personas con orientación sexual distinta a la heterosexual.

La primera creencia —“la sexualidad es principalmente biológica”— parte de considerar que el sexo con el que se nace define aquellas conductas y acciones esperadas desde la perspectiva binaria mujer/hombre. Lo señalado se fundamenta en que, aunque se asume que la sexualidad implica comportamientos, estos solo son “comportamientos que pertenecen a lo que es, qué te digo, el de ser mujer o ser hombre” (Profesora 5, Cívica). En ese sentido, aunque los docentes logren entender la sexualidad como parte de la identidad, lo hacen desde el binario biologicista: “[La sexualidad es] saberse identificar como hombre o como mujer” (Profesora 6, Religión).

Esta creencia docente también repercute en cómo conciben el género. En algunos casos, lo diferencian del sexo, pero la separación es difusa. El grupo de docentes entrevistados considera que el género define y diferencia tangencialmente a hombres y mujeres a través de modos de actuar esperados.

Desde que tengo uso de razón; la primaria, a mí me enseñaron género masculino o femenino ¿no? [...] yo no veo la diferencia, masculino o femenino [...] sexo es la parte sexual [...] Y género, tanto femenino como masculino. O sea, la masculinidad, la voz gruesa, el corte. Que no es igual en una señorita que es más delicada, más fina. (Profesor 3, Educación para el Trabajo)

La cita anterior también evidencia la potencia de aquellas creencias docentes construidas desde la formación temprana en consonancia con su retroalimentación en la sociedad (Clark y Peterson, 1986, citados en Richards, Gallo y Renandya, 2001) y su permanencia a lo largo del tiempo (Pajares, 1992). Lo señalado se refleja cuando el Profesor 3 (Educación para el trabajo) brinda su definición sobre el concepto de género a través de una vinculación entre su educación escolar y la forma en la que entiende el término en la actualidad.

La segunda creencia docente —aquella que equipara el sexo con el género— se sustenta en el binarismo sexo/género que plantea lo biológico como natural, inmodificable y polarizado (Plaza, 2015). En este marco, la dimensión cultural es anulada: “[El género] es reconocer el varón que tiene que ser varón y la mujer que tiene que ser, porque acá solo hay dos sexos [...]. El tema social no tiene que ver acá” (Profesora 6, Religión). Aquella posibilidad de expresión fuera de lo natural, hombre/mujer o masculino/femenino, no es aceptada.

No podemos hablar de género sin hablar de sexo, ¿no? Es lo mismo. El hombre viene con su género masculino, viene con su sexo [...]. No se debe tratar de hacer lo contrario, porque no me parece ético. No me parece, ¿no? Estaría en contra de la moral y las buenas costumbres ese tipo de querer hacer. (Profesor 2, Matemáticas)

Una de las consecuencias de entender a la sexualidad y al género como dependientes del sexo biológico es la reproducción de estereotipos de género. Por ejemplo, desde esta perspectiva, se percibe al hombre como más sexual que la mujer: “Son más los varones que las mujeres [los que se masturban]” (Profesor 1, Matemática). Asimismo, se le atribuye características y comportamientos asociados con la fuerza: “Vemos que la fuerza del hombre con el de la mujer es muy diferente” (Profesor 2, Matemática). En contraposición, la mujer es asociada con un rol sumiso y se asume que tiene menor curiosidad sexual: “Se da el caso de que las alumnas, hoy en día, este, esperan que, en cuanto al enamoramiento, ¿no? Esperan que los chicos son los que [las] buscan a ellas” (Profesora 5, Cívica).

También, se identificó una narrativa que confunde al género con la orientación sexual, como se observa en la siguiente cita: “la inclinación de género que tengan; masculino o femenino [...] en el caso se vea que tenga más una inclinación o una tendencia homosexual” (Profesor 3, Educación para el Trabajo). Aunque la estructura oracional dificulte comprender la cita, lo que este docente refirió era que el género era lo mismo que la orientación sexual, esta última denominada —por el docente— como “inclinación” o “tendencia”.

En la tercera creencia docente identificada, la homosexualidad es entendida como anormal. Dicha creencia se evidencia a través de narrativas que consideran lo no heteronormado —en particular, la homosexualidad— como una enfermedad contagiosa, lo cual se observa en los siguientes comentarios:

La homosexualidad tanto de hombre, de mujer es una enfermedad [...] siempre ha existido, pero qué pasa, ahora, ahora es escandaloso [...]. Hacen sus cosas que, a la vista y paciencia de jóvenes, de niños, de adultos, ¿no? Y eso también genera que, a veces, el niño mira, ¿no? Ve eso, y dice, ¿no?: “Bueno, si él lo hace por qué yo no lo puedo hacer”. (Profesor 2 Matemática)

Sin ser homofóbica diré que no es algo normal, ¿no? Este, que hable como un caso normal, ¿no? Que se hable de homosexualidad, sí, porque es una realidad [...]. Creo que sí debemos dar a conocer esto de la homosexualidad que se da [...]. Acá es un poco infeccioso el sida [...]. Yo creo que, hoy en día, pues, las niñas que están con adolescentes de acá, del mismo distrito, pues ellos [los estudiantes] por una zapatilla, por un..., por tonterías, de verdad, cosas así, superficiales, tienen, llegan a estar con homosexuales. (Profesora 5, Cívica)

En el discurso de la Profesora 5 (Cívica), se refuerza la naturalización de lo heterosexual, mientras que se asocia la homosexualidad con lo anormal. No obstante, ella considera que se debe hablar del tema porque, aunque es negativa, es una realidad. Los prejuicios identificados con respecto a la relación directa entre el sida, la prostitución y la homosexualidad reproducen uno de los

estigmas más enraizados contra las personas homosexuales (Rentería, 2017), que reducen su existencia a la marginalización. Los límites de este estudio no permiten contrastar el discurso de la docente con la realidad del contexto donde desempeña su práctica pedagógica; sin embargo, el atribuir este tipo de problemáticas a los homosexuales, de manera directa, permitiría concluir que este cúmulo de prejuicios forma parte de las creencias de la docente en relación con la homosexualidad (Rodríguez, 2018). Es interesante analizar este aspecto, dado que las y los estudiantes se encuentran inmersos en medio de una diversidad de creencias sobre la sexualidad y el género que, ante una falta de formación en educación sexual, puede generar que se vean influenciados por las creencias de sus docentes.

Como se mencionó al inicio de esta sección, se identificó una cuarta creencia, según la cual se debe respetar a aquellas personas con una orientación sexual distinta a la heterosexual. Esta parte de una narrativa sobre el respeto a las personas y se ubica en aparente contraposición a las tres creencias docentes predominantes identificadas en este estudio, dado que responde a un enfoque más integral. Dicha narrativa se manifestó en el discurso aparentemente contradictorio de la Profesora 5 (Cívica), quien señaló que una persona no es homofóbica, aunque piense que la homosexualidad es anormal. Desde esta perspectiva, se sugería que lo anormal no responde a lo no común, sino a una forma inadecuada de ser. Una contradicción similar se observa en el discurso del Profesor 2 (Matemática), quien señaló que la homosexualidad “es una enfermedad” y, a su vez, afirmó: “no creo que, porque tengan inclinaciones, homosexual, o gay, o lesbiana, se les falte el respeto”.

Esta aparente contraposición responde a la estructura psicológica de los sistemas de creencias que no necesariamente cumplen con criterios lógicos (Guerra, 2013), lo que posibilita la existencia de nociones opuestas, que conviven en el sistema intramental de cada docente. No obstante, las creencias predominantes, producto de la socialización temprana de los individuos (Ernest, 2005), son aquellas que tendrán un mayor impacto en el moldeamiento de la práctica pedagógica docente. Por tanto, al parecer, las creencias negativas sobre la homosexualidad tendrían un mayor peso al formar parte del sistema de creencias docente predominante.

En contraste a todo lo expuesto, el Profesor 1 (Matemática) se presenta como un contraejemplo de lo reportado. Aunque las limitaciones de la presente investigación no permiten analizar las causalidades de la conformación de las creencias del docente en cuestión, podemos suponer que su experiencia de vida pudo influir en el enfoque, en apariencia, más integral que muestra en su discurso. Este docente elabora una definición integral de la sexualidad diferenciándola claramente del sexo. Añade la dimensión emocional y evita que la sexualidad sea reducida a las relaciones sexuales: “La sexualidad que no simplemente es la vida sexual, sino también la vida emocional [...]. Sexo es algo simple, sencillo, biológico, un tanto físico. En cambio, el otro [la sexualidad] ya tiene que ver más con [lo] emocional, sentimental, psicológico”.

Aunque sugiere que los hombres son más sexuales que las mujeres y confunde la definición de género con la de orientación sexual, esboza una definición del primero cercana a su implicancia dentro del proceso de formación de identidad de las personas: “[Género] tiene que ver mucho con lo que llamas, con su vida, con su identidad, con su forma de llevar su vida sexual, ¿no? De su pensamiento psicológico, no sé. El que haya masculino, femenino y homosexuales” (Profesor 1, Matemática). En contraste con los discursos referidos previamente, no considera que la homosexualidad sea negativa. Más bien, visibiliza la diversidad sexual:

Yo puedo biológicamente ser hombre, pero mi vida sexual puede ser la de un homosexual. Yo creo que eso no me quita ni más, ni menos ser persona [...] personas que tienen una orientación sexual, de repente, distinta de nosotros, y eso no significa que sean personas extraterrestres. (Profesor 1, Matemática)

### *Creencias docentes sobre la educación sexual y las formas adecuadas de impartirla*

Si bien en primera instancia se identificó la creencia docente de que era necesario hablar de educación sexual en el aula —lo cual respondería a un enfoque en apariencia más integral—, en segunda instancia, se observaron dos creencias docentes predominantes sobre educación sexual y las formas adecuadas de impartirla que parecen responder a un enfoque más conservador. De acuerdo con estas últimas, la educación sexual se debe abordar en el aula de manera superficial y la vivencia de la sexualidad adolescente es negativa.

Para empezar, la totalidad de docentes participantes creen en la necesidad de hablar sobre educación sexual en el aula. Resaltaron que también es preciso hacerlo en el hogar: “La educación sexual, para mí, es un tema que se debería abordar tanto en los padres de familia como en el colegio” (Profesora 4, Comunicación). Este hallazgo es significativo, puesto que refuerza los resultados de una investigación sobre educación sexual en Perú, que señala que entre el 97% y el 100% de estudiantes, docentes y directores consideran que se debería enseñar educación sexual en la escuela (Motta et al., 2017). En ese sentido, podría servir como fundamento en contra de posiciones que señalan que la plana docente no quiere abordar estos temas y, basándose en ello, refuerzan la idea de que la educación sexual no debe ser abordada en las aulas.

Asociada a esta creencia docente, se considera que las y los estudiantes no cuentan con suficiente información sobre educación sexual en casa. De hecho, el grupo de docentes percibía la existencia de tabúes que impedía a sus alumnos hablar sobre educación sexual en un ambiente de confianza en casa, como se expresa en el siguiente comentario.

[La educación es importante] Para apoyar a los padres, ¿no? Y porque, siempre los alumnos, hoy en día hay más tabúes con los papás; y, como que siempre sienten más confianza con los profesores. (Profesora 5, Cívica)

Sin embargo, este hallazgo positivo, podría verse limitado por las dos creencias docentes predominantes de esta categoría, las cuales evidencian cómo las personas entrevistadas creen que se debe abordar la educación sexual en el aula.

Por un lado, se identifica la creencia de que la educación sexual se debe abordar superficialmente en el aula. A partir de esta, se revela una contradicción entre lo que se considera que es el deber formativo de la escuela sobre la educación sexual, ante las falencias presentes en el entorno familiar, y la orientación de su práctica pedagógica al abordar el tema. Por ejemplo, el Profesor 1 (Matemática) señala que “hay formas [de abordar la Educación Sexual] sin llegar a, digamos [...] incomodar a los padres”. Estas formas se fundan, aparentemente, en el miedo a la respuesta del entorno familiar de sus estudiantes cuando se abordan estas temáticas.

Aunque la identificación de este aparente temor parte del análisis del discurso docente, el contexto de cada entrevista durante el desarrollo de la presente investigación —situado social y culturalmente— podría llevarnos a afirmar que tiene también un correlato con la realidad dado el clima controversial adjudicado al enfoque de género y a la educación sexual en Perú. Este temor se relaciona con dos temáticas específicas: hablar sobre homosexualidad en el aula y hablar de sexualidad de forma explícita, sobre todo, del acto coital. Más adelante, se especifica cómo lo referido se vincula con las propias creencias docentes identificadas en la categoría anterior sobre la sexualidad, el sexo y el género.

Con respecto a la primera temática, se debe anotar que el grupo de docentes entrevistado considera que un tema posiblemente susceptible para las familias es hablar sobre homosexualidad en las aulas —narrativa que se potencia en la creencia de que la homosexualidad es anormal—. Lo referido se evidenció al describir su práctica pedagógica cuando se abordaba la discusión sobre la homosexualidad en el aula; de hecho, persiste la visión negativa de la homosexualidad, sobre todo, si es masculina. Así, aludiendo a un incidente entre dos alumnos, el docente señaló: “Sería una pena [...] que alguno de ustedes [estudiantes varones] [...] se incline a la parte homosexual” (Profesor 2, Matemática).

En las entrevistas, también surgió que el temor ante la respuesta que podría haber en el entorno familiar de los estudiantes si se abordara estos tópicos los lleva a evitar el tema en las aulas: “Hay que tener mucho tino, porque algunos padres vayan a pensar ¿no?: «Ah, está fomentando que mi hijo sea maricón»” (Profesor 1, Matemática). Incluso, en algunos casos, pareciera que la discusión giraba en torno a qué tanto se puede “homosexualizar” a las y los

estudiantes cuando se aborda el tema. Así, por ejemplo, aunque el Profesor 2 indica que “Hablar de homosexualidad en clase no me parece que tendría a que [los alumnos] se vuelvan homosexuales”, se contradice en otro momento. Esto ocurre cuando al describir un incidente en clase, en que un alumno molestaba por una supuesta homosexualidad, menciona:

Yo lo miro y lo llamo al joven, le digo [...]: “Por favor, no vuelvas [a molestar a tu compañero con ser homosexual]; al contrario, hazlo, convérsale, háblale, que él se incluya” [...]. No trates de inducirlo a que, de repente, pueda cambiar de opción”. (Profesor 2, Matemática)

Aunque el Profesor 2 inició reafirmando la imposibilidad de que por “exposición” una persona se “vuelva” homosexual, al situarse en un caso concreto y elaborar sobre este, expresa la creencia de que las personas pueden ser “inducidas” por otras a una orientación sexual determinada. De este modo, se visibiliza que, si bien es cierto que las y los docentes fundamentan su accionar pedagógico en el temor por la respuesta del entorno familiar, las razones para limitar el abordaje de temas como la homosexualidad también pueden derivarse de sus propias creencias.

Una dinámica similar se observa en el caso de la segunda temática: las y los docentes temen la reacción de las familias si es que se aborda el tema de la sexualidad de manera explícita. Existe un imaginario desde el cual consideran que tratar dicho tema llevará a sus estudiantes a tener relaciones sexuales a temprana edad: “De repente, le parece mal [al padre o madre de familia] que le esté hablando [sobre Educación Sexual] porque dirá, ¿no?: «No, es muy chico, muy pequeño [...] Le estaría motivando a otras cosas [...] de repente, que haga una práctica [sexual]»” (Profesor 2, Matemática). El grupo de docentes, también, percibe que, para las familias, el hablar sobre relaciones sexuales llevará a que las alumnas queden embarazadas:

Casos donde profesoras han hablado [sobre sexualidad] [...]. Y, justo, posteriormente, años después, esta niñita salió embarazada, ¿no? Que, por qué estaba incentivándola—la profesora, una colega— la sexualidad. (Profesora 5, Cívica)

Resalta que el discurso sobre las consecuencias negativas del embarazo adolescente solo se haya dirigido a alumnas, en tanto refuerza el posicionamiento de la mujer como aquella que debe saber contenerse y contener al hombre; en caso contrario, será calificada de manera negativa. Ello se relaciona con los estereotipos reportados en la categoría anterior, en que se identificó la creencia de que el hombre es más sexualizado que la mujer y de que esta debe frenar los impulsos de los hombres: “[La educación sexual debe] abordar también mucho, el enamoramiento y qué es lo que se debe permitir y no permitir [...]. Yo les digo cada vez: «el hombre llega hasta donde nosotras lo permiti-

mos» (Profesora 5, Cívica). Este último discurso podría evidenciar un trato diferenciado y jerárquico entre hombres y mujeres cuando se aborda el tema de la sexualidad en el aula.

Por otro lado, las entrevistas evidenciaron la creencia de que la vivencia de la sexualidad adolescente es negativa, sobre todo, en lo referente al acto coital. Se identificó esta creencia docente en los discursos que sostienen que la educación sexual debe hablar de forma negativa de la actividad sexual o, en todo caso, evitar mencionarla.

El tema es de informarle para que estén prevenidos, para que ellos puedan, digamos, con responsabilidad, cuando tengan su pareja, ¿no? Digamos, este, saber, ¿no? ¿Cuáles son las consecuencias? [...] Hacerles entender que el inicio a temprana edad de las relaciones sexuales lo único que le va a traer es malas consecuencias. (Profesor 2, Matemática)

Sexualidad no es referencia al sexo. El sexo es una cosa y la sexualidad es otra, ¿no? Para aclarar. Para conocer las características básicas de cada género. Y eso sí se puede tocar en clase, pero hablar de relaciones sexuales creo que no. (Profesora 4, Comunicación)

Estos comentarios reflejan, en primer lugar, un modelo de riesgo para abordar la educación sexual, que limita la actividad sexual adolescente a sus consecuencias negativas (AESS et al., 2012). En segundo lugar, manifiestan un modelo moralista, fundamentado en una visión tabú de relaciones sexuales dentro del currículo de educación sexual (Plaza, 2015). Basándose en estos, se promueve enfoques biológicos, en los que solo se informa sobre cambios físicos y hormonales de la sexualidad (Unesci, 2014): “el propósito fundamental de la educación sexual es que los estudiantes se conozcan a sí mismos, se conozcan sus características que tiene el varón y la mujer [...], características físicas y características biológicas” (Profesora 4, Comunicación).

Un caso interesante es el de la profesora de Religión, quien —bajo un modelo de educación sexual moralista (AESS et al., 2012)— señala que el único método seguro es la abstinencia, basándose en el fundamento católico de la virginidad: “Dicen: «profesora, yo no voy a esperar hasta el matrimonio» [...]. Yo les digo [...], desde el punto de vista cristiano, yo te digo que has cometido un pecado mortal” (Profesora 6, Religión). El valor virginal reproduce y refuerza el sistema de creencias patriarcales imperantes en la sociedad. En este sistema, continúa la negación de la sexualidad de la mujer y, si aparece, es condenada. Incluso, esto llega a ser excusa para dudar de su palabra ante un posible abuso sexual.

Una madre de familia bastante preocupada me dice: “Saliendo del colegio, las alumnas vienen, le buscan a mi hijo; mi hijo es mayor de edad. Yo no estoy en casa, he salido”, me dice. “Ha pasado de todo y ahora está que lo están denunciando a él”. Entonces, por eso, le digo, como que ya

se está perdiendo, porque en el momento en que te vas a buscar alguien y vas con otra intención es porque ya sabe lo que va a pasar. (Profesora 6, Religión)

Cabe anotar que el Profesor 1 (Matemática) mostró una visión distinta a lo reportado sobre la educación sexual. Aunque comparte el mismo temor ante la respuesta del entorno familiar al abordar el tema y una aparente visión de los hombres como individuos con más sexualidad que las mujeres, la descripción de sus prácticas pedagógicas dan cuenta del desarrollo de un modelo más cercano al integral (AEES et al., 2012). Este docente parece percibir la sexualidad como un hecho natural y no negativo, que se presenta a lo largo del desarrollo de la adolescencia:

La curiosidad [sexual] ya lo tienen; es propia de su edad [...]. [Sobre la educación sexual] intercambiar ideas para que ellos puedan aclarar muchas dudas de todo lo que es sexualidad [...]. La educación sexual ayuda mucho, ¿no? Ayuda mucho a darle la información necesaria para que ellos, como en algún momento, en alguno de los casos, dice que vayan postergando su inicio de su vida sexual. Y, si no la pueden postergar, bueno, que haya un cuidado. (Profesor 1, Matemática)

### *Creencias docentes sobre el enfoque de género en la educación y lo propuesto por el Minedu*

En este caso, se identificaron dos creencias docentes predominantes sobre el enfoque de género propuesto por el Minedu: (i) que este busca homosexualizar a las y los estudiantes, y (ii) que se limita a hablar de la orientación sexual. En paralelo, se observó una idea que contrastaba con las anteriores: la importancia de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

La primera creencia docente se evidencia en los discursos que buscan describir los planteamientos del Ministerio: “[El Minedu] quiere tocar un tema [el enfoque de género] que no va a resultar. Que va a confundir, más que todo. Imagínate si los papás a veces no lo tocan en casa. Nosotros hablarles y despertarles algo, no me parece” (Profesora 4, Comunicación). Para esta docente, introducir el enfoque de género en clase podría despertar una orientación sexual distinta a la heteronormada, lo cual es preferible evitar. Esta narrativa se relaciona con los hallazgos identificados en la categoría de creencia docente sobre la sexualidad, el sexo y el género, entre los cuales se destacó la percepción de la homosexualidad como un comportamiento anormal.

De manera similar a lo comentado en el apartado anterior, una de las docentes mostró cierto temor frente a la respuesta del entorno familiar si se abordara el enfoque de género. En la narrativa elaborada por esta entrevistada, este enfoque es una imposición de modelos extranjeros que no toma en cuenta la realidad del país. Esta percepción se resguarda en una aparente aceptación



personal del conservadurismo de la sociedad peruana —que refiere, en este caso, a la no aceptación de la diversidad sexual—, que podría llevar al grupo de docentes a temer la reacción de las familias si se trabaja el enfoque de género en el aula. En este caso, podríamos vincular el aparente temor externo por la respuesta del entorno familiar con las propias creencias de la docente.

El enfoque de género, lo que el Minedu está planteando de alguna manera y, es por eso que los padres salieron a protestar en eso, no te metas con mi hijo, que salieron. Igual los padres, porque, yo creo que el Minedu lo que quiere es ahondar en el tema de homosexualidad, bisexualidad y temas de transgénero. [...] No estamos en un país liberal; todavía estamos en un país bastante cerrado [...]. Esto quizás se pueda aplicar en otros países que están bien desarrollados. [...] [El Ministerio] No ha hecho diagnóstico en cuanto a los niños, a la gente de Perú. Y, quiere tocar un tema que no va a resultar. (Profesora 4, Comunicación)

En este comentario, se menciona de forma directa al colectivo CMHNTM y se alude a la sensación de temor sobre el abordaje del enfoque de género en las aulas por parte del entorno familiar de las y los estudiantes. El hecho de que se aluda directamente a este colectivo nos permite señalar, nuevamente, lo verídico de esta percepción docente en medio del clima controversial que la propuesta del enfoque de género tiene en el contexto peruano actual. Ello refuerza lo complejo de la implementación de este tipo de propuestas educativas en medio de un clima convulso desde el cual las y los docentes deben realizar cambios considerables en su práctica pedagógica, así como en su propia identidad como docentes.

La creencia de que el enfoque de género planteado por el Minedu se limita a hablar sobre la orientación sexual en las aulas aparece cuando definen qué entienden por enfoque de género, más allá de lo propuesto por dicho ministerio. Esta creencia docente también se relaciona con los hallazgos identificados en la categoría sobre la sexualidad, el sexo y el género. Por un lado, persiste la confusión entre el género y la orientación sexual —reportada con anterioridad— al momento de intentar definir el enfoque de género, como se observa a continuación:

[El enfoque de género se refiere] A la opción de género, ¿no? Va inclinado, según a lo que he escuchado, a la homosexualidad, para dar más rienda suelta a esto, ¿no? Y, si el joven, desea esa opción, optar por eso, pues como que le da más libertad a ello. (Profesora 5, Cívica)

Por otro lado, como posible consecuencia de la creencia docente central que equipara el sexo y el género como si fueran lo mismo, un docente entiendo el enfoque de género como herramienta para consolidar las diferencias entre hombres y mujeres. Esto, según Bourdieu (2007 [1998]), ejemplificaría la biologización de lo social a través de la reproducción de estereotipos de género, los que se reflejan en el siguiente comentario:

El enfoque de género que se debería dar en la educación es, este, consolidar —¿no?— claramente las diferencias que hay entre un género y otro. Y que, digamos, este, hacer entender a los educandos, ¿no?, que están a nuestro cargo de que hay el varón y la dama. [...] Haciendo deporte se podría ver ese enfoque. [...] Digamos, el vóley lo juegan tanto el hombre como la mujer. Pero también vemos que la fuerza del hombre con el de la mujer es muy diferente ¿no? y el físico. (Profesor 2, Matemática).

En contraposición a estas dos creencias docentes predominantes, la mayoría de docentes plantearon una tercera, según la cual es importante la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres. Así, reportaron que sería adecuado que el enfoque de género adoptado por el Minedu se oriente en función de ello. Este discurso que promueve la equidad entre hombres y mujeres resulta interesante, en tanto refleja un enfoque binario inclusivo.

Si realmente ese enfoque que ellos han propuesto es para que las posibilidades de darle a la mujer y al hombre sean las mismas, está bien [...] porque la ley nos dice, ¿no?, que tanto el hombre como la mujer tenemos los mismos derechos. (Profesor 2, Matemática)

No obstante, la aceptación de las identidades de género distintas a las heteronormadas es más difícil de asumir, puesto que no respaldan la estructura de creencias docentes identificada. Este último hallazgo es importante por dos motivos. Primero, las y los docentes no asocian el fomento de la igualdad entre hombres y mujeres con el enfoque de género propuesto por el Minedu (2016), a pesar de que sí está planteado en él. Parece ser que la campaña masiva de colectivos en su contra, aunado a la desinformación sobre esta propuesta, repercute en cómo las y los docentes entienden el enfoque de género. Solo la mitad de los entrevistados señalaron que estaban informados sobre el enfoque de género y, lo que es aún más relevante, ninguno reportó algún tipo de acompañamiento por parte del Minedu. Segundo, pese a que el sistema de creencias que tienen el grupo de docentes sobre el enfoque de género propuesto por el Minedu es negativo, se identificó esta creencia docente final que establece un posible puente de diálogo para poder implementar el enfoque de género en la educación.

## Conclusiones

El objetivo general de esta investigación fue explorar las creencias docentes sobre el enfoque de género y la educación sexual. Los resultados permitieron identificar un sistema de creencias predominante con un claro enfoque conservador en torno a la sexualidad, el sexo y el género. Este influye significativamente en cómo cada docente cree que deben impartir ambos enfoques a través de su práctica pedagógica. Este sistema consta de tres creencias docentes predominantes que—bajo una lógica binaria, heteronormada y estereotipada—

sitúan a la sexualidad como principalmente biológica; homologan al sexo y al género; y consideran que la homosexualidad es anormal. Dicho sistema concuerda con lo que Ortiz-Hernández (2004) propone como las tres ideologías que sustentan y reproducen un sistema patriarcal: el heterosexismo, el apego a los estereotipos de género y el antropocentrismo propulsor de la supremacía masculina (Pecho, 2017).

En sintonía con la literatura revisada, este sistema predominante parece privilegiar aquellas creencias nucleares formadas durante la etapa de formación educativa de las y los docentes (Clark y Peterson, 1986, citados en Richards, Gallo y Renandya, 2001), y aquellas sujetas al sistema de creencias compartido por la sociedad (Ernst, 1989). En tal sentido, consideramos plausible que, tanto en el contexto educativo como en el social, la construcción temprana de estas creencias docentes podría explicarse a partir de su socialización en un sistema que se contrapone con el enfoque de género y la educación sexual.

Ello se podría ver reflejado en el sistema patriarcal imperante en la sociedad peruana, como también en el discurso de desprestigio sobre el enfoque de género por parte de los colectivos ultraconservadores como CMHNTM, que tienen una gran influencia en el debate actual sobre estas temáticas. En ese marco, es pertinente señalar que las y los docentes que participaron de esta investigación comparten el complejo imaginario social del contexto peruano, construido en torno a las temáticas de género y sexualidad, lo cual no es un hallazgo aislado, ni gratuito, ni únicamente presente en el discurso de la plana docente.

Asimismo, el sistema de creencias docentes predominante identificado parece propiciar la reproducción de modelos de riesgo y moralistas para abordar la educación sexual. Este resultado dialoga con investigaciones previas que identificaron la reproducción de este tipo de modelos de educación, tanto a nivel regional (Quaresma da Silva, 2012; Plaza, 2015) como a nivel internacional (Díaz de Greñu y Anguita, 2017; Preston, 2013). Los hallazgos del presente estudio también podrían mostrar que ambos modelos limitan un abordaje profundo de la educación sexual en las escuelas. Por un lado, y acorde a investigaciones previas (Preston, 2013; Quaresma da Silva, 2012), ambos promueven la persistencia de una visión restringida y de riesgo sobre la sexualidad, que se traduce en la reproducción de prácticas correctivas y regulatorias. Por otro lado, parecen promover representaciones hegemónicas y estereotipadas sobre lo masculino/femenino<sup>2</sup> y sobre la orientación sexual.

Además, este sistema de creencias docentes predominante parece materializarse en una visión negativa del enfoque de género en la educación, que surge desde un discurso estereotipado sobre el género y una visión negativa de la homosexualidad. Investigaciones previas sobre el tema han planteado este hallazgo (Quaresma da Silva, 2012; Plaza, 2015; Díaz de Greñu y Anguita, 2017).

---

2. Esto es sugerido en investigaciones previas (Garrahy, 2001; Quaresma da Silva, 2012; Plaza, 2015; Díaz de Greñu y Anguita, 2017).

No obstante, es importante señalar que las creencias docentes predominantes sobre el enfoque de género también responden a una falta de acompañamiento por parte del Minedu sobre lo propuesto en el Currículo Nacional del 2016; de hecho, ningún docente reportó recibir acompañamiento en la materia por parte de esta entidad. Así, aunadas al clima de desinformación sobre la propuesta institucional, conviven creencias docentes estereotipadas, que llevan a los profesores a considerar que esta propuesta es negativa, debido a que busca homosexualizar a sus estudiantes y solo se limita a abordar la orientación sexual.

A partir de ello, se evidencia la necesidad de que, junto con las políticas educativas que favorezcan la inclusión del enfoque de género y la educación sexual en el currículum escolar, se establezcan mecanismos institucionales que permitan que esta propuesta tenga una repercusión real en la práctica pedagógica y, en consecuencia, en la enseñanza de las y los estudiantes. En esa línea, esta investigación destaca la relevancia de la institucionalización de procesos de acompañamiento docente en la materia. Dichos procesos deberían permitir, a través de una práctica reflexiva, hacer explícitas estas creencias, y dialogar en torno a ellas y a las experiencias que las han construido, como un medio para facilitar la dificultad de la implementación del enfoque de género y la educación sexual en el sistema escolar peruano.

Los hallazgos también evidenciaron un contraejemplo, a partir del caso del Profesor 1 (Matemática), así como tres creencias docentes que se contraponen y, a la vez, conviven con el sistema reportado: (i) el respeto a las personas con orientación sexual distinta a la heteronormada, (ii) la necesidad de hablar sobre educación sexual en el aula, y (iii) y la relevancia de promover la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. El contraejemplo parece presentar una visión más integral de la sexualidad, y un discurso de respeto e inclusión de la diversidad sexual. Ello se ve reflejado en los modos en que describe su práctica pedagógica al abordar la educación sexual, más cercana a un modelo integral y a una visión positiva sobre el enfoque de género. Así, se reforzaría la postura teórica que afirma la influencia de las creencias sobre la práctica pedagógica (Pajares, 1992).

Por su parte, se identificó la presencia de tres creencias docentes que responden a un enfoque más integral antes que conservador, lo que indicaría una aparente contraposición respecto al sistema de creencias predominante del grupo de docentes entrevistado. Lo referido se podría explicar desde la naturaleza psicológica de los sistemas de creencias, que señalan que estas no necesariamente cumplen con criterios lógicos (Guerra, 2013); por tanto, pueden parecer contrapuestas y, a la vez, coexistir con el sistema de creencias docentes reportado. Es preciso enfatizar que aquellas creencias más profundas suelen tener un mayor peso en el accionar de las personas. No obstante, su identificación nos invita a validar y reflexionar su existencia dentro el sistema de creencias docentes sobre la educación sexual y el enfoque de género en la educación.

Estas creencias son un punto de partida importante para el diálogo en torno a estas temáticas, y posibilita la creación de planteamientos para abordar

la tarea titánica de la inclusión del enfoque de género y la educación sexual en la escuela secundaria peruana desde la perspectiva docente. Dichos planteamientos deben valorar sustancialmente los hallazgos positivos de esta investigación, por ejemplo, la valoración positiva que muestran los entrevistados hacia la equidad por género.

Concluimos, de forma general, que el sistema de creencias docentes predominante identificado sustituye el conocimiento explícito (Catalán, 2011), contenido en la propuesta institucional del Minedu. Cabe anotar que la intención educativa primordial de esta última es promover un modelo de educación sexual integral y una educación con enfoque de género. Los resultados de este estudio se alinean con investigaciones latinoamericanas afines y, además, permiten entender la dificultad actual para la implementación de la propuesta del Minedu desde la perspectiva docente.

En realidad, estos resultados no debieran sorprendernos si consideramos el contexto patriarcal, discriminador, y reticente —tanto en creencias como en prácticas— al enfoque de género y a la educación sexual en el que todas y todos (incluidos los docentes) habitamos. A ello se debe añadir que, pese a que ha habido esfuerzos desde el Minedu para formular estas temáticas a nivel curricular, tampoco se ha diseñado un acompañamiento a las y los docentes para su implementación, y —mucho menos— sobre lo que este implica para ellos como personas que tienen experiencias, creencias y posturas en torno al tema. Siendo la sexualidad y el género temas tan ligados con la propia identidad, tan cargados de afectos y tan poco dialogados en nuestra sociedad, no tendríamos por qué asumir que no demandan un acompañamiento especial para que sean trabajados en la escuela. Esto es aún más importante en el contexto de un debate muy convulsionado y por momentos enardecido sobre la propuesta que el Minedu busca implementar. La tarea es, sin duda, colosal y en esta coyuntura las y los docentes recurren, desde las mejores intenciones, a aquello que creen adecuado para acompañar a sus estudiantes. En ese sentido, una educación sexual y con enfoque de género demandaría, como primer paso, el poder trabajar con la plana docente, atendiendo a la diversidad y complejidad de creencias que detentan, de modo que puedan construirse espacios de reflexión conjunta que les permita poder tener herramientas para abordar el tema.

Esta investigación, de forma general, destaca la potencia de las creencias docentes para influir y moldear el accionar pedagógico, las cuales se configuran como un constructo que ayudaría a comprender la práctica pedagógica dentro del aula (Pajares, 1992) sobre estas temáticas. No obstante, se trata de un estudio de carácter exploratorio, dada su naturaleza cualitativa, su alcance limitado a las y los participantes, y debido a que el campo de creencias docentes en nuestro país y su estudio desde la Psicología Educativa recién empieza a generar aportes en torno a temas vinculados a la educación sexual y al enfoque de género.

Los hallazgos de la presente investigación brindan como aporte fundamental el prestar especial atención a las creencias docentes referidas a la

sexualidad, el sexo y el género al plantear programas de acompañamiento docente referidos a la educación sexual y al enfoque de género. Asimismo, sugiere prestar especial atención a aquellos puntos de encuentro que existen entre el pensamiento docente y la propuesta institucional. En el contexto de esta investigación, estos se vieron evidenciados en las tres creencias que coexisten con el sistema de creencias docentes identificado. Esta acotación podría configurar el punto de partida para un cambio—desde la propia perspectiva docente—que promueva cambios significativos y no una lista de conceptos nuevos que adquirir.

La naturaleza epistemológica de la presente investigación no permite la generalización de los datos recogidos; no es esa su finalidad. No obstante, nos lleva a reflexionar sobre la relevancia de abrir un campo de investigación desde la Psicología de la Educación orientado a explorar cómo, desde la perspectiva docente, podemos mejorar las prácticas educativas en lo que respecta a las temáticas de género y sexualidad en las escuelas. Esta reflexión debe tomar como base una visión positiva de las y los docentes, que invite a co-construir nuevos aprendizajes, y nuevos modos de entender y entenderse a partir del género y la sexualidad. Asimismo, nos invita a considerar e investigar los procesos de formación inicial de futuras y futuros docentes. Problematizar y debatir sobre qué tipo de competencias debemos desarrollar en estos espacios de formación profesional docente es un deber y un medio pertinente para aminorar la dificultad de la implementación de estas temáticas en la práctica docente.

Las limitaciones de la presente investigación no permitieron identificar ni analizar los procesos de construcción de las creencias docentes identificadas en este estudio. Desde una perspectiva psicológica, sería pertinente abordar este tema a través del estudio de la construcción de la identidad docente, específicamente profundizando en sus posicionamientos con respecto al enfoque de género y a la educación sexual. Tampoco, fue posible analizar cómo las creencias docentes reportadas se manifiestan concretamente en el aula de clases, aspecto que convendría explorar mediante observaciones o grabaciones. Otra limitación refiere a que no ha sido posible realizar un análisis de la información en función de las variables de sexo y género, lo cual sería pertinente considerar en futuras investigaciones. También, sería interesante explorar cómo y bajo qué mecanismos se podría materializar un cambio de creencias docentes que promuevan la concreción de las intenciones educativas, alineadas con una educación sexual integral y con enfoque de género. Para ello, sería pertinente emplear métodos de investigación en la práctica que posibiliten identificar aquellos mecanismos o principios que podrían favorecer la implementación de programas docentes, ya sea formativos o de acompañamiento.

## Referencias bibliográficas

- Abenzo, R. (1994). *Sexualidad y juventud. Guía práctica para monitores/as*. Madrid: El Popular S.A.
- Aller, L. M. (1995). *Pedagogía de la sexualidad humana*. Buenos Aires: Galerna.
- American Psychological Association [APA] (2011). *Respuestas a sus preguntas sobre las personas trans, la identidad de género y la expresión de género* (Brouchure de la APA Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Concerns Office y de la APA Public and Member Communications). Recuperado de: <http://www.apa.org/topics/lgbt/brochure-personas-trans.pdf>
- Asociación Española de Especialistas en Sexología, Academia Española de Sexología y Medicina Sexual, Asociación Mundial para la Salud Sexual, Federación Latinoamericana de Sociedades de Sexología, Programa Modular de Salud Sexual de la Universidad Nacional de Educación a Distancia y el Instituto Espill de Sexología, Psicología y Medicina (2012). *Educación para la sexualidad con bases científicas. Documento de Consenso de Madrid*. Recuperado en [http://www.flases.net/boletines/educacion\\_para\\_la\\_sexualidad.pdf](http://www.flases.net/boletines/educacion_para_la_sexualidad.pdf)
- Bank, B. (2007). *Gender and education: An encyclopedia*. Vols I y II. Londres: Praeger.
- Bardi, A., Leyton, C., Martinez, V. y Gonzáles, E. (2005). Identidad sexual: Proceso de definición en la adolescencia. *Reflexiones Pedagógicas*, 43-51.
- Borg, M (2001). Teacher's beliefs. *English Language Teachers Journal*, 55(2), 186-188.
- Bourdieu, P. (2007 [1998]). *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. En D. Berliner y R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 709-725). New York: Macmillan.
- Callejo, M. y Vila, A. (2003). Origen y formación de creencias sobre la resolución de problemas. Estudio de un grupo de alumnos que comienzan la educación secundaria. *Boletín de la Asociación Matemática Venezolana*, 10(2), 225-247.
- Catalán, J. (2011). Del pensamiento al conocimiento profesional del profesor. En J. Catalán y J. Redondo (Eds.), *Psicología educacional. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 187-216). La Serena: Editorial Universidad La serena.
- Con Mis Hijos No Te Metas Perú-Oficial (CMHNTM) (2016, 15 de diciembre). *Respuesta al mensaje de la nación del presidente Pedro Pablo Kuczynski*

- [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.facebook.com/ConMisHijosNoTeMetasOficial/videos/344217052618886/>
- Corte Suprema de Justicia de la República. Expediente N° 23822-2017-Lima, Corte Suprema de Justicia de la Republica, 2019.
- Creswell, J., Hanson, W., Clark, V. y Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264.
- Díaz de Greñu, S. y Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219-232.
- Dirección de Tutoría y Orientación Educativa [Ditoe] (2008). *Lineamientos educativos y orientaciones pedagógicas para la educación sexual integral*. Recuperado de [http://bvs.minsa.gob.pe/local/minsa/1283\\_GOB523.pdf](http://bvs.minsa.gob.pe/local/minsa/1283_GOB523.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2013). *Propuesta para la formación de docentes en educación sexual integral*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5623/Propuesta%20para%20la%20formaci%C3%B3n%20de%20docentes%20en%20Educaci%C3%B3n%20Sexual%20Integral.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dirección de Tutoría y Orientación Educativa [Ditoe] y Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2013). *Educación sexual integral: Derecho humano y contribución a la formación integral*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002217/221729s.pdf>
- Ernst, P. (1989). The impact of beliefs on the teaching of mathematics. En P. Erns (Ed.), *Mathematics Teaching: The State of the Art* (pp. 249-254). Londres: Falmer Press. Recuperado de <http://socialsciences.exeter.ac.uk/education/research/centres/stem/publications/pmej/impact.htm>
- Fondo de Población de las Naciones Unidas [Unfpa] (2005). *Antecedentes, situación actual y desafíos de la educación de la sexualidad en América Latina y el Caribe*. México, D.F.: Unfpa - Equipo de Apoyo Técnico para América Latina y el Caribe.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Garrahy, D. (2001). Three third-grade teacher's gender-related beliefs and behavior. *The Elementary School Journal*, 102(1), 81-94.
- González, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad: Los procesos de construcción de la información*. México, D.F: McGraw-Hill Interamericana.
- Guerra, F. (2013). *Creencias sobre ciudadanía y educación ciudadana en docentes de un colegio público y un colegio privado de Lima* (tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperado de [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/document/11234/1/tesis\\_guerra\\_f\\_2013.pdf](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/document/11234/1/tesis_guerra_f_2013.pdf)



- pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5081/GUERRA\_RODRIGUEZ\_FERNANDO\_CIUADANIA\_EDUCACION.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hsieh, H. y Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Husserl, E. (1998). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2015). *Perú: Encuesta demográfica y de salud familiar 2014: Nacional y departamental*. Recuperado de [https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1211/pdf/Libro.pdf](https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1211/pdf/Libro.pdf)
- Kirby D. B. (2008). The impact of abstinence and comprehensive sex and STD/HIV education programs on adolescent sexual behavior. *Sexuality Research and Social Policy*, 5(3), 18-27.
- Lamas, M. (2009). La perspectiva de género. *La Tarea: Revista de Educación y Cultura*, 8, 5-12.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- \_\_\_\_\_ (2005). La investigación sobre el conocimiento de los profesores de aprender a enseñar: Una revisión personal. En G. Perafán y A. Adúriz-Bravo (Eds.), *Pensamiento y conocimiento de los profesores* (pp. 47-62). Bogotá: Nomos.
- Meinardi, E, Plaza, M. V. y Revel Chion, A. (2010). Educación en ambiente y salud. En E. Meinardi (Ed.), *Educación en ciencias* (pp. 191-224). Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación del Perú [Minedu] (2005). *Diseño Curricular Nacional de educación básica regular*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional2005FINAL.pdf>
- \_\_\_\_\_ (2009). *Diseño Curricular Nacional de educación básica regular*, Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional.pdf>
- \_\_\_\_\_ (2013). *Lineamientos y avances en la implementación de las políticas de educación con enfoque de género*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/comision-sectorial/pdf/foro-pucp.pdf>
- \_\_\_\_\_ (2015). *Experiencia de transversalización del enfoque de género en el Ministerio de Educación*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/comision-sectorial/pdf/comision-13-03-15.pdf>
- \_\_\_\_\_ (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- \_\_\_\_\_ (2018, 20 de marzo). *Sobre el enfoque de igualdad de género y el currículo nacional de la educación básica*

- [Comunicado de prensa]. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=46159>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables [MIMP]. *Política Nacional de Igualdad de Género, Decreto Supremo 008 2019*, MIMP (2019).
- Moreno, M. (2001). *El profesor universitario de matemáticas: Estudio de las concepciones y creencias acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. Estudio de casos* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- \_\_\_\_\_ (2005). El pensamiento del profesor. Evolución y estado actual de las investigaciones. En G. Perafán y A. Adúriz-Bravo (Eds.), *Pensamiento y conocimiento de los profesores* (pp. 63-80). Bogotá: Nomos.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Motta, A., Keogh, S. C., Prada, E., Núñez-Curto, A., Konda, K., Stillman, M., y Cáceres, C. F. (2017). *De la normativa a la práctica: La política de educación sexual y su implementación en el Perú*. Lima: Guttmacher Institute y Centro de Investigación Interdisciplinaria en Sexualidad, Sida y Sociedad. Recuperado de [https://www.guttmacher.org/sites/default/files/report\\_pdf/de-la-normativa-a-la-practica-educacion-sexual-peru.pdf](https://www.guttmacher.org/sites/default/files/report_pdf/de-la-normativa-a-la-practica-educacion-sexual-peru.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2014). *Educación integral de la sexualidad: Conceptos, enfoques y competencias*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Educacion-integral-sexualidad-conceptos-enfoques-competete.pdf>
- \_\_\_\_\_ (2015). *Guía para la igualdad de género en las políticas y prácticas de la formación docente*. Recuperado de <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/guia-igualdad-de-genero-formacion-docente.pdf>
- Ortiz-Hernández, L. (2004). La opresión de minorías sexuales desde la inequidad de género. *Política y Cultura*, (22), 161-182.
- Padres en Acción Perú (2017, 30 de enero). *Poder Judicial admite demanda de acción popular contra el Currículo Nacional de Educación Básica* [Comunicado de prensa]. Recuperado de [https://docs.wixstatic.com/ugd/732934\\_be8f1e1d4cbd49d9b513d00324d3b21b.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/732934_be8f1e1d4cbd49d9b513d00324d3b21b.pdf)
- Pajares, M. (1992). Teacher' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3). 307-332.
- Pecho, P. (2017). *Sexismo ambivalente, pensamientos patriarcales y violencia simbólica intra e inter género en Lima y Huancayo* (tesis de titulación). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperado de [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/9129/PECHO\\_RICALDI\\_PRISCILLA\\_SEXISMO\\_AMBIVALENTE\\_PESAMIENTOS\\_](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/9129/PECHO_RICALDI_PRISCILLA_SEXISMO_AMBIVALENTE_PESAMIENTOS_)

- PATRIARCALES\_Y\_VIOLENCIA\_SIMBOLICA\_INTRA\_E\_INTER\_GENERO\_EN\_LIMA\_Y\_HUANCAYO.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Plaza, M. (2015). *Caracterización de las creencias sobre sexualidad de los profesores y su incidencia en las prácticas sobre educación sexual en la escuela media* (tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de [http://digital.bl.fcen.uba.ar/Download/Tesis/Tesis\\_5871\\_Plaza.pdf](http://digital.bl.fcen.uba.ar/Download/Tesis/Tesis_5871_Plaza.pdf)
- Preston, M. (2013). Very very risky: Sexuality education teacher's definition of sexuality and teaching and learning responsibilities. *American Journal of Sexual Education*, 8(1/2), 18-35.
- Quaresma da Silva, D. (2012). La producción de lo normal y lo anormal: Un estudio sobre creencias de género y sexualidad entre docentes de escuelas municipales de Novo Hamburgo/Brasil. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 16(1), 178-199.
- Rentería, M. (2017). Una aproximación a las tipologías en la investigación sociológica a partir de los estilos de vida de homosexuales masculinos en Lima. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 36, 89-117.
- Richards, J. C., Gallo, P. B., y Renandya, W. A. (2001). Exploring teachers' beliefs and the processes of change. *The PAC Journal*, 1(1), 41-62.
- Rodríguez, A. (2018). *Creencias docentes: El enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria* (tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/13039>
- Rodríguez, J. (2014). *La reproducción en la adolescencia y sus desigualdades en América Latina: Introducción al análisis demográfico, con énfasis en el uso de microdatos censales de la ronda de 2010*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Recuperado de [http://dev.consultorsalud.org/sites/consultorsalud/files/informe\\_cepal\\_0.pdf](http://dev.consultorsalud.org/sites/consultorsalud/files/informe_cepal_0.pdf)
- Uccelli, F., Agüero, J., Pease, M. y Portugal, T. (2017). *Atravesar el silencio: Memorias sobre el conflicto armado interno y su tratamiento en la escuela*. Lima: Tarea Asociación Gráfica Educativa.
- Underhill K., Montgomery, P. y Operario, D. (2007). Sexual abstinence only programmes to prevent HIV infection in high income countries: Systematic review. *British Medical Journal*, 1-12. Recuperado de <https://www.bmj.com/content/bmj/335/7613/248.full.pdf>
- Vásquez, V. (2015). *Modelo teórico de la estructura y dinámica de las identidades sexuales* (tesis de titulación). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima. Recuperado de [http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/4442/Vasquez\\_mv.pdf?sequence=1](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/4442/Vasquez_mv.pdf?sequence=1)
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.

Vygotsky, L. (2000 [1978]). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. En M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman (Eds. y Trad.), *Lev Vygotsky: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. 3° Ed. Barcelona: Crítica.

## Clima de aula en secundaria: Un análisis de las interacciones entre docentes y estudiantes

***Roxana Karina Villanueva***

Pontificia Universidad Católica del Perú  
kvillanueva@pucp.pe

Recibido: 06/08/2019  
Aprobado: 16/06/2020

## **Clima de aula en secundaria: Un análisis de las interacciones entre docentes y estudiantes**

### **Resumen**

Esta investigación tuvo como objetivo caracterizar el clima del aula y explorar los aspectos que influyen en este a partir de cuatro casos de estudios, conformados por dos docentes y dos aulas de tercero de secundaria de una institución educativa pública. Para el estudio, se realizaron entrevistas individuales a las docentes, entrevistas grupales a los estudiantes y observaciones de aula. Los resultados muestran que el clima en cada caso fue diferente, dado que en cada aula las distintas características de los estudiantes y las docentes interactuaron de manera diferenciada. En la clase de la docente con estilo tradicional y autoritario, se generó un clima desfavorable para el aprendizaje. En la clase de la docente con características del estilo innovador, cognoscitivo y autoritativo, se generó un clima favorable con los estudiantes de mayor autorregulación y un clima menos favorable con los estudiantes de menor autorregulación. Se concluye que las interacciones que ocurren en el aula con más frecuencia están relacionadas al estilo de enseñanza y a la participación de los estudiantes, al manejo de la disciplina y del comportamiento de los estudiantes, y que estas interacciones generan emociones positivas o negativas que permiten caracterizar el clima de aula. Basándose en ello, es importante considerar el estilo de enseñanza y el estilo de manejo de disciplina en la formación inicial docente. Asimismo, se recomienda abrir espacios para la reflexión y la toma de conciencia de los docentes sobre su propia práctica, así como sobre la influencia de esta en los logros de aprendizaje, desarrollo psicosocial y la satisfacción de sus estudiantes.

**Palabras clave:** clima de aula, interacción docente-alumno, estilo de enseñanza, manejo de la disciplina

## ***Classroom climate in high school: An analysis on teacher-student interactions***

### ***Abstract***

This research's goal is to characterize the classroom climate and to explore the aspects that have an influence on it based on four case studies, composed by two teachers and two third-year classrooms of a public educational institution. The study conducted individual interviews with the teachers, and group interviews with the students, accompanied by classroom observations. The results show that the climate in each case was different, given that in each classroom the specific characteristics of the students and teachers interacted differently. On the one hand, the class of teacher with a traditional and authoritarian style created an unfavorable climate for learning. On the other hand, the teacher's class with innovative, cognitive and authoritative style generated a favorable climate for students of greater self-regulation, while providing a less favorable climate for less self-regulating students. The study suggests that the interactions occurred in the classroom are most frequently related to the style of teaching and the participation of the students, to the management of the discipline and the behavior of the students. These interactions generate positive or negative emotions that allow characterizing the classroom climate. Furthermore, it is important to consider the teaching style and the discipline management style in the initial teacher training. It is also important to open spaces for teachers' reflection and awareness of their own practice and its influence on their students' learning achievements, psychosocial development and satisfaction.

**Keywords:** *Classroom environment, teacher-student interaction, teaching style, discipline management*

## Introducción

Existe amplia evidencia sobre el clima de aula como un factor importante para el aprendizaje, identificado como un factor de calidad educativa y uno asociado a los logros de aprendizaje (Cueto, Ramírez, León y Guerrero, 2003; Casassaus, 2008; Román, 2008; LLECE, 2008, 2010). Visto desde esta perspectiva, el clima de aula influye en el éxito académico a través de sus efectos en el compromiso y el esfuerzo sostenido del alumno (Linares et al., 2005). En la misma línea, Reyes, Brackett, Rivers, White y Salovey (2012) sostienen que los estudiantes de aulas con un clima positivo se caracterizan por establecer relaciones interpersonales cercanas, un mayor sentido de pertenencia, mayor compromiso con el aprendizaje, así como mayor involucramiento y participación. Por el contrario, ambientes escolares caracterizados por estrategias de disciplina coercitivas o ineficientes pueden ser perjudiciales para los estudiantes. Estos se relacionan con una baja autorregulación, el incremento de la posibilidad de frustración en la interacción social, el aumento de la agresividad, la experiencia de rechazo de los compañeros y violencia escolar (Mitchell y Bradshaw, 2013).

Pese a su importancia en nuestro país, dicho tema ha sido poco investigado. No hay mucha información sobre cómo es el clima en aulas de instituciones educativas peruanas. Existen investigaciones en el nivel primario, como la realizada por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) del Ministerio de Educación (2006), que intentó profundizar en la comprensión del clima de aula. Entre sus hallazgos, se observa que la práctica del castigo en una u otra magnitud era común en las cinco escuelas que formaron parte del estudio; incluso, en tres de estas, el uso del castigo físico y verbal era recurrente y casi “institucionalizado” en diversos grados. Así también, en su estudio para validar un instrumento de evaluación del clima motivacional, Centeno (2008) encontró que en los participantes, de instituciones educativas particulares y estatales, una serie de elementos que no eran del todo adecuados y no favorecían la motivación para aprender. Dichos elementos refirieron a la velocidad con la que explicaba el profesor, el tiempo que brindaba para la resolución de las tareas, el orden (nivel de ruido y permisividad), la organización de las actividades y la especificidad de objetivos de aprendizaje.

En la bibliografía internacional, en cambio, el clima de aula es un tema ampliamente discutido. Se puede encontrar diversas definiciones e, incluso, diferentes denominaciones. Con el fin de comprender cómo se conforma el *clima de aula*, antes de empezar a definirlo, es importante diferenciarlo del *clima escolar*, concepto que es utilizado por varios autores como sinónimo.

El clima escolar se entiende como el ambiente que se genera a partir de las características físicas de la institución educativa y del sistema social de relaciones en un nivel amplio, que incluye no solo a estudiantes y docentes, sino a las personas que trabajan en este y a los padres de familia (Mena y Valdés, 2008). Por su parte, el clima de aula es el ambiente que se genera, principalmente, en las interacciones entre estudiantes y docentes, y entre estudiantes



entre sí (Ministerio de Educación, 2006; Sánchez, 2009). No obstante, el aula con sus elementos se enmarca en un centro educativo y el clima escolar de este configura aspectos que, de manera indirecta, influyen en el clima de las clases (Martínez, 2001).

Dicha influencia no se explorará en este artículo, que, más bien, se enfocará en comprender el clima de aula desde las interacciones de estudiantes y docentes. Existen autores que definen el clima a partir de las percepciones del docente y/o los estudiantes (Arón y Milicic, 2000; Ascorra, Arias y Graff, 2003; Mena y Valdez, 2008); y otros, a partir de las interacciones sociales que ocurren en el aula. Desde este marco, el aula es entendida como un espacio con un funcionamiento propio y particular en función de las diferentes interacciones que se van produciendo entre sus miembros (Cava y Musitu, 2002; Mariñoso, citado en Sánchez 2009). En ese sentido, el clima de aula es el ambiente que se construye a partir de las características específicas de estudiantes y docentes, puesto que estas constituyen dinámicas particulares, normas, hábitos, comportamientos y prácticas sociales específicos que emergen de las interacciones que se dan en el aula (Sánchez, 2000; Manota y Estefanía, 2016).

Analizar el clima de aula desde las interacciones sociales permitirá centrarse en los procesos que ocurren en el aula, teniendo en cuenta las particularidades de los integrantes que conforman una clase. Como se ha dicho, el clima es conformado tanto por las interacciones entre estudiantes como las interacciones docente-estudiante. Sin embargo, en tanto el docente tiene el rol de gestionar lo que ocurre en el aula, esta investigación se enfocará en conocer estas últimas. De este modo, se pretende explorar cómo interactúan las prácticas docentes con las características del grupo de estudiantes.

Para ello, se iniciará describiendo el aula como contexto de las interacciones entre docentes y estudiantes. Posteriormente, se describirá las características centrales docentes y los aspectos del desarrollo psicosocial adolescente, puesto que estas podrían influir en las interacciones que se dan en el aula de clases.

### *El aula como un contexto de interacciones sociales*

El aula es un lugar de interacción en el que continuamente se ajustan, negocian, modifican, elaboran y perfeccionan las interacciones entre estudiantes, y entre docentes y estudiantes (Cid, 2001). Se entiende que las interacciones son un proceso bidireccional, en la medida que hay una participación conjunta, y una implicación activa de estudiantes y docentes. Esto genera un estado de influencia mutua y simultánea, basada no solo en “una respuesta a”, sino también en “una anticipación de” (Bertoglia, 2005).

En ese sentido, estudiantes y docentes intervienen, al mismo tiempo, exteriorizando sus propios puntos de vista e interiorizando la postura del otro. Ello permite que cada persona construya nuevas realidades como consecuencia de la interacción (Bertoglia, 2005). Por ejemplo, Moya (2010) sostiene que

la percepción del docente acerca de la dedicación al trabajo y la conducta de los alumnos influye en su dedicación y en el trato que les da. Por su parte, los estudiantes también alimentan sus valoraciones y significados, a partir del trato y dedicación de sus docentes.

En la misma línea, otros autores sostienen que el estilo de relación que se establece entre docentes y estudiantes está condicionado en gran medida por dos aspectos: (i) las concepciones del docente con respecto a su rol y el modelo de autoridad que se plantea en el aula (Yurén y Araujo-Olivera, 2003), y (ii) las expectativas y las características de la diversidad de estilos docentes (Laudadía y Mazzitelli, 2015). No obstante, al mismo tiempo, la motivación de logro y la capacidad de autorregulación de los estudiantes pueden influir en el estilo de la relación docente-estudiante, y en las estrategias de manejo de la disciplina que emplea el docente (Sánchez, Byra y Wallhead, 2012; Polyte, Belando, Huéscar y Moreno-Murcia, 2015).

Moya (2010) ha agrupado en dos las interacciones que puede haber entre docentes y estudiantes. La primera refiere a la comunicación personal, es decir, los momentos en que maestros y alumnos hablan sobre su estado de ánimo, cuando el maestro se interesa por el estudiante más allá de su aprendizaje. La segunda se orienta a la enseñanza-aprendizaje, y abarca las interacciones que se dan para solicitar información, para explicar un concepto, para dar instrucciones, etc. Estos dos tipos de interacción son interdependientes, lo cual quiere decir que, si las interacciones más personales no están bien, las interacciones orientadas a la enseñanza aprendizaje también pueden verse afectadas (Casassaus, 2008; Moya, 2010).

Correa (2006), por su parte, señala que las interacciones entre docentes y estudiantes pueden ser de tres tipos. El primero es unidireccional, aquel en el cual el maestro informa, ordena, no promueve la participación. El segundo es bidireccional con participación limitada; en este caso, el docente toma la iniciativa siempre y hace preguntas de respuestas cerradas solo para verificar si los estudiantes están tomando atención. El tercero es bidireccional: existen interacciones más simétricas, en las que estudiantes y docentes participan continuamente, y los primeros pueden tomar la iniciativa en cualquier momento. Las relaciones bidireccionales u horizontales generan un mejor clima que las unidireccionales (Correa, 2006; Casassaus, 2008). En cambio, las interacciones autoritarias y represivas de parte del profesor generan un mal clima no solo porque propician una relación docente-alumno de miedo y desconfianza, sino en la medida que estimulan a los estudiantes a asumir comportamientos de dominación en relación con sus compañeros (Arévalo, 2002).

### *Creencias docentes, estilo de enseñanza y manejo de la disciplina*

Se ha identificado que existen tres factores que influyen fuertemente tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en la conformación del clima de aula: las creencias docentes, el estilo de enseñanza y el manejo de la disciplina

(Ministerio de Educación, 2006; Navarro y Bravo, 2010). La presente investigación tomará en cuenta estos factores y los abordará como características docentes.

En primer lugar, las creencias se definen como las aseveraciones o teorías que cada docente toma como ciertas; se generan a través de sus experiencias e interacciones cotidianas; y se utilizan para interpretar, dar explicaciones a situaciones y guiar su comportamiento (Pajares, 1992; Remesal, 2006). El conjunto de pensamientos docentes puede marcar una pauta en su estilo, pero, al mismo tiempo, las conductas pueden reconfigurar los pensamientos del docente (Rosales, 2008). Se ha encontrado que las creencias docentes que influyen en la conformación del clima de aula son aquellas creencias que tiene sobre su rol, como conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje y como autoridad en el aula (Ministerio de Educación, 2006). Por ejemplo, Laudadía y Mazzitelli (2015) identificaron que los docentes que tienen la creencia de ser los responsables de la organización y la transformación del conocimiento no toman en cuenta a sus estudiantes, y les dan menos oportunidades para interactuar.

En segundo lugar, el estilo de enseñanza se define como la forma particular que presenta un docente al momento de planear, organizar y ejecutar una clase (Isaza, Galeano y Joven, 2014). Delgado (1991) describe tres tipos: el estilo tradicional, el estilo innovador y el estilo cognoscitivo (citado en Márquez, 2013). El tradicional privilegia las clases magistrales, tiene un enfoque transmisionista de la información, y da pocos espacios para la participación y socialización (Valencia, Galeano y Joven, 2014). En el estilo innovador, se promueve la participación de los estudiantes en su aprendizaje, y se busca propiciar la socialización y el trabajo colectivo (Valencia et al., 2014; Valencia y Henao, 2012). Por último, el estilo cognoscitivo utiliza estrategias de descubrimiento guiado y resolución de problemas, en las que se busca el aprendizaje activo y significativo, que promueve la indagación y experimentación del estudiante (Valencia y Henao, 2012). El estilo innovador y el cognoscitivo están relacionados con un mejor aprendizaje y clima de aula (Valencia y Henao, 2012; Valencia et al., 2014). En contraste, Schaefer y Zygmunt (2003) concluyeron que los estilos más tradicionales, centrados en el profesor, no favorecen un buen clima. No obstante, se debe tomar en cuenta que no existe un estilo de enseñanza puro, sino combinaciones, o un estilo predominante que se combinan con otros estilos secundarios (Titus y Gremler, 2010).

En tercer lugar, el manejo de la disciplina —según Woolfolk (2010)— es el conjunto de técnicas utilizadas para mantener un ambiente de aprendizaje adecuado, es decir, libre de problemas de conducta que perjudican el tiempo de aprendizaje. Santrock (2002) definió tres tipos. El primero, el estilo autoritario de manejo de aula, es restrictivo y punitivo; este se centra de manera prioritaria en mantener el orden en el aula, más que en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El segundo, estilo autoritativo, es el que alienta a los estudiantes a autorregularse postergando la gratificación, a partir de lo cual son más activos e independientes en su aprendizaje. El tercero, el estilo permisivo, proporciona

mucha autonomía a los estudiantes, dándoles muy poco o nulo apoyo para el desarrollo de su autorregulación en el manejo de sus conductas y el desarrollo de habilidades de aprendizaje. Existen investigaciones que sugieren que las estrategias del estilo autoritativo son las más efectivas para un clima positivo en el aula (Evertson, Emmer y Worsham, citado en Woolfolk, 2010). Lewis (2001), por ejemplo, encontró que hablar con los estudiantes acerca de cómo su comportamiento afecta a los demás, hacerlos participar en las decisiones disciplinarias del grupo, y ofrecer indicios e instrucciones no directivas sobre el comportamiento inaceptable son acciones asociadas con un mejor clima y la toma de mayor responsabilidad de los estudiantes acerca de su propio aprendizaje.

### *Desarrollo psicosocial adolescente*

Se considera relevante señalar las principales características del desarrollo psicosocial adolescente, puesto que posiblemente estas interactúan con las características de los docentes. Durante la adolescencia, se enfatizan cinco desafíos relacionados con el desarrollo psicosocial: la búsqueda y la consolidación de la identidad; el establecimiento de la autonomía; la formación de relaciones cercanas; la expresión y el disfrute de la sexualidad; y, finalmente, la percepción de logro, es decir, el sentirse como miembro competente de la sociedad (Steinberg, 2019). Estos desafíos no son exclusivos de la adolescencia, pero sí toman mayor relevancia durante este período (Gaete, 2015; Steinberg 2019).

Se sabe también que tales desafíos han sido, históricamente, sobredimensionados en el imaginario colectivo —sobre todo, occidental— en el que se asume una “rebeldía adolescente”. Papalia (2005) plantea que la idea de esta rebeldía es un mito que hace referencia a un patrón de confusión emocional, conflictos familiares, alejamiento de la sociedad adulta. El autor define dicho patrón como característico, solamente, de una minoría de adolescentes. Mientras, la mayoría experimenta cercanía y sentimientos positivos hacia sus padres, comparten con ellos opiniones similares acerca de temas importantes, y valoran su aprobación (Blum y Rinehart, 2000; Offer y Church, 1991 en Papalia, 2005).

De acuerdo con Gaete (2015), las características del desarrollo psicosocial adolescente son el resultado de la interacción entre el desarrollo alcanzado en etapas previas; los factores biológicos (desarrollo puberal y cerebral); y la influencia de determinantes sociales y culturales, es decir, de su entorno. Con respecto a esto último, existe un consenso entre diversos autores que identifican que, junto con el hogar, la escuela y el aula de clase se encuentran entre los factores con más influencia en el aprendizaje y el desarrollo psicosocial en la adolescencia, (Hazen, Schlozman y Beresin, 2008; Steinberg 2008; Pumariega y Joshi, 2010).

Durante la adolescencia, la opinión de pares y compañeros de clases, así como la opinión de adultos significativos —como padres y maestros— es muy importante para la evaluación de los atributos personales (García y Delval,

2010). Por un lado, el apoyo y la amistad entre pares se constituyen como un factor relacionado con un menor riesgo de conducta violenta (Natving, Albrektsen y Qvarnstrom, 2001); por otro, la opinión y las expectativas de sus maestros son importantes para la consolidación de la identidad y autoestima del adolescente (García y Delval, 2010).

En lo que respecta a los problemas de conducta durante la adolescencia, un estudio longitudinal encontró que están asociados a ambientes hostiles en casa y en la escuela (Offer, Kaiz, Ostrov y Albert, 2002). Para Steinberg (2019), un buen maestro de secundaria se parece a un buen padre, porque brinda apoyo pero es firme y mantiene estándares altos y bien definidos sobre el comportamiento y trabajo académico. Esto promueve estudiantes con mejores relaciones sociales, vínculos más fuertes con su escuela, y una percepción de sí mismos como integrados a su grupo de pares y con mayores competencias sociales.

Basándose en el marco teórico descrito, esta investigación pretende explorar el clima de aula a partir del análisis cualitativo de un conjunto de casos. Ello permitirá acercarse al clima de aula en su contexto real, analizarlo de manera exhaustiva, y tomar en cuenta las múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad del caso (Simons, 2011). El objetivo general de esta investigación es caracterizar el clima de aula y explorar los aspectos que influyen en este a partir de las clases de dos docentes en dos secciones de tercero de secundaria de una institución educativa pública.

## Método

### *Participantes*

Un estudio de caso es un enfoque de investigación en el que una unidad de análisis —ya sea una persona, familia, grupo u organización— es analizada a profundidad (Stake, 1994; Given, 2008). Para esta investigación, se seleccionaron cuatro casos de tipo instrumental (Stake, 1994); es decir, fueron elegidos para contribuir a caracterizar el clima de aula en secundaria. Los cuatro casos seleccionados se componen por estudiantes de dos aulas y dos profesoras de una institución educativa pública de Lima Metropolitana.

Para la selección de aulas, se establecieron criterios que permitieran contar con aulas y estudiantes con diferentes características a fin de poder explorar cómo las prácticas docentes interactúan con tales diferencias. Se eligieron dos aulas de tercero de secundaria. Como primer criterio de selección, se consideró el promedio en la nota de conducta: se escogió el aula con promedio más bajo en conducta (A1) y el aula con promedio más alto (A2).

Tabla 1. Distribución de estudiantes\* según aula y promedio de rendimiento académico

Aula	Promedio alto	Promedio medio	Promedio bajo
1	Eo1, Ea3	Eo4, Ea2	Eo5, Ea6
2	Eo7, Ea12	Eo8, Ea9, Eo13	Eo10, Ea11

\*Eo: alumno, Ea: Alumna

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las docentes, se escogieron dos: una de Historia (DA) y otra de Ciencia, Tecnología y Ambiente (DB). El criterio de selección utilizado fue únicamente que enseñen ambas aulas previamente seleccionadas. Si bien las diferencias que se describen en la Tabla 2, no fueron consideradas como criterio metodológico para la selección de las docentes. Antes de realizar la entrevista, se aplicó un cuestionario breve de datos personales que podrían ayudar a caracterizar a las docentes.

Tabla 2. Características de las docentes según cuestionario

Docente	Asignatura	Edad	Años de servicio*	Especialización	Capacitación sobre clima
A	Historia	29	7	Ciencias Sociales	No
B	Ciencia, Tecnología y Ambiente	57	30	Ciencias Naturales	No

\*Ambas siempre han dictado en la misma institución educativa, donde se hizo la evaluación.

Fuente: Elaboración propia.

De esa manera, se contó con 4 casos de estudio conformados por (i) la Docente A y el Aula 1, (ii) la Docente A y el Aula 2, (iii) la Docente B y el Aula 1, y (iv) la Docente B y el Aula 2. En adelante, las docentes se denominarán de DA y DB, respectivamente, mientras que las aulas se denominarán A1 y A2.

### *Técnicas de recolección de información*

Se utilizaron como instrumentos la entrevista semiestructurada, la observación de aula y el cuestionario de datos. Estos fueron aplicados con el consentimiento informado del director del colegio, de las docentes y de los estudiantes.

Tanto la guía de entrevista a docentes como a estudiantes fueron piloteadas previamente a su aplicación con dos docentes y cuatro estudiantes. Ambas guías se dividieron en dos secciones. La primera sección buscaba indagar en dos dimensiones: las características de los estudiantes y las interacciones entre estos. La segunda planteaba preguntas relacionadas a tres dimensiones: las

características de las docentes, la interacción docente-estudiante y el clima de aula. Para cada dimensión, se definieron categorías iniciales (Anexo), sobre las que se plantearon las preguntas en las guías de entrevista.

Se realizó solamente una observación para cada caso de estudio: dos clases de la DA con las aulas 1 y 2, y dos clases de la DB con las mismas aulas. Cada clase observada tuvo una duración de dos horas pedagógicas. Se utilizó el registro anecdótico (RA) para registrar las interacciones que ocurrieron en cada clase entre estudiantes, así como entre docente y estudiantes. Si bien no se establecieron actividades específicas a ser observadas, puesto que se esperaba conocer las actividades cotidianas que sucedían en el aula, se pretendió observar las mismas dimensiones y categorías que en las guías de entrevista.

En la medida que este estudio tuvo como objetivo explorar las interacciones entre estudiantes y docentes, el énfasis metodológico estuvo en las entrevistas. La observación única que se realizó para cada caso sirvió como complemento de las entrevistas, y ha ayudado a analizarlas y comprenderlas mejor.

### *Procedimiento*

Se inició con las entrevistas a los estudiantes de A1 y A2 por separado; ambas tuvieron una duración aproximada de cuarenta minutos. Luego, se realizaron las observaciones de clase desde un lugar al fondo de la clase. Después, se entrevistó a las docentes. Pese a que previamente se les explicó las condiciones de las entrevistas, una de ellas no accedió a ser grabada, por lo que se utilizó el registro de notas para sus respuestas. Ambas entrevistas duraron aproximadamente sesenta minutos.

Se transcribieron las entrevistas y se pasaron los registros anecdóticos a un procesador de texto; posteriormente, se realizó la codificación con el apoyo del programa Atlas Ti. La información se organizó teniendo en cuenta las dimensiones consideradas en las guías de entrevista. Para el análisis, se tuvo como referencia las categorías predeterminadas a partir del marco teórico revisado. Sin embargo, durante el proceso, se cambiaron algunas de ellas y se construyeron nuevas categorías (Anexo). Para cada caso, se analizó la información recogida en cada dimensión de manera diferenciada, se buscó triangularla a través de los tres instrumentos utilizados —entrevistas a docentes, entrevistas a estudiantes y observación de aula— y se realizó una interpretación directa de cada caso (Stake, 1994). En ese sentido, si bien no es posible plantear generalizaciones, se ha tratado de caracterizar cada clima triangulando la información recogida a través de las entrevistas a estudiantes, a docentes y la observación realizada para cada unidad de análisis.

## **Resultados y discusión**

Los resultados se presentarán diferenciados por caso de estudio. Por cada uno de estos, se analizarán las interacciones más frecuentes; se establecerán posibles

relaciones entre interacciones y características de estudiantes y docentes; y, luego, se caracterizará el clima de aula. Finalmente, se discutirán los resultados encontrados en los cuatro casos.

### *Docente A, Aula 1*

Durante las clases de la Docente A, la mayoría de los estudiantes solían estar distraídos. Se los observó conversando, enviándose mensajes en papelitos, cambiándose de sitio; es decir, en el momento de hacer una tarea en el aula, unos hacían bromas y otros se reían desde sus sitios. Ello se describe en la siguiente cita de la entrevista a la docente y el fragmento de registro anecdótico:

[...] ellos no respetan los momentos. Ahí hay cierta interferencia, o sea, que no se puede llegar a lo que uno desea porque los chicos conversan mucho, se distraen. He notado la comunicación de lejos, de un extremo a otro extremo. Eso impide que estén concentrados... Les cuesta que el aula esté calladita. Será de unos 5 minutos, pero después generalmente están conversando. (Entrevista a DA)

Mientras un estudiante está respondiendo a la profesora, otra está borrando manchas de su fólter; otra, cortando imágenes impresas; dos estudiantes están pegando imágenes en una hoja de color. Al mismo tiempo, tres estudiantes están recostados sobre su carpeta y otros dos estudiantes que se sentaban juntos en la misma carpeta se escriben mensajes en sus manos. (RA, DA, Aula 1)

De acuerdo con Jiménez et al. (2004), los estudiantes mejoran su reputación entre pares cuando desafían la autoridad o irrumpen las normas de la clase. Esta situación se pudo registrar durante la observación de clase: cuando un estudiante hacía una broma a uno de sus compañeros, los demás se reían o hacían comentarios de las bromas, como se describe a continuación.

La profesora hace una pregunta a una estudiante. Ella responde de forma correcta e inmediatamente otros estudiantes gritan en coro "Así" y uno de ellos dice "Eso fue un golpe en el cerebro". Algunos se ríen [...]. La profesora con un volumen de voz alto le pide a la misma estudiante que deje de conversar y que recoja los papeles que están en su sitio. Ella responde utilizando un tono de voz desafiante "Se acaban de caer". Uno de sus compañeros le dice "No contestes", otros gritan "Uyyyyy" y otros repiten "No seas contestona". Todo el salón se ríe; y la estudiante, también. La profesora se aleja hacia la pizarra, diciéndoles que guarden silencio. (RA, DA, Aula 1)



Ante el comportamiento descrito, la Docente A interviene de distintas formas, según la recurrencia de las conductas de sus estudiantes. Sin embargo, las estrategias que emplea no siempre le son efectivas. Por ejemplo, después de pedirle a algún estudiante que guarde silencio, este vuelve a conversar y a distraerse después de unos minutos. Cuando ello sucede, la docente levanta el volumen de su voz, o les pide que salgan del salón o que permanezcan parados durante el resto de la clase:

[...] ante eso, yo tengo que detener la clase y llamar la atención [...]. Con algunos no funciona tratarlos bien: necesitan que les diga que se paren al fondo o retiren del salón, o tengo que levantar el volumen decirles “Basta, qué pasa”. (Entrevista a DA)

Es decir, el comportamiento de los estudiantes hace que la Docente A modifique su estilo de manejar la disciplina: “Tengo que ir rígida, molesta”. Reporta que no puede reírse ni hacer bromas con los estudiantes, porque podrían “sobrepasar su confianza”, tal como lo menciona en la siguiente cita:

[...] y si uno se ríe ya ellos piensan que pueden hacer contigo lo que sea, y ya no te hacen caso. Ahí yo tengo que entrar seria. [...] Porque para mí esta aula, ha sido... honestamente era un aula que yo ya no sabía cómo manejar, no podía ir con una sonrisa porque yo me sonreía con ellos, y ellos ya pensaban que podían hacer de todo, o sea podían faltar al respeto y todo eso. (Entrevista a DA)

Los estudiantes reportan que el método para manejar la disciplina de la Docente A es “adecuado”, puesto que “sabe darse su lugar, pero sin llegar a excederse”. Sin embargo, mencionaron que, en ocasiones, la docente pierde el control, debido a que sus compañeros no le hacen caso, continúan jugando y haciendo bromas para distraer al resto del salón. Indicaron que han percibido que la docente “se pone triste” cuando no logra que ellos “se porten bien”; como ejemplo, contaron que en una clase parecía que “quería llorar”, porque sus compañeros hacían demasiada “bullá”.

Así como cambia su estilo de manejo de disciplina, también se modifican las estrategias que utiliza la Docente A para la enseñanza: tiene que centrar su método en captar la mayor atención y concentración de sus estudiantes. En función de ello, trata de hacer sus clases “más dinámicas”, le da menos tiempo a explicar, y más tiempo a que ellos lean y hagan esquemas, en tanto considera que el período de atención de sus estudiantes es más corto que el de otras aulas. Reporta que estos cambios, a veces, le funcionan y a veces no; tal como se describe en la siguiente cita:

En la participación, tengo que hacer que ellos mismos sean parte de la clase. Eso estoy aplicando y me ha resultado. Mientras que yo agarraba

me ponía hablar, me ponía a explicar no me funcionaba, porque los chicos, ellos sí te muestran la actitud del cansancio, aburrimiento y como que dice “Ah”. Y lo que he tratado de hacer es que hagan más y yo hablar menos; entonces, después, hablo y hacen, hablo y hacen. Tengo que estar en esa situación con ellos. (Entrevista a DA)

Pese a que, en ocasiones, parece perder el control de la clase, la docente sigue esforzándose por hacer su clase más atractiva para los estudiantes, probablemente, porque se motiva cuando logra que estos se involucren más. Estos cambios en las estrategias de enseñanza de la docente son apreciados por sus alumnos, quienes indican que “sabe enseñar, comunicarse y resumir bien las ideas”, y tiene disposición para apoyar y explicar cuando alguien no entiende. Del mismo modo, aprueban el estilo de manejar la disciplina de la docente, en la medida que “sabe poner el pare cuando es debido” y la caracterizan como una persona “amigable”, “chévere”, “alguien a quien le puedes tener confianza”.

Se puede apreciar, entonces, que la Docente A adapta su estilo de enseñanza y el manejo de la disciplina a las características de sus estudiantes. Para Casassaus (2008), esto es muy importante para establecer una buena relación con el alumnado, puesto que, mientras algunos pueden requerir un tipo de vínculo, otros necesitan uno distinto. No obstante, la docente no siempre tiene éxito en captar la atención y manejar la disciplina de los estudiantes del Aula 1. En ocasiones, los involucra más en el desarrollo de su clase, pero, en otros momentos, pierde su atención.

A partir de lo descrito, se puede decir que el clima de aula del primer caso —el Aula 1 y la Docente A— es percibido por los alumnos como un clima de confianza y de “descontrol”, entendiéndose descontrol como un ambiente con falta de orden o disciplina. Por un lado, los estudiantes perciben a la Docente A como alguien en quien pueden confiar tanto para contarle sus “cosas personales” como para “apoyarlos si no entendieron algo”; en ese sentido, la clase es un espacio confiable. Sin embargo, tanto estudiantes como docente percibían que el salón se distraía constantemente, conversaban entre sí y hacían desorden, pese a los intentos de la Docente A de regular su comportamiento.

### *Docente A, Aula 2*

Durante las clases del Aula 2, los estudiantes interactuaban continuamente con la Docente A para el desarrollo de los temas de la sesión. Cuando la profesora explicaba o exponía algún punto, los estudiantes le hacían preguntas o daban comentarios con respecto al tema. Es decir, se caracterizaban por tener un alto nivel de participación, tal como se menciona en la siguiente cita y fragmento del registro anecdótico:

Ahí participamos más [...]. Es que cuando da las clases, la profesora te pregunta tu opinión, le importa lo que tú dices; hay otras profesoras

que tú le dices y un poco que no sé [...] te hacen pensar que nos estás diciendo lo correcto. O sea, ella te permite dar tu opinión y lo que dices vale para ella. (Entrevista a Ea12)

La profesora proyecta unas imágenes y les pregunta sobre lo que están mirando. Los estudiantes mantienen la mirada a las imágenes y algunos empiezan a levantar la mano. La profesora le indica a un estudiante que participe y este responde; luego, le da la palabra a otro y este también responde. La profesora sigue pasando las imágenes y, segundos después, cuatro estudiantes levantan la mano [...]. (RA, DA, Aula 2)

Como se puede apreciar en las citas mencionadas, la docente les brinda a sus estudiantes varias oportunidades para participar y refuerza su participación, lo cual es reconocido y valorado por ellos.

En cuanto al manejo de la disciplina, la Docente A manifiesta que los problemas de conducta en el Aula 2 son poco frecuentes. Considera que la mayoría de estudiantes están siempre atentos y que se regulan con mayor facilidad: “con llamarles la atención una vez, ellos ya se van a regular”. Esto se pudo corroborar en la observación de clase, en que se notó que, al escuchar murmullos en el salón, la docente utilizó expresiones como “ehh, silencio”, “A ver...”, e, inmediatamente, los estudiantes dejaron de conversar y volvieron su mirada hacia la profesora.

Se apreció en lapsos cortos que algunos estudiantes estaban distraídos, hablando entre sí con un volumen muy bajo, dibujando en sus cuadernos, o escribiéndose mensajes en papeles y enviándoselos. No obstante, la profesora siguió con el desarrollo de su clase y sus estudiantes por sí solos retomaron la atención y continuaron participando.

La docente indica que en ese salón puede ser más amigable, tal como lo describe en la siguiente cita: “También, cambia mi cara y el proceder ante ciertas situaciones cambia. Yo en el Aula 1 entro más seria, y tengo que hacer un montón de esfuerzo por mantener la atención. En el Aula 2, entre ellos mismos, se regulan” (entrevista a DA). Esto se pudo corroborar durante la observación realizada: cuando la docente contó anécdotas relacionadas a la clase, los estudiantes la escucharon atentos y se rieron con ella.

Las interacciones descritas entre la docente y los estudiantes parecen favorecer la relación profesor-alumno. Por ejemplo, ella menciona que dentro y fuera de la clase los estudiantes le muestran “cierta estimación personal” cuando se acercan a saludarla. Además, percibe que le tienen más confianza: “algunos se acercan y me cuentan sus cosas”. Por su parte, los estudiantes consideran a la Docente A como “una persona a la que le puedes dar confianza” (Ea6) y que “demuestra que es una persona [a la] que puedes contarle tus cosas; es una persona que puedes decirle sin temer porque sabes que te va a ayudar” (Eo7). Esta situación se corroboró durante la observación de la clase, en que algunos estudiantes la llamaban y le pedían que se acercara para hacerles preguntas, conversaban y se reían con ella.

Tal como se ha descrito, los estudiantes del Aula 2 demuestran mayor autorregulación, lo que hace que la docente interactúe con ellos de una forma más amigable y que no esté frecuentemente corrigiendo su comportamiento, como en el Aula 1. En ese sentido, la Docente A reporta que su estilo varía en cada una de las dos aulas:

La enseñanza es diferente. En el Aula 2, yo me explayo más, me puedo extender más, están más interesados. En el Aula 1, ellos leen y hacen esquemas. Tengo que llevar más cosas para que hagan y los tengo que revisar al momento; no lo puedo dejar para la otra clase. También, cambia mi cara y el proceder ante ciertas situaciones. Yo, en el Aula 1, entro más seria y tengo que hacer todo lo que te decía para mantener su atención. En el Aula 2, entre ellos, se regulan [...]. (Entrevista a DA)

Considerando lo dicho por la docente, se puede afirmar que el alto nivel de participación y de regulación de los estudiantes afecta de manera positiva la motivación de la docente, así como el estilo de enseñanza que ella promueve impacta positivamente en la motivación de los estudiantes. En esa medida, ambos actores se van reforzando.

Los estudiantes del Aula 2, al igual que los del Aula 1, le atribuyen características personales positivas: “persona buena”, “alguien confiable”. También, caracterizan positivamente su desempeño docente: “buena profesora”, “enseña bien”, “te motiva”.

A partir de lo descrito, se puede decir que el clima de aula del segundo caso —Aula 2 y la Docente A— es percibido por estudiantes y docente como un clima de confianza y motivación. Por un lado, los estudiantes perciben un ambiente de confianza, en el que pueden participar sin temor a equivocarse y consultar incluso temas personales con su profesora. Por otro lado, tanto los estudiantes como la docente perciben un clima motivador, en tanto que las interacciones de ambos actores están orientadas principalmente al aprendizaje.

### *Docente B, Aula 1*

Durante las clases en el Aula 1, la docente corrige frecuentemente las conductas “inadecuadas” de sus estudiantes, mientras que ellos buscan la menor distracción de su profesora para conversar entre sí, hacerse bromas y enviarse mensajes escritos en papeles. Durante distintos momentos de la clase, la docente levanta la voz para llamarles la atención, tal como lo indica el siguiente fragmento del registro anecdótico:

La profesora ingresó al salón. Los estudiantes se pararon inmediatamente y el salón se quedó en silencio. La profesora, al observar el salón, les dijo utilizando un tono de voz grave y el volumen alto: “¿Por qué el salón está así? Ustedes deben fijarse en eso porque no se puede estudiar

bien en un salón sucio. ¿Dónde está la delegada de limpieza? ¡Pase el tacho para que todos boten sus papeles! Ya están al final del año y siguen sin ser responsables”. (RA, DB, Aula 1)

Asimismo, es frecuente que la docente le pida a un estudiante que guarde silencio, que no se pare, que no se voltee, etc. Se pudo corroborar que, cada vez que la docente intervenía para “corregir” el comportamiento de los estudiantes, utilizaba un tono de voz elevado. Además, según sus estudiantes, ella solía utilizar frases que “bajan la moral”. Ellos sienten que no pueden “actuar libremente”, “que no pueden moverse”. Reportan que no les agrada que les grite delante de todo el salón, sienten que “los humilla” y temen también que les baje el promedio.

Si bien, como se ha mencionado hasta el momento, los estudiantes afirmaron que las frases y los gritos de la docente eran muy frecuentes, esto no fue registrado en la única sesión de clases que fue observada. Sin embargo, se notó que una estudiante escribió en un papel “Hoy se portó bien” y se lo enseñó a una compañera mientras señalaba a la profesora. Ello podría sugerir que la docente estuvo moderando su estilo de manejo de disciplina durante la observación.

Por su parte, los estudiantes del Aula 1 permanecieron ordenados y en silencio mientras la profesora explicaba. En las entrevistas, ellos mencionaron que se tienen que portar bien, porque temen que la docente los trate “horrible” y les grite delante de todo el salón. Esto se corroboró en la observación: inmediatamente después del ingreso de la docente B, los estudiantes dejaron de conversar, se pararon mirando hacia el frente y se pusieron en posición “firme” para saludar. Así, a pesar de caracterizarse a sí mismos como “el salón más bullero” y tener la nota de comportamiento más baja de su grado, las conductas de desatención y desorden que suelen tener en otras clases son inhibidas por el estilo que aplica la docente para manejar la disciplina.

Durante la observación de la clase, se pudo apreciar también que la “regulación” de los estudiantes es condicionada por la presencia de la Docente B, puesto que, cuando ella sale del salón, les da la espalda, o está concentrada hablándole a algún estudiante, empiezan a conversar, murmuran, se paran de su sitio, etc.

En cuanto a la participación, se pudo observar que la Docente B frecuentemente pide a los estudiantes del Aula 1 que participen. Algunas veces, ellos acceden voluntariamente, pero, otras veces, permanecen callados. Es posible que no participen por temor, debido a que, como reportan, si se equivocan la profesora les “gritaría” diciéndoles que lo han hecho mal porque no han estado atentos. Además, se observó que, cuando permanecían callados, la Docente B los llamaba por su nombre para que respondan o salgan a la pizarra, y revisaba los cuadernos para pedirle al que terminó el ejercicio que lo realice en la pizarra.

Si bien podría pensarse que el estilo de manejo de disciplina de la docente es favorable en la medida que logra que los estudiantes no conversen y estén en

silencio, ello no necesariamente implica que puedan prestar mayor atención a la clase. De hecho, se observó que no lo estaban haciendo, que estaban concentrados en ver cuándo se distraía la profesora para poder pararse, mandarse un mensaje o conversar. En ese sentido, tal como los mismos estudiantes indican, lejos de que las estrategias de la docente promuevan un mejor aprendizaje, lo obstaculiza, debido a que están asustados todo el tiempo, esperando a que —por cualquier razón— les vaya a gritar o a “humillar” delante de todos.

Se pudo observar, también, que el estilo autoritario de la docente no se modificó en ningún momento de la clase; más bien, se mantuvo a lo largo de esta. La docente invierte tiempo en corregir el comportamiento de sus estudiantes, lo que disminuye el tiempo efectivo de dictado de clase. Ella misma lo reporta: “En el Aula 1, suelo abordar más la formación (personal), me dilato. En ese momento, pesa más hablarle del cambio de actitud, dejo de dictar y abordo el problema [...]” (entrevista a DB).

A partir de lo descrito, el clima de aula del tercer caso de estudio —Aula 1 y la docente B— fue caracterizado por los estudiantes como un clima de desconfianza, y de temor a ser “avergonzados” o “injustamente castigados”. La docente, en cambio, caracterizó el clima como un ambiente de control, debido a que, con su estilo de manejo de disciplina y de enseñanza, los estudiantes se han habituado a seguir las pautas y las indicaciones que ella les da.

### *Docente B, Aula 2*

Se pudo identificar ciertas reglas y procedimientos establecidos en el aula que eran cumplidos por los estudiantes. Por ejemplo, durante la observación, antes de empezar un examen, la Docente B utilizó las frases “ustedes ya saben cómo es”, “ustedes ya saben las reglas”. Al escuchar dichas frases, los murmullos se silenciaron; los estudiantes empezaron a guardar sus libros y cuadernos en sus mochilas; sacaron su cartuchera; y, conforme estaban listos, se sentaban con posición erguida mirando a la profesora.

Los estudiantes manifestaron que, durante las clases de la Docente B, deben estar concentrados, sentados mirando al frente y en silencio: “no hay para nada desorden” (Ea9), “somos como soldaditos, no podemos movernos” (Ea12). Este comportamiento responde a que, si la profesora los encuentra conversando, volteándose o mirando a otro lado, podría “avergonzarlos, gritándoles delante de todo el salón” o “abusaría” bajándoles el promedio.

Asimismo, se identificó que cuando los estudiantes conversaban entre sí, utilizaban un volumen de voz muy bajo, se les escuchaba murmurar. Se observó que, ante los murmullos, inmediatamente la docente intervenía pidiéndoles que hicieran silencio, llamándoles por su nombre, utilizando un tono de voz alto. Estas respuestas de son consideradas por los estudiantes del Aula 2 como “exageradas”. En otras palabras, consideran que son desproporcionales en comparación con las conductas de desatención que ocurren o que ella piensa que ocurren en su aula:

Cuando te reclama, te reclama no solo una cosa, sino otras. Por ejemplo, hoy día yo estaba meciendo el lapicero en la mesa, y no metió una cosa solamente, me gritó, y metió mi nota, mi comportamiento [...]. (Entrevista a Ea9)

[...] Es injusta. Estás concentrada en la clase, quieres entender porque no es fácil tampoco entender ese curso, y te volteas para hablar con alguien sobre la clase y de frente la profesora te mira y te grita horrible, o te baja la conducta o lo que sea. (Entrevista a Ea12)

A los estudiantes les desagrada que la docente les grite “delante de todo el salón” lo que están haciendo o hicieron mal, así como el castigo que tendrán por haberlo hecho: “[...] lo malo es que su forma de ella es gritar frente a todos y que todo el mundo se entere. Eso es, y creo que a nosotros no nos gusta [...] Nos gustaría que nos digan en privado [...]” (Ea12). La forma y el tono de voz que utiliza para “llamarles la atención” hacen se sientan afectados emocionalmente: “Grita de una forma que te llega al corazón” (Eo11); “grita horrible, te sorprende, te da miedo, te hace abrir los ojos” (Ea12); “Bueno, a mí, cuando me mira o me habla mal, me baja la autoestima” (Eo13).

El estilo de manejo de disciplina empleado por la Docente B parece influir directamente en su aprendizaje. De hecho, los estudiantes reportan que las constantes llamadas de atención afectan su aprendizaje, porque los distraen: “[...] como son temas nuevos que no hemos comprendido, es muy difícil que prestemos atención, ya que nos llaman mucho la atención” (Eo7). Asimismo, impacta en la confianza de los estudiantes para expresar sus opiniones en clase: “Cuando le das tus opiniones de lo que tú piensas, ella tiene la razón; tú, no” (Eo11).

Se pudo identificar, también, que la Docente B suele plantear de forma muy rígida las pautas de cómo los estudiantes del Aula 2 deben realizar sus trabajos, tareas, cuadernos. Por ejemplo, les pide que las sigan “al pie de la letra” o, de lo contrario, no estarían realizado lo que ella solicita de manera correcta. Esto es expresado por uno de sus estudiantes: “[...] tienes que volver a ordenarlo; o sea, el mínimo detalle ella se fija, sino para ella no vale. Te dice «¡Arranca la hoja y vuélvelo a hacer!»” (Eo8).

Se observó, además, que los estudiantes participaban activamente cuando la Docente B lo solicitaba: levantaban la mano constantemente; se adelantaban a que les den la palabra; y, aunque ella les decía que deberían participar de manera más ordenada, algunos continuaron respondiendo al mismo tiempo. A pesar de que los estudiantes manifiestan que la mayoría del salón está “más motivado por la nota”, probablemente, el Aula 2 tiene un mayor nivel de motivación para el aprendizaje que los lleva a participar activamente en todos sus cursos. Esto se corroboró en la entrevista con la docente, quien mencionó que los estudiantes del Aula B “no necesitaban empuje para participar, porque siempre estaban dispuestos a hacerlo” y que ella debía enseñarles a hacerlo “ordenadamente”, con lo cual se refería a levantar la mano y esperar su turno.

A partir de las interacciones descritas, el clima de aula del cuarto caso — Aula 2 y docente B— fue caracterizado como un clima de desconfianza y desmotivación para los estudiantes. Para ellos, el manejo de disciplina ha supuesto que las interacciones que se dan en el aula les generen miedo y vergüenza, lo que hace que su participación disminuya y no se sientan a gusto en sus clases. Dicha experiencia contrasta con lo que ocurre en otros salones, en que la pasan bien, “hacen chacota”, juegan, conversan, etc. Este clima parece afectar su motivación, en la medida que perciben pocas oportunidades para involucrarse con su aprendizaje. Como consecuencia, se aburren, pues sienten que tienen un rol muy pasivo, y que es la docente por sí sola quien desarrolla la clase y “no busca la interacción entre alumno y profesor”. En contraste, la docente percibe un clima de control, puesto que sus estudiantes siguen sus instrucciones y se mantienen callados y ordenados durante sus clases, al igual que en la otra aula.

Hasta el momento, se ha descrito las interacciones más frecuentes y caracterizado el clima de aula de los cuatro casos de estudio, lo cual ha sido resumido en la Tabla 3. En ella, se puede observar que, por un lado, ambas aulas perciben un clima de confianza con la Docente A, mientras que esta última percibe un clima de descontrol en el Aula 1 y uno de motivación en el Aula 2. Por otro lado, la Docente B percibe un clima de control en ambas aulas. El Aula 1, por su parte, percibe un clima de desconfianza y temor; y el Aula 2, uno de desconfianza y desmotivación.

Tabla 3. Percepciones del clima de aula

	Aula 1	Aula 2
Docente A	De confianza para los estudiantes De descontrol para la docente	De confianza para los estudiantes De motivación para la docente
Docente B	De desconfianza y temor para los estudiantes De control para la docente	De desconfianza y desmotivación para los estudiantes De control para la docente

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la descripción y caracterización realizada, se han identificado cinco hallazgos principales que podrían contribuir a la comprensión de la conformación del clima de aula o a identificar algunos elementos que podrían propiciar climas positivos. El primer hallazgo se relaciona con la importancia de la participación en la conformación de un clima de aula positivo, tanto para estudiantes como para docentes.

Desde el lado de los estudiantes, los climas de aula de los cuatro casos de estudio fueron caracterizados a partir de los adjetivos “confianza” y “desconfianza”, palabras que ellos emplearon con frecuencia durante las entrevistas. Según los alumnos entrevistados, estas caracterizaciones se relacionan estrechamente con las oportunidades que tenían de participar y del tipo de retroalimentación que recibían.



Así, cuando los estudiantes se refirieron a las clases de la Docente A, mencionaron que participaban más porque les daba la oportunidad para expresarse y demostraba valorar todas las opiniones: “si no entiendes nada, puedes acercarte a ella y te lo explica” (Ea3). En cambio, manifestaron que tenían temor de participar en las clases con la Docente B: “es que hay momentos en que da miedo participar. Si es que hablan y se equivocan, la profesora dice «¡No es así!» o te grita” (Eo7). En ese sentido, el tipo de retroalimentación que recibían no solo no el aprendizaje de sus estudiantes, sino que generaba que estos se sintieran intimidados al hacer preguntas: “Todos dicen «¡sí!», cuando dice «¿entendieron?»», porque si vuelve a explicar ya da miedo su cara” (Eo10).

Desde el lado de las docentes, ambas manifestaron valorar el nivel de participación e involucramiento de sus estudiantes. La Docente A, por ejemplo, mencionó que, en el Aula 2, donde hay más participación, “se explaya más”, “se motiva”. En cambio, haciendo referencia a su experiencia en el Aula 1, señaló que su estilo de enseñanza tenía que cambiar: “[...] tengo que hacer que ellos mismos sean parte de la clase [...]. Lo que he tratado de hacer es que hagan más y yo hablar menos; entonces, después, hablo y hacen, hablo y hacen. Tengo que estar en esa situación con ellos” (entrevista a DA).

La descripción de la valoración de las oportunidades de participación de los estudiantes, y el nivel de involucramiento y participación de los docentes coinciden con lo encontrado por Steinberg (2019) en estudios de escuelas de diversos sectores socioeconómicos. El autor explica que tanto los estudiantes como los maestros están más satisfechos en las clases que combinan un grado moderado de estructura de la clase con una alta participación de los estudiantes y un alto apoyo de los maestros. De la misma forma, Reyes, Brackett, Rivers, White y Salovey (2012) encontraron que, a mayor involucramiento y participación del alumnado, es mayor la percepción de un clima positivo.

El segundo hallazgo está relacionado con la importancia del estilo de manejo de la disciplina en la conformación del clima de aula. A partir del análisis realizado, pareciera que los mecanismos que emplean las docentes para regular el comportamiento influyen en la percepción del clima, y en la generación de emociones positivas o negativas en los estudiantes. Como se ha visto en los cuatro casos abordados, los estudiantes preferían el estilo autoritativo de la Docente A, en lugar del estilo autoritario de la Docente B. A esta última la describían como “exagerada” “abusiva”, puesto que, si los encontraba conversando, volteándose o mirando a otro lado, les gritaba delante de todo el salón, los avergonzaba y “abusaría” bajándoles la nota.

Con respecto al estilo autoritario, si bien se ha visto que la Docente B logra que los estudiantes permanezcan sentados en sus sitios en silencio y sigan las instrucciones que ellas brinda, también, se ha observado que ello no necesariamente implicó que prestaran mayor atención a la clase. De hecho, se observó lo contrario: estaban concentrados en buscar el momento en que la profesora se distrajera para poder pararse, mandarse mensajes o conversar.

De acuerdo con Steinberg (2019), los estudiantes obtienen mejores resultados cuando sus maestros pasan una gran proporción de tiempo en el desarrollo de la lección, brindando retroalimentación adecuada, en lugar de lidiar con problemas de disciplina. En el caso de la Docente B, se pudo observar que la sesión no se desarrollaba de manera continua, porque ella misma la interrumpía para llamar la atención de sus estudiantes por conductas mínimas de desatención. Los mismos alumnos reportaron que esto era un problema para su comprensión de las clases: “[...] como son temas nuevos que no hemos comprendido, es muy difícil que prestemos atención, ya que nos llaman mucho la atención” (Eo1).

También, señalaron que no pueden aprender, porque todo el tiempo están asustados esperando que les “griten” o “humillen” delante de todos. Este hallazgo va en línea con lo planteado por Steinberg (2019). El autor explica que las clases que enfatizan el control del maestro tienden a hacer que los estudiantes estén ansiosos, desinteresados e infelices. De manera similar, Arévalo (2002) sostiene que un profesor dominador y autoritario genera un mal clima, en tanto propicia una relación docente-alumno de miedo y desconfianza.

El tercer hallazgo está relacionado con lo importante que es para los estudiantes percibir el apoyo o el interés por parte de sus docentes. De acuerdo con lo descrito por los estudiantes de ambas aulas, la Docente A los escucha y muestra interés en ellos, en sus problemas: “Con ella, si podemos llegar [...] le contamos nuestras cosas” (Ea2). Según Manota y Melendro (2016), no todos los alumnos sienten confianza para hablar de temas personales con sus profesores. En ese marco, señalan que la escucha activa es una buena práctica docente, que favorece la reducción de inadaptación escolar y promueve un mejor clima.

El presente estudio sugiere que la valoración que le dan los estudiantes a la percepción de apoyo y de escucha de la docente genera emociones positivas hacia ella. Así, se evidencia cuando la describen: “Es amigable” (Eo1), “Es chévere; la queremos más...” (Ea2) “[Es] alguien a quien le puedes tener confianza” (Eo5). Al respecto, Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson y Salovey (2011) mencionan que el hecho de que los maestros promuevan emociones positivas y hagan que los estudiantes se sientan cómodos mejora su predisposición al aprendizaje.

El cuarto hallazgo corresponde a las atribuciones mediante las cuales las docentes explican el comportamiento de los estudiantes. Si bien —como se mencionó en el marco teórico— la adolescencia se caracteriza por ser una etapa de muchos desafíos relacionados con el desarrollo psicosocial (Gaete, 2015; Steinberg, 2019), las dos profesoras del estudio no mencionaron ninguno de estos ni tampoco parecieron reconocer la gran influencia en el desarrollo adolescente que pueden tener desde su rol como docentes (Hazen, Schlozman y Beresin, 2008; Steinberg 2008; Pumariega y Joshi, 2010).

No obstante, identificaron a padres y pares como otros actores que pueden influir en la conducta de sus estudiantes: ambas coincidieron en atribuir el buen o mal comportamiento de sus estudiantes en clase al apoyo y la formación que brindan los padres, así como a la influencia de pares negativos dentro y fuera de la escuela.

Para Papalia (2005), los docentes y padres deben reconocer que la adolescencia puede ser una época difícil por los desafíos propios de esa etapa de desarrollo. Ese reconocimiento puede ayudar a poner en perspectiva el comportamiento adolescente, lo cual permitiría una mejor comprensión de lo que les ocurre y las necesidades que pueden tener. En cambio, los que asumen el mito de la rebelión adolescente no prestarán atención a necesidades específicas reales que pueden presentar (Papalia, 2005), o —como en el caso de la docente B— se limitarán a castigar y reprimir tales conductas (Natving, Albrektsen y Qvarnstrom, 2001).

El quinto hallazgo remite a la relación entre estudiantes. Las dos aulas del estudio percibían un clima positivo entre compañeros y esa percepción parecía no estar vinculada con las clases de cada docente. Es decir, aunque las interacciones entre pares varían con cada docente, la relación entre estudiantes y la percepción positiva que tienen de esta se mantiene.

El Aula 1 ha sido definida por estudiantes y docentes como un salón unido, solidario, pero también como un salón en el que se dan constantes burlas, se hace uso de un lenguaje inadecuado. Según la Docente B, en este salón, los estudiantes “Se apoyan entre sí, son solidarios y son unidos... son demasiado confianzudos, no pueden hablarse sin estar fastidiándose e incluso faltándose el respeto”. Para la Docente A, el trato entre los estudiantes hombres no es bueno: “se molestan entre ellos... el trato es brusco, se pueden hasta insultar, empujar”. El Aula 2, por su parte, fue caracterizada como un salón unido, con un trato respetuoso y de mayor autorregulación. De acuerdo con la Docente B, los alumnos de este salón “Se llevan muy bien, se ayudan, se apañan, se defienden entre ellos”. La Docente A añade que “... se preocupan por sus compañeros que quizás tienen un bajo rendimiento, están pendientes de ellos, están, por ejemplo: *Oye ya pues trabaja, oye haz*”.

En las observaciones, se apreció que los estudiantes de ambas aulas se reían de algún compañero cuando la docente le llamaba la atención, que se fastidiaban entre sí por saber o no saber las respuestas; sin embargo, no se observó discusiones ni peleas. Pese a las bromas presenciadas, ambas aulas percibían que la relación entre compañeros era buena, y que eran un salón unido y solidario. No obstante, las observaciones y entrevistas realizadas no fueron suficientes para conocer con mayor profundidad cómo era la relación entre pares y su vínculo con el estilo docente.

## Conclusiones

Este estudio contribuye a la comprensión del clima de aula en secundaria a través del análisis cualitativo de cuatro casos. A continuación, se presentan las principales conclusiones de la investigación.

En primer lugar, se encontró que, para cada caso de estudio, se conformó un clima particular: tanto estudiantes como docentes presentaron comportamientos diferentes. En el caso de los estudiantes, la conducta varía según la

docente con la que están. En el caso de las docentes, una de ellas modificó considerablemente su estilo de enseñanza y de manejo de disciplina en cada aula, mientras que la otra mantuvo un mismo estilo, pese a las diferencias de las características de los estudiantes de las dos aulas. En ese sentido, sería interesante analizar en futuras investigaciones si algunas características específicas de los docentes —como el tipo de creencias sobre su rol, de estilo de enseñanza o de manejo de disciplina, u otros aspectos asociados con la edad, años de experiencia o área curricular— podrían ser factores que favorezcan o dificulten que estos adapten su estilo de enseñanza a las características del grupo y propicien un mejor clima de aula.

En segundo lugar, se evidenció que un clima favorable para el aprendizaje implicará que el docente cuente con herramientas para el manejo de la disciplina que no afecten el tiempo dedicado al aprendizaje ni la motivación de los estudiantes. Esto se pudo observar a partir de la docente caracterizada por utilizar principalmente mecanismos negativos. Si bien estos eran eficaces para reducir el incumplimiento de las normas, no lo eran para desarrollar la clase de manera continua, pues ella misma interrumpía la sesión con frecuencia para regular conductas mínimas de desatención. Asimismo, a pesar de que los estudiantes podían estar en silencio, no necesariamente estaban más atentos a la clase. Por el contrario, estaban a la expectativa de que su profesora les pudiera llamar la atención en cualquier momento, y esperando a que se distraiga para poder conversar con sus compañeros, moverse o enviarse mensajes.

En tercer lugar, el clima de aula es clave para favorecer el desarrollo de habilidades de alta demanda cognitiva. Aunque, como es sabido, el desarrollo de estas habilidades depende también del tipo de actividades que propone el docente, para que estas actividades funcionen, se requiere promover un ambiente que favorezca la participación. En dicho ambiente, los estudiantes no deberían tener una actitud de temor para expresar sus opiniones ni para argumentar sus ideas. En ese sentido, el clima de aula podría ser también un factor muy importante para lograr la formación de ciudadanos responsables.

En cuarto lugar, se pudo apreciar que las emociones —positivas y negativas— que se generaron a partir de las interacciones en el aula no solo afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino otros aspectos como la satisfacción de estudiantes y docentes. Así, como se planteó en el marco teórico inicial, el clima de aula puede tener una influencia directa en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, en la medida que tanto estos como los docentes se pueden sentir más o menos motivados para aprender y enseñar.

En quinto lugar, a partir de todo lo mencionado, se considera que tanto el estilo de enseñanza como el manejo de disciplina del profesor deberían ser tomados en cuenta de manera mucho más seria en la formación inicial docente. Actualmente, estos temas no suelen ser abordados o solo se hace de manera teórica, lo que impide que los docentes puedan desarrollar herramientas concretas para lidiar con las diferentes características de sus estudiantes y crear climas favorables de aprendizaje. De igual forma, desde la formación continua,

se deben generar espacios de reflexión para la toma de consciencia de los docentes sobre su propia práctica y de cómo esta puede tener fuertes implicancias no solo en los logros de aprendizaje, sino en el desarrollo psicosocial y satisfacción de sus estudiantes.

Finalmente, es preciso mencionar como limitaciones de este estudio y como recomendaciones para futuras investigaciones que, si se quiere profundizar en la interacción de estudiantes con algunos factores como estilo de enseñanza o manejo del aula, debería considerarse un mayor número de observaciones de clase. Asimismo, se recomienda explorar con mayor énfasis las interacciones entre estudiantes y cómo estas influyen en la conformación del clima de aula, así como la relación de este con factores institucionales. De este modo, es posible determinar si el clima escolar influye también en el clima de las aulas.

### Referencias bibliográficas

- Arón, A. M. y Milicic, N. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Revista Psykhé*, 2(9), 117-123.
- Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Enfoques Educativos*, 5 (1), 117-135. Recuperado de [http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Ascorra\\_Arias\\_Graff\\_EscuelaContencionSocialAfectiva.pdf](http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Ascorra_Arias_Graff_EscuelaContencionSocialAfectiva.pdf)
- Bertoglia, L. (2005). La interacción profesor-alumno: Una visión desde los procesos atribucionales. *Revista de la Escuela de Psicología*, 4, 57-73. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/26>
- Blum, P. y Rinehart, P. (2000). *Protecting teens: Beyond race, income and family structure*. Division of General Pediatric of Adolescent Health. University of Minnesota Adolescent Health Program. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED450075>
- Brackett, M., Reyes, M., Rivers, S., Elbertson, N., y Salovey, P. (2011). Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 27-36.
- Callejo, M. L. y Vila, A. (2003). Origen y formación de creencias sobre la resolución de problemas. Estudio de un grupo de estudiantes que comienza la educación. *Boletín de la Asociación Matemática Venezolana*, 10(2). Recuperado de <https://www.emis.de/journals/BAMV/conten/vol10/mcallejo+vila.pdf>
- Casassaus, J. (2008). Aprendizajes, emociones y clima de aula. *Paulo Freire Revista de Pedagogía Crítica*, 6, 81-95 Recuperado de [http://www.academia.cl/biblioteca/publicaciones/paulo\\_freire\\_06/081-095.pdf](http://www.academia.cl/biblioteca/publicaciones/paulo_freire_06/081-095.pdf)

- Cava, M. J., y Musitu, G. (2002). *La convivencia en las escuelas*. Barcelona, España: Paidós.
- Cid, A. (2001). Observación y análisis de los procesos de aula en la universidad: Una perspectiva holística. *Enseñanza*, 19, 181-208.
- Cueto, S., Ramírez, C., León, J. y Guerrero, G. (2003). *Eficacia escolar en escuelas polidocentes completas de Lima y Ayacucho*. Lima: Grade.
- Freiberg, H. J., Huzinec, C. y Templeton, S. M. (2009). Classroom management—A pathway to student achievement. *Elementary School Journal*, 110(1), 64-80.
- Gaetea, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Elsevier*, 86(6), 436-443. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/rcp/v86n6/art10.pdf>
- García, M. y Delval, J (2010). *Psicología del desarrollo 1*. Madrid: UNED.
- Given, L. M. (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Los Angeles: Sage Publications.
- Hazen, E., Schlozman, S. y Beresin, E. (2008) Adolescent psychological development: A review. *Pediatr Rev*, 29, 161-168.
- Jiménez, T., Moreno, D., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: El rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 227-236. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56080208>.
- Laudadío, J., y Mazzitelli, C. (2015). Estilos de enseñanza de los docentes de distintas carreras de nivel superior vinculadas con las ciencias naturales. *Educación*, 24(46), 9-25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5061321>.
- Linares, O., Rosbruch, N., Stern, M., Edwards, M., Walker, G., Abikoff, H. y Alvir, J. (2005). Developing cognitive-social-emotional competencies to enhance academic learning. *Psychology in Schools*, 42(4), 405-417.
- LLECE (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Santiago: Orealc, Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160660s.pdf>
- \_\_\_\_\_ (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago: Orealc, Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186769s.pdf>
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The student's view. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307-319.
- Manota, M. A., y Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: Más allá de los contenidos académicos. *Contextos educativos*, 19, 55-74. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2756>

- Massone, A., y González, G. (2007). Estrategias de afrontamiento (Coping) y su relación con el logro académico en matemática y lengua en adolescentes de noveno año de educación general básica. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/378Massone.PDF>
- Martínez, M. (2001). Programa de orientación del clima de clase. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis
- Márquez, C. (2013). Uso de los estilos de enseñanza en educación física. Un estudio exploratorio en estudiantes de sexto, séptimo y octavo semestre de la EEFYD en la UJED. *Revista Electrónica Praxis Investigativa ReDIE*, 5 (9), 43-51.
- Mena, I., y Valdés, M. (2008). Documento valoras UC: Clima social escolar. Recuperado de [http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima\\_social\\_escolar.pdf](http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf)
- Moya, A. M. (2010). La relación profesor-alumno. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 27, 1-9.
- Ministerio de Educación (2006). *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana: Estudio cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima*. Lima: Unidad de Medición de la Calidad Recuperado de [http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/documentos/archivo\\_22.pdf](http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/documentos/archivo_22.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2015). *Compromisos de gestión escolar*. Lima: Dirección de Calidad de la Gestión Escolar. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/campanias/pdf/gestion/manual-compromisos-gestion-escolar.pdf>
- Mitchell, M., y Bradshaw, C. (2013) Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51, 599-610.
- Muñiz, M. (2010) *Estudios de caso en la investigación cualitativa*. Ciudad de México: División de Estudios de Posgrado Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Psicología.
- Murillo, F. J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. *Eficacia escolar y factores asociados* (pp. 17-48). Santiago de Chile: Unesco, LLECE.
- Navarro, J., y Bravo, C. (2010). *Psicología de la educación para docentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Natving, G., Albrektsen, G., y Qvarnstrom, U. (2001). School related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 561-575.
- Offer, D., Kaiz, M., Ostrov, E., y Albert, D. B. (2002) Continuity in family constellation. *Adolescent and Family Health*, 31, 3-8.

- Osés, R. M., Aguayo, J. C., Duarte, E., y Manuel, J. I. (2014). Autorregulación y los efectos de una intervención educativa en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 43-55.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and self – efficacy*. Atlanta: Emory University. Recuperado de <http://www.emory.edu/EDUCATION/mpf/eff.html>.
- Papalia, D., Olds, S., y Felmand, R. (2005). *Desarrollo humano*. 9ª Ed. México: Mc Graw Hill
- Perinat, A. (2003). *Los adolescentes en el siglo XXI: Un enfoque psicosocial*. Barcelona: UOC.
- Polyte, P. J., Belando, N., Huéscar, E. y Moreno-Murcia, J. A. (2015). Efecto del estilo docente en la motivación de mujeres practicantes de ejercicio físico. *Acción Psicológica*, 12(1), 67-74.
- Pumariega, A., y Joshi, Sh. (2010) Culture and development in children and youth. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am*, 19.
- Remesal, A. (2006). *Los problemas en la evaluación del aprendizaje matemático en la educación obligatoria: Perspectiva de profesores y estudiantes*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/42713>
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., y Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712.
- Román, M. (2008). Investigación latinoamericana sobre la enseñanza eficaz. *Eficacia escolar y factores asociados* (pp. 208-225). Santiago de Chile: Unesco, LLECE. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163174s.pdf>
- Rosales, E. (2008). *Concepciones y creencias docentes sobre el éxito y fracaso en el área curricular de comunicación integral* (tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/422>.
- Sánchez, B., Byra, M., y Wallhead, T. L. (2012). Students' perceptions of the command, practice, and inclusion styles of teaching. *Physical Education and Sports*, 17(3), 317-330.
- Sánchez, J. F. (2009). *Análisis del clima de aula en Educación Física: Un estudio de casos* (tesis de doctorado). Universidad de Málaga, Málaga. Recuperado de <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/17677907.pdf>
- Santrock, J. W. (2002). *Psicología de la educación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Simons, H. (2011). *Estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (1994). Case studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Dirs.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Londres: Sage.



- 
- \_\_\_\_\_ (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28(1). Recuperado de <https://rhyclearinghouse.acf.hhs.gov/library/2008/social-neuroscience-perspective-adolescent-risk-taking>
- Steinberg, L. (2019). *Adolescence*. 12ª Ed. México: Mc Graw Hill.
- Titus, P. A. y Gremler, D. D. (2010). Guiding reflective practice: An auditing framework to assess teaching philosophy and style. *Journal of Marketing Education*, 32(2), 182.
- Valencia, L. I., Galeano, A. y Joven, K. (2014). Estilos de enseñanza de los docentes: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la Educación Superior (Spanish). *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 11(26), 77-84.
- Valencia, L. I. y Henao, G. C. (2012). Actitudes-estilos de enseñanza: Su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 133-141.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. 10ª Ed. México D. F.: Prentice Hall.
- Yurén, M. T. y Araújo-Olivera, S. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de Formación cívica y ética en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19, 631-652.

## Anexo. Matriz de análisis

Objetivo general	Objetivos específicos	Dimensión	Categorías iniciales	Categorías de análisis	Códigos
Caracterizar el clima de aula a partir de las interacciones que se dan entre docente y estudiantes	<b>Objetivo 1</b> Describir los factores individuales de docente y el estudiante que puedan estar relacionadas al clima de aula	Características del estudiante	Comportamiento	Nivel de autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alta autorregulación</li> <li>Baja autorregulación</li> </ul>
			Rendimiento académico	Motivación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bajo interés por el rendimiento académico</li> <li>Alto interés por el rendimiento académico</li> </ul>
			Factores de desarrollo	Nivel de participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bajo nivel de participación</li> <li>Alto nivel de participación</li> </ul>
		Características del docente	Creencias sobre su rol	Atribuciones al comportamiento de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manejo docente</li> <li>Apoyo y formación de los padres</li> <li>Problemas emocionales</li> <li>Mala influencia del entorno</li> <li>Mayor o menor presencia de líderes positivos y negativos</li> </ul>
			Satisfacción sobre su desempeño	Estilo de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estilo tradicional</li> <li>Estilo innovador</li> <li>Estilo cognoscitivo</li> </ul>
				Estilo de manejo de disciplina	<ul style="list-style-type: none"> <li>Autoritario</li> <li>Autoritativo</li> </ul>
	<b>Objetivo 2</b> Describir las interacciones entre el docente y los estudiantes y entre los propios estudiantes	Interacciones docente-estudiante	Relación docente-estudiante	Relación docente-estudiante	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trato respetuoso</li> <li>Maltrato</li> <li>Interés personal por el estudiante</li> </ul>
			Estilo de enseñanza	Retroalimentación del docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>Retroalimentación elemental</li> <li>Sin retroalimentación</li> <li>Adaptación de estilo</li> </ul>
			Mecanismos de participación	Involucramiento y participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estudiantes participan obligados</li> <li>Estudiantes participan voluntariamente</li> </ul>
			Manejo de la disciplina	Mecanismos para el manejo de disciplina	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mecanismos efectivos</li> <li>Mecanismos no efectivos</li> <li>Mecanismos de maltrato</li> </ul>
		Interacciones entre estudiantes	Relación entre estudiantes	Trato entre compañeros	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trato solidario</li> <li>Lenguaje inadecuado y burla</li> <li>Conversaciones no relacionadas al aprendizaje</li> </ul>
			Percepción del clima del docente	Emociones del docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>Control</li> <li>Descontrol</li> </ul>
	<b>Objetivo 3</b> Caracterizar el clima de aula a partir de las interacciones más frecuentes que se dan en el aula	Clima de aula		Nivel de satisfacción del docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estrés y angustia</li> <li>Satisfacción por logros</li> <li>Motivación</li> </ul>
			Percepción del clima de los estudiantes	Emociones de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Confianza</li> <li>Desconfianza y temor</li> <li>Satisfacción por controlar la clase</li> </ul>
				Nivel de satisfacción de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Motivación</li> <li>Desmotivación</li> </ul>

# 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)<sup>1</sup>. 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*<sup>2</sup>, 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 Chile<sup>3</sup>. 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)<sup>4</sup>. 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 país<sup>5</sup>. Sumado a ello, los procesos de segregación a nivel local en distritos periféricos de la ciudad (Peters y Skop, 2007)<sup>6</sup> 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 Fujimori<sup>7</sup>, 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 privada<sup>8</sup>. 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)<sup>9</sup>. 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 pago<sup>10</sup>. 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 básica<sup>11</sup>.

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 Carabayllo<sup>12</sup>, al norte de la capital, debido a su índice de pobreza y numerosa oferta educativa<sup>13</sup>. 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%)<sup>14</sup>. 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 años<sup>15</sup> 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 razones<sup>16</sup>. 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 escuela<sup>17</sup>. 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.

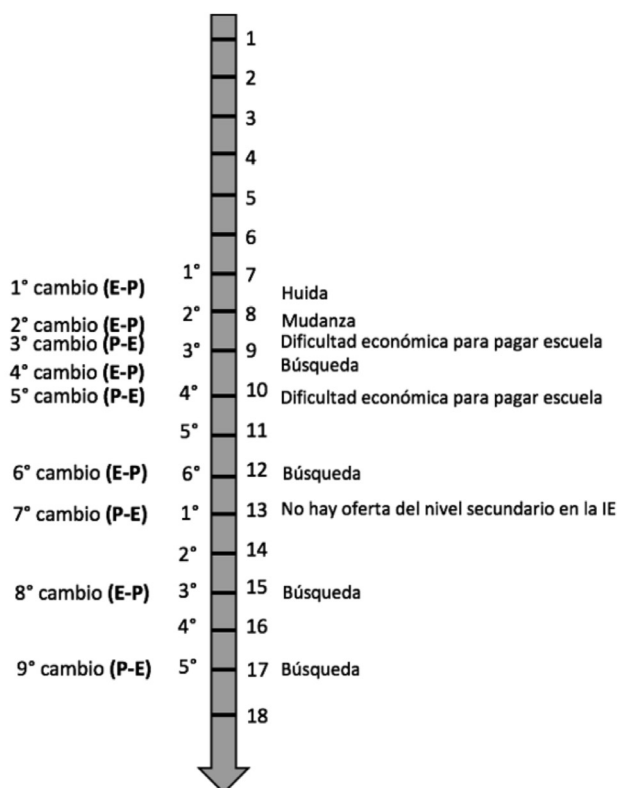
En este caso resalta que, por un lado, y en línea con la literatura sobre elección escolar, las decisiones de salida de escuelas no necesariamente residen en consideraciones relacionadas con la calidad educativa. La principal valoración que tiene Mauro hacia las escuelas a las que asiste (sus grupos 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)<sup>18</sup>. 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 educación<sup>19</sup>, 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*<sup>20</sup>. 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 hijos<sup>21</sup>.

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 educativas<sup>22</sup>.

---

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 traslados<sup>23</sup>. 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
			6	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
			3	Sec 1	E - E	Estrategia individual
Jossy	18	Superior	1	Prim 3	P - P	Shock familiar
			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
Nancy	19	Deserción (3ro Sec)	1	Prim 2	P - P	Estrategia familiar
			2	Prim 4 (mtad)	P - E	Shock familiar
			3	Sec 1	E - E	Shock familiar
Lesly	20	Superior	1	Prim 2	E - E	Reacción a condiciones de escuela
			2	Prim 4	E - E	Shock familiar
Heidi	20	Superior	1	Sec 1	E - E	Estrategia familiar
Laura	23	Sec. Completa	1	Sec 1	E - E	Estrategia individual
			2	Sec 2	E - E	Reacción a condiciones de escuela
Mónica	18	Deserción (5to Prim)	1	Prim 4 (mtad)	E - E	Mudanza
			2	Sec 1	E - E	Mudanza
			3	Sec 1	E - E	Shock familiar
Ana	26	Deserción (2do Sec)	1	Prim 4	E - E	Reacción a condiciones de escuela
			2	Sec 1	E - E	Shock familiar
Jackeline	19	Sec. Completa	1	Prim 2	E - P	Repitencia
			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.

# La mejora del rendimiento académico de estudiantes universitarios inmigrantes: La importancia del estudio en grupo<sup>1</sup>

***Karlos La Serna Studzinski***

Universidad del Pacífico  
laserna\_k@up.edu.pe

Recibido: 13/04/2019  
Aprobado: 04/06/2020

- 
1. El presente artículo se basa en parte de los hallazgos de la tesis de maestría en Sociología del autor, titulada “El viaje del héroe: La cartografía de pruebas de los ‘estudiantes de provincia’ de la Universidad del Pacífico”. Dicha tesis está disponible en <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13880>

## La mejora del rendimiento académico de estudiantes universitarios inmigrantes: La importancia del estudio en grupo

### Resumen

El presente artículo parte de los resultados de modelos econométricos que permitieron identificar una brecha en el rendimiento académico entre los estudiantes inmigrantes de la Universidad del Pacífico y sus pares de Lima cuando iniciaban sus estudios superiores. Específicamente, los estudiantes que egresaron de la educación secundaria en Lima mostraban un mejor rendimiento que sus pares de otras regiones. Dicha brecha se reducía conforme transcurrían los semestres. Estos resultados motivaron una investigación cualitativa que acudió a entrevistas a profundidad para conocer la experiencia universitaria de los estudiantes migrantes. De este modo, fue posible identificar que sus problemas académicos eran originados por déficits que arrastraban de su etapa escolar: la costumbre de estudiar individualmente y tan solo unas pocas horas el día previo a las evaluaciones; la falta de conocimientos profundos de Matemáticas; y, finalmente, la falta de dominio del idioma inglés. Para superar dichas desventajas y mejorar su rendimiento académico, la mayoría de entrevistados descubrió que la estrategia que mejor funcionaba era estudiar en grupos.

**Palabras clave:** Inmigración, universidad, plan de estudios, rendimiento académico, métodos de estudio

### *Improving the academic performance of immigrant university students: The importance of group study*

#### *Abstract*

The present article summarizes the results of econometric models, which allowed the identification of a gap in academic performance among students of Universidad del Pacífico when they started higher education. Specifically, students who finished high school in Lima had better academic performance than their peers from other regions (non-limeños). This gap narrowed as the semesters passed. Motivated by these results, we carry out a qualitative research and conducted in-depth interviews in order to learn about the university experience of immigrant students. We identify that academic difficulties had its origin in non-limeños' deficits brought from their high-school stage: habits of studying individually and only a few hours before evaluations; lack of deep Mathematics knowledge; and, finally, the lack of English proficiency. To overcome these disadvantages and improve their academic performance, the majority found out group study as the best strategy.

**Keywords:** *Immigration, university, curriculum, academic performance, study methods*

## Introducción

Desde la década de 1980, en Latinoamérica, el número de universidades se ha incrementado significativamente. Según Rama (2005, p. 50), este proceso también se expresó en la expansión de las universidades localizadas en las grandes ciudades o en las capitales, a través de sedes que fueron ubicadas en las diversas regiones de cada país. Esta expansión de las universidades contribuyó a reducir las fuertes migraciones estudiantiles desde las regiones hacia las capitales nacionales.

En el caso peruano, la matrícula despegó en Lima y en otras provincias, producto de la liberalización del mercado educativo universitario desarrollada durante la década de 1990 (Cuenca, 2015, p. 11). Sin embargo, la comparación de los resultados de los dos únicos Censos Nacionales Universitarios realizados en el Perú evidencia que la presencia de los alumnos inmigrantes —usualmente, calificados como “los estudiantes de provincia”— se ha incrementado en las universidades privadas del departamento de Lima, donde se ubica la capital peruana (Tabla 1).

Tabla 1. Estudiantes inmigrantes<sup>2</sup> en universidades del departamento de Lima<sup>3</sup>

Año	Públicas	Privadas	Total
1996	27,6%	24,0%	25,5%
2010	26,8%	39,7%	36,2%

Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática (1997) e Instituto Nacional de Estadística e Informática y Asamblea Nacional de Rectores (2011)

Debido al crecimiento de los estudiantes inmigrantes en las universidades privadas del departamento de Lima, es pertinente analizar los desafíos que enfrentan estos alumnos. Ciertamente, en el Perú, pocas investigaciones se han dedicado a este tipo de análisis. Por ejemplo, Pereyra-Elías et al. (2010) evaluaron la prevalencia de síntomas depresivos y sus factores asociados en los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). Si bien estos autores supusieron que la migración estudiantil era uno de los factores asociados a síntomas depresivos, en el caso

- Para determinar si un alumno que seguía estudios en una universidad limeña era inmigrante, fue identificado el departamento de nacimiento del alumno. Cuando el departamento de nacimiento no era Lima, el alumno fue considerado como “inmigrante”.
- En el caso de la Universidad del Pacífico, que constituye el ámbito de estudio de la investigación en la cual se basa el presente artículo, el porcentaje estudiantes inmigrantes se incrementó de 15,7% a 17,9% entre los años 1996 y 2010.

de los estudiantes inmigrantes que encuestaron (19,6% de los encuestados), sus resultados no confirmaron dicha hipótesis. Por ello, plantearon la posibilidad de que la influencia de la variable inmigración sobre los síntomas depresivos era atenuada por las características de la población estudiada (nivel socioeconómico alto y oportunidad de estudiar en Lima), así como por el Programa de Acompañamiento Universitario brindado por la UPC para apoyar a los inmigrantes.

Por su parte, García y Medina (2011) estudiaron a una muestra de cien alumnos de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) procedentes de departamentos del Perú diferentes de Lima, mediante una investigación cuantitativa-cualitativa exploratoria. Sus hallazgos mostraron que

[e]l proceso de integración del alumno de provincia que recién ingresa a la Universidad presenta características diferentes a la de aquel que reside en Lima, pues no sólo debe adaptarse a sus propios cambios que va experimentando y a su nueva forma de ver el mundo sino que tiene que redefinir sus roles y competencias en un nuevo ambiente familiar, académico y de grupos de pares que pasan a tener una influencia importante en su desenvolvimiento universitario constituyéndose esta etapa además de crítica, de vulnerabilidad relativa. (García y Medina, 2011, p. 128)

La investigación de García y Medina (2011) evidencia que los estudiantes inmigrantes enfrentan desafíos particulares debido a la salida de sus localidades de origen, los cuales se suman a los que tiene todo estudiante universitario. Las autoras encontraron que, a pesar de los mayores obstáculos que debían enfrentar, varios de los estudiantes inmigrantes de la PUCP alcanzaron resultados académicos satisfactorios, y superaron las dificultades, adversidades y sentimientos de soledad (García y Medina, 2011, p. 2). Estos estudiantes destacaron por sus anhelos de desarrollo personal, así como por su deseo de no defraudar a sus padres y, en general, de contribuir a mejorar los niveles de vida de sus familias residentes en sus regiones de origen. Las autoras también destacaron la importancia del apoyo brindado a dichos estudiantes por el Proyecto “Integrándome a la Vida Universitaria”, ejecutado por el Servicio de Promoción y Apoyo Social de la PUCP.

Una limitación de la investigación de García y Medina (2011) es que basó parte importante de sus conclusiones en estadística descriptiva, la cual no permite determinar, con seguridad, la relación de causalidad existente entre las variables estudiadas. Según La Serna (2011, p. 32), esta última limitación puede ser superada mediante los modelos econométricos que suelen aplicar las investigaciones de los economistas. Dichos modelos sí permiten establecer el efecto de una variable independiente sobre una variable dependiente, en presencia de un conjunto de otras variables o controles que ajustan el primer efecto mencionado a fin de que refleje exclusivamente la influencia de la variable independiente sobre la dependiente.



Precisamente, Beltrán y La Serna (2011) acudieron a modelos econométricos de panel —los cuales siguen a un grupo de individuos a lo largo del tiempo— para identificar los principales factores académicos, psicológicos, sociofamiliares y de identificación (edad y sexo) que explican la evolución del rendimiento académico de los estudiantes que ingresaron a la Universidad del Pacífico (UP) en el año 2006. El período de observación de su estudio abarcó desde el semestre 2006-I hasta el 2009-I, incluidos los ciclos de los veranos 2007, 2008 y 2009. En otras palabras, comprendió un total de diez ciclos académicos: siete regulares y tres de verano (Beltrán y La Serna, 2011, p. 252).

Los autores usaron como variables dependientes la calificación acumulada anual y la calificación acumulada semestral de los estudiantes, a partir de las cuales estimaron dos ecuaciones (modelos). Cada una de ellas relacionaba una de las dos variables dependientes con factores académicos, psicológicos, sociofamiliares y de identificación. Uno de los resultados que arrojó el primer modelo es que, durante su primer año de estudios, los alumnos procedentes de provincias diferentes a Lima (estudiantes inmigrantes de aquí en adelante) obtenían en promedio 0,52 puntos menos de calificación acumulada anual que sus pares de Lima. Sin embargo, el impacto negativo de la migración decrecía con el tiempo; específicamente, la brecha académica se reducía durante el segundo año de estudios. En términos precisos, la diferencia de calificación acumulada anual entre los limeños y los inmigrantes caía en 0,16 puntos (Beltrán y La Serna, 2011, pp. 287-288).

Además, mediante el modelo explicativo de la calificación acumulada semestral, Beltrán y La Serna (2011, p. 294) hallaron que los estudiantes inmigrantes obtenían en promedio 0,48 puntos menos de calificación acumulada que el resto durante el primer semestre, pero esta brecha se reducía al finalizar el sexto semestre de estudios. En términos precisos, la diferencia de calificación acumulada semestral entre los limeños y los inmigrantes caía en 0,14 puntos.

En suma, Beltrán y La Serna (2011) encontraron evidencia, en la Universidad del Pacífico, de que los alumnos inmigrantes obtenían un menor rendimiento académico que sus pares de Lima al iniciar sus estudios universitarios, pero que dicha brecha se reducía conforme transcurrían los semestres. A partir de ello, el estudio planteó como hipótesis que los costos que genera la pérdida de la red de protección social que la familia provee —como resultado de la migración desde las provincias para estudiar en la capital— reducirían su importancia una vez que el estudiante lograra ambientarse adecuadamente a la ciudad de Lima y desarrollara una red de protección social específica en ella (Beltrán y La Serna, 2011, pp. 287-288).

Lamentablemente, la naturaleza de los métodos econométricos aplicados no permitía confirmar la hipótesis previa de Beltrán y La Serna ni identificar cuál o cuáles eran las explicaciones pedagógicas del menor rendimiento académico que inicialmente mostraban los estudiantes inmigrantes. Los métodos econométricos tampoco permitieron identificar cuáles fueron las estrategias que usaron los alumnos inmigrantes para mejorar su rendimiento académico.

Frente a estos dos dilemas, el presente artículo partió de los resultados de los modelos de Beltrán y La Serna (2011), los cuales fueron profundizados e interpretados mediante métodos cualitativos usuales en la investigación educativa. Tal como detalla la siguiente sección, se aplicaron entrevistas a profundidad que permitieron recoger la experiencia de inserción a la vida universitaria de los estudiantes inmigrantes que pertenecen a la cohorte estudiada por Beltrán y La Serna (2011). De este modo, se respondió las dos preguntas previamente planteadas.

## **Métodos de investigación y proceso de levantamiento de datos**

Para interpretar los resultados de Beltrán y La Serna (2011), se planeó un diseño cualitativo. De este modo, fueron analizados, desde la experiencia de los estudiantes inmigrantes de la Universidad del Pacífico, los desafíos que enfrentaron para insertarse a la vida universitaria, en especial, pero no únicamente, los desafíos académicos. Para dicho análisis, fue usado como operador analítico el modelo de las pruebas al que han acudido diversos sociólogos educativos como Anne Barrère (2016) y Danilo Martuccelli (2004). En términos de Araujo y Martuccelli, las pruebas son “[...] desafíos históricos, socialmente producidos, culturalmente representados, desigualmente distribuidos que los individuos están obligados a enfrentar en el seno de un proceso estructural de individuación” (2010, p. 83).

La investigación también abordó el proceso de mejora del rendimiento académico de los estudiantes inmigrantes. Así, la unidad de análisis fueron los alumnos inmigrantes de la población estudiada por Beltrán y La Serna (2011). Dicha población abarcaba 474 estudiantes que ingresaron a la Universidad del Pacífico durante el año 2006, de los cuales 43 eran inmigrantes. Esta última condición era asignada cuando el colegio donde el estudiante de la UP terminó la educación secundaria estaba ubicado en alguna provincia diferente de Lima. Conviene destacar que, de los 43 alumnos inmigrantes, 4 no concluyeron sus estudios superiores en la Universidad del Pacífico; en algunos casos, porque abandonaron los estudios por voluntad propia, en otros, debido a que su bajo rendimiento académico determinó que sean separados de la Universidad.

Los datos sobre los desafíos académicos de los estudiantes inmigrantes fueron levantados mediante entrevistas semiestructuradas y a profundidad. Para este proceso, en primer lugar, fue realizado un piloto de tres entrevistas a estudiantes inmigrantes. Dichas entrevistas, realizadas a inicios de julio del año 2016, permitieron mejorar la guía de entrevistas para el trabajo de campo principal. Este último fue desarrollado entre abril y junio del año 2017. Como resultado de esta etapa, fueron entrevistadas 19 personas, que pertenecían al grupo de los 43 estudiantes inmigrantes que iniciaron estudios universitarios en la UP durante el año 2006. Dos de ellas formaban parte del grupo de cuatro estudiantes inmigrantes que no concluyeron sus estudios en la Universidad del

Pacífico<sup>4</sup>, pero egresaron de otra universidad y, al igual que los demás entrevistados, se encontraban laborando al momento de ser entrevistados. Es decir, todos los entrevistados ya habían egresado de sus estudios de bachillerato.

Conviene destacar que fueron realizadas entrevistas a profundidad hasta alcanzar el criterio o principio de saturación asociado a los métodos cualitativos; es decir, siguieron siendo incorporados entrevistados hasta que la información que proveían comenzó a repetirse sistemáticamente. En ese sentido, se respetó la regla que sugieren Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 459), según la cual es necesario levantar información hasta que los datos comienzan a ser “repetitivos” o redundantes, y los nuevos análisis confirmen aquello que ya ha sido fundamentado.

Además, para triangular la información generada, fueron realizadas tres entrevistas a personal administrativo de la Universidad del Pacífico que había laborado en el período en el cual los miembros de la población objeto de estudio eran alumnos. Se trató de una asistente social y dos psicólogos de la UP. Dichas funciones determinaban que hayan estado relacionados con la problemática académica de los estudiantes inmigrantes. Para desarrollar las entrevistas al personal administrativo, al inicio, se les planteó un resumen de los hallazgos y, después, se les pidió su opinión con respecto de estos últimos.

## Resultados

En la presente sección, son descritos los resultados de la investigación. Para ello, primero, son identificados los desafíos académicos que enfrentaron los alumnos inmigrantes entrevistados y, luego, son explicadas las estrategias que desarrollaron para superar dichos desafíos.

### *Los desafíos académicos*

En general, es posible afirmar que el currículo<sup>5</sup> de la Universidad del Pacífico demandó ciertos conocimientos y experiencias previas (saberes conceptuales, habilidades y actitudes) que no poseían los estudiantes inmigrantes, al menos en la profundidad necesaria. Esto calza con las ideas del movimiento constructivista, el cual reconoce que el aprendizaje demanda una sólida base de saberes previos. Precisamente, Ausubel (1976, pp. 40-41) planteó que un “aprendizaje significativo” sucede si la tarea de aprendizaje puede relacionarse de modo no arbitrario con lo que el alumno ya sabe. En otros términos, el

- 
4. Es oportuno mencionar que las entrevistas realizadas a quienes no concluyeron sus estudios en la UP sirvieron como mecanismo de control de los hallazgos, específicamente, para aproximarse a las experiencias de quienes no concretaron el proceso de integración a la vida universitaria en la UP.
  5. En este caso, el currículo es entendido como el “plan de formación” (Becerra y La Serna, 2016, p. 46).

aprendizaje significativo ocurre cuando los saberes nuevos se relacionan con los saberes previos.

Desde la experiencia de los estudiantes inmigrantes entrevistados, entre los saberes previos demandados por el currículo de la Universidad del Pacífico, en primer lugar, se encuentran métodos de estudio. En efecto, el método de estudio que típicamente usaban los entrevistados en el colegio, caracterizado por ser individual, memorístico y desarrollado el día previo a la evaluación, no funcionó en la Universidad por el nivel de dificultad de las evaluaciones. En la mayoría de las asignaturas universitarias que cursaron, aprender de memoria —tal como solían hacer durante la etapa escolar— no era suficiente, debido a que las preguntas de las evaluaciones de la Universidad les demandaban interpretar información a la luz de la teoría o aplicarla a diversos contextos, así como brindar respuestas con un sentido crítico o interpretativo. Adicionalmente, a diferencia de lo que sucedía en sus colegios, en las evaluaciones de los cursos universitarios con contenidos cuantitativos, no era común encontrar preguntas que se parecían a las que habían sido resueltas en clase. Evidentemente, la falta de “preguntas tipo” exigía un aprendizaje más “profundo” de los contenidos enseñados.

Aquí conviene reconocer que el aprendizaje profundo es derivado de la “necesidad sentida” de abordar las tareas académicas de forma adecuada y significativa, de manera que el estudiante trate de utilizar las actividades cognitivas más apropiadas para desarrollarlas (Biggs, 2006, p. 35). Este enfoque de aprendizaje ocurre

cuando los estudiantes sienten esta necesidad de saber, procuran centrarse en el significado subyacente: en las ideas principales, temas, principios o aplicaciones satisfactorias. Esto requiere un sólido fundamento de conocimientos previos relevantes, de manera que los estudiantes que necesitan saber tratan naturalmente de aprender los detalles, así como de asegurarse que comprenden. (Biggs, 2006, p. 35)

Ciertamente, el enfoque profundo se opone al denominado enfoque de aprendizaje “superficial”, en el cual prima la intención de liberarse de la actividad académica con el mínimo esfuerzo, aunque ofreciendo la sensación de satisfacer las exigencias académicas. De este modo, el estudiante universitario acude a actividades de bajo nivel cognitivo cuando debería aplicar unas de nivel superior. Ejemplos del enfoque superficial son rellenar un informe de investigación de datos que no aportan; citar referencias secundarias como si fueran primarias; producir una relación de puntos, en lugar de construir un razonamiento; aprender “al pie de la letra” contenidos seleccionados, en vez esforzarse por el entendimiento de los mismos; etc (Biggs, 2006, p. 32). El estudiante con enfoque superficial se concentra en reproducir la información adquirida. Su intención es evitar el fracaso sin trabajar demasiado. Como consecuencia, tiende a obtener las mínimas calificaciones posibles

para aprobar (López y López, 2013, p. 137). De hecho, las experiencias de los entrevistados revelaron que, al iniciar la universidad, aplicaban un método de estudio enmarcado en un enfoque de aprendizaje superficial que conducía a un bajo rendimiento académico, por lo cual progresivamente fueron abandonando dicho método.

El déficit escolar de saberes previos no solo se evidenció en los métodos de estudio, sino también en conocimientos de Matemáticas de nivel escolar. En ese sentido, varios de los entrevistados reclamaban que sus colegios no les habían brindado la base matemática necesaria para las demandas universitarias. Conviene reconocer que la mayoría de entrevistados cursaron una asignatura destinada a cubrir el déficit de conocimientos de Matemáticas que podrían arrastrar de la etapa escolar, denominada “Nivelación de Matemáticas”. Sin embargo, incluso en esta última asignatura, enfrentaron serios problemas. Tal como manifestó una entrevistada:

[...] para mí, la verdad es que el primer año fue horrible, porque yo estaba acostumbrada a sacar buenas notas. [...] en el primer examen, me acuerdo, de Economía me saqué 4. Casi me muero. [...] en el primer ciclo me tuve que retirar de Nivelación de Matemática; jalé Economía (Entrevistada 8).

El testimonio previo evidencia que no solo los cursos de Matemáticas presentaron un gran desafío, sino también otros cursos que demandaban una sólida base cuantitativa, como los del campo de la Economía. Las dificultades de estos últimos cursos se debían, en parte importante, a que muchos de los entrevistados habían cursado asignaturas escolares concentradas solo en contenidos numéricos (Matemáticas, Física, Química, etc.) o solo en contenidos del campo de las letras (Lenguaje, Literatura, Historia, etc.). Sin embargo, las evaluaciones de las asignaturas de Economía de la Universidad, muchas veces, demandan combinar comprensión lectora con cálculos.

Finalmente, en varios cursos de la UP —incluso, en asignaturas de los primeros años— los profesores encargaban lecturas redactadas en inglés. Lamentablemente, la mayoría de los entrevistados manifestó que, al iniciar sus estudios universitarios, no dominaba dicho idioma. Así, varios entrevistados sintieron una fuerte desventaja frente a sus compañeros limeños que sí dominaban el inglés.

En suma, los estudiantes inmigrantes emprendieron un proceso de aprendizaje de disciplinas que exigían una base de conocimientos previos que no poseían con la profundidad necesaria. Ciertamente, conforme pasaban los semestres, desarrollaron, por cuenta propia, estrategias que les permitieron superar los desafíos académicos que enfrentaron.

*Las estrategias desarrolladas para superar los desafíos académicos*

Para superar los desafíos del currículo de la UP y mejorar así su desempeño académico, los estudiantes inmigrantes desarrollaron diversas estrategias. Una de ellas fue incrementar las horas de estudio, mientras que otra fue prepararse con varios días de anticipación para las evaluaciones de los cursos más difíciles. Otra estrategia mencionada por algunos entrevistados fue acudir a academias particulares. Se trata de equipos de profesores que no laboran en la Universidad del Pacífico, pero que ofrecen asesoría bajo el formato de clases grupales para los cursos que son considerados como los más difíciles y suelen presentar las mayores tasas de desaprobación<sup>6</sup>. Ciertamente, las limitaciones económicas determinaron que esta no fuera una estrategia mayoritariamente usada, pues las clases que eran ofrecidas en las académicas particulares implicaban un gasto adicional. Este era un costo que la mayoría de entrevistados no podía asumir, debido a que sus familias ya estaban realizando un gran esfuerzo económico para asumir todos los gastos que implicaba vivir en Lima y estudiar en la UP.

Sin embargo, lo más importante para mejorar su rendimiento académico fue cambiar el método de estudio individual y memorístico que arrastraban de la etapa escolar. En ese sentido, el peso de la evidencia empírica que recogió la presente investigación confirma que estudiar más horas no bastaba, pues la dificultad de las asignaturas les demandaba a los entrevistados contrastar los hallazgos y los aprendizajes propios con los de otros compañeros para disponer del bagaje necesario para superar el nivel de exigencia de las evaluaciones que enfrentaban. A partir de ello, la mayoría de los entrevistados descubrió que la estrategia que mejor funcionaba —especialmente, en los cursos cuantitativos— era reunirse en grupos de dos a cinco estudiantes para repasar los contenidos teóricos; resolver conjuntamente ejercicios de evaluaciones de semestres anteriores; y, así, apoyarse mutuamente, complementando sus saberes. La importancia del estudio grupal<sup>7</sup> en la superación de los desafíos curriculares es revelada por los siguientes testimonios (a los cuales se suma un conjunto de testimonios que, por cuestión de un análisis más ordenado del material de campo, son presentados algunos párrafos más adelante):

---

6. Dichas academias, comúnmente denominadas “grupos de estudio”, también se dedican a preparar a los postulantes para los exámenes de ingreso a la Universidad (como en una academia preuniversitaria) y a ofrecer asesoría a los estudiantes de la escuela preuniversitaria de la Universidad del Pacífico.

7. Es importante no confundir el “estudio grupal” (que también será denominado “estudio en grupo”) con las clases particulares ofrecidas por los denominados “grupos de estudio”, cuya naturaleza fue explicada en el párrafo anterior.

Me di cuenta de que estudiando solo era muy difícil. Tenías que juntarte con dos o tres amigos para poder intercambiar, por ejemplo, más en cursos de números: Matemáticas, Estadísticas [...]. (Entrevistado 5)

En la UP no bastaba escuchar la clase para rendir un examen. [...] En la Universidad estudiaba en grupos. (Entrevistado 11)

En la Universidad, cambió [refiriéndose a su método de estudio]; en la Universidad estudiábamos más de manera grupal. Para los cursos de Economía, que me costaban más, normalmente mi casa siempre era el punto, porque yo era la que vivía sola. [...]. (Entrevistada 12)

Te reúnes a estudiar en grupo para los exámenes difíciles. [...] Al inicio estudiaba sola. [...] En algunos cursos, como Matemáticas, servía, bastaba [estudiar sola], pero por ahí que, en algunos cursos de Economía, después ya opté por estudiar en grupo. (Entrevistada 14)

Empecé estudiando individualmente, pero de ahí pasé a estudiar, en algunos casos, grupalmente, con las cuatro personas que te digo o con cualquier otra persona de mi curso. (Entrevistada 15)

Las entrevistas revelaron que algunos estudiantes se preparaban para las evaluaciones únicamente mediante estudio grupal, en especial, cuando se trataba de los cursos que eran considerados más difíciles. En cambio, otros alumnos se preparaban individualmente, pero estudiaban de modo grupal el día previo a la evaluación, a manera de repaso. Sea como fuere, desde la experiencia de la mayoría de entrevistados, el estudio en grupo constituyó un cambio muy importante en las estrategias de aprendizaje que arrastraban de la etapa escolar y contribuyó sustancialmente a mejorar su rendimiento académico.

La importancia del estudio en grupo para mejorar el aprendizaje calza con las propuestas del constructivismo educativo, según el cual el aprendizaje es fruto de una construcción personal, pero de carácter activo. En ese sentido, para generar aprendizaje, además del individuo que aprende, también son piezas imprescindibles los “otros significativos”, es decir, los agentes culturales (Solé y Coll, 1998, p. 15). Entre estos agentes culturales, están los familiares; los profesores; los amigos; y, por supuesto, los compañeros de estudio.

Ciertamente, las contribuciones al proceso de aprendizaje que ha mostrado el estudio en grupo han llevado a los especialistas en educación a promover que los profesores apliquen estrategias como el denominado “grupo de aprendizaje cooperativo”. En este caso, la cooperación

consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros

del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 5)

Sin embargo, es importante reconocer que la conformación de los grupos de estudio que realizaron los alumnos inmigrantes no fue dirigida por los profesores ni promovida por alguna instancia de la UP; por el contrario, fue espontánea. Al respecto, en la literatura, existe cierta evidencia empírica sobre los efectos positivos de los grupos de estudio conformados espontáneamente en el ámbito de la educación superior. Precisamente, Tang (1993) encontró que los alumnos de Fisioterapia del Politécnico de Hong Kong que habían formado espontáneamente grupos de estudio tendieron a involucrarse en estrategias cognitivas de alto nivel, tales como el análisis y el establecimiento de relaciones, así como la aplicación mediante la experimentación, la discusión, la argumentación y el debate. Estos hallazgos calzan con las razones que motivaron a los alumnos inmigrantes entrevistados a estudiar en grupo. En efecto, tal como evidencian los siguientes testimonios, el intercambio de ideas, la enseñanza mutua y la consecuente complementación de sus saberes estaban entre las principales virtudes que los entrevistados le encontraban al estudio en grupo:

[...] siento que estudio mejor solo, pero sí, me juntaba de vez en cuando; a veces, cuando tenía problemas para algo o cuando me pedían. [...] [Refiriéndose a un compañero de estudios]: es bien capo, entonces, si yo no entendía algo, me ayudaba. (Entrevistado 4)

[...] otra cosa que me ayudó bastante a mí, sobre todo en Matemática y en Economía, era estudiar en grupo; porque estudiar sola, o sea, el problema no sabes cómo desarrollarlo y por más que tengas el libro quizás no puedes, pero otra persona viene y te dice “pero míralo por este lado” y lo puedes hacer, ¿no? (Entrevistada 8)

Nos apoyábamos entre todas: algunas sabían más, otras sabían menos, etcétera; pero, entre todas, estudiábamos. Nos juntábamos en mi casa y ahí íbamos repasando las notas para cuando tuviéramos examen. (Entrevistada 12)

[Refiriéndose a los compañeros con los que estudiaba en grupo] el hecho de que tú les vayas comentando te ayuda a repasar lo que ya habías visto y a que ellos te den más. [...] a veces yo también iba no sabiendo nada, no leyendo nada y también el hecho de que ellos me contaran me ayudaba, pero adicionalmente a eso, yo aparte leía. (Entrevistada 15)



[...] los números o, por ejemplo, Informática para los Negocios, yo no es que sentía la necesidad de hacerlo en grupo, porque también podía estudiar solo, pero también creo que era muy útil para mí y trataba de hacerlo, que era estudiar en grupo. Uno, porque, si no sabía, me enseñaban; y dos, porque si yo sabía enseñaba y creo que enseñando te pones mucho más sólido en los conocimientos, ¿no? En una de esas estás enseñando y te das cuenta de que no lo sabes [...] tan bien como creías. (Entrevistado 16)

Creo que estudiaba sola excepto el día anterior al examen, porque creo que todo el mundo estudiaba solo y el día anterior al examen nos juntábamos más como para discutir temas, algunas cosas que no entendíamos o para ponernos casos. (Entrevistada 17).

Al momento de iniciar sus estudios universitarios, los alumnos limeños ya conocían a algunos de sus compañeros de aula gracias a sus experiencias escolares o en otros espacios de sociabilidad asociados a su posición socioeconómica. Por el contrario, los estudiantes inmigrantes, debido a que constituían un grupo minoritario sin vínculos previos con pares de la ciudad de Lima, tuvieron que reconstruir sus redes sociales y, mediante un mecanismo de “ensayo y error” ir armando grupos de compañeros con los cuales sentían que era productivo estudiar. Como resultado de este proceso, parte importante de los integrantes de los grupos que armaron para estudiar estaban conformados por alumnos de otras provincias (no limeños). La razón de esta forma de agrupación se debe precisamente a que los grupos conformados por alumnos limeños eran bastante herméticos, por lo cual los estudiantes inmigrantes terminaban quedando relativamente aislados (sobre todo, en sus primeros años de estudios). Ello, a su vez, los forzó a integrarse con otros estudiantes inmigrantes (no necesariamente provenientes de su misma provincia). Esta dinámica ocurría, por ejemplo, cuando los profesores de la UP pedían que los estudiantes se organizaran en grupos, ya sea para desarrollar actividades en clase o para realizar trabajos de investigación. En estas situaciones, terminaba sucediendo que algunos estudiantes inmigrantes no habían conseguido un grupo al cual incorporarse, por lo cual los mismos profesores les pedían que integraran un grupo. Así, comenzaban vínculos de estudio que, en muchos casos, se convertían en amistades.

A partir de ello, es posible interpretar mejor los hallazgos de Beltrán y La Serna (2011), es decir, explicar por qué la brecha de rendimiento académico entre los estudiantes limeños y los inmigrantes se reduce entre el segundo y tercer año de estudios. Así, los primeros años, en los cuales los estudiantes inmigrantes evidenciaban un menor rendimiento académico que los alumnos limeños, constituyen el período de búsqueda de estrategias para mejorar el rendimiento académico que debían realizar los alumnos provenientes de provincias distintas a Lima. Se trata de un período en el cual los estudiantes

inmigrantes probaban estrategias de estudio e iban descartando las que no funcionaban; paralelamente, iban construyendo redes de compañeros con los cuales el estudio en grupo era eficaz para el proceso de aprendizaje y la mejora del rendimiento académico.

Es evidente que la mayoría de desafíos académicos que enfrentaron y superaron los estudiantes inmigrantes también son enfrentados por sus pares limeños durante el tránsito del colegio a la universidad. Entre dichos desafíos, se encuentran el estudio memorístico, la prevalencia de estudio individual, la preparación con poca anticipación para las evaluaciones, el desfase entre los niveles de dificultad escolar y universitario en matemáticas, y el débil dominio del idioma inglés. Sin embargo, la presente investigación se ha enfocado en la manera que los inmigrantes experimentan estos desafíos, debido a que sus pares de Lima suelen disponer de recursos adicionales para enfrentarlos (redes sociales, acompañamiento directo y soporte económico familiar, etc.). Ahí se encuentra el origen de la brecha inicial de rendimiento académico entre limeños e inmigrantes que finalmente es superada.

## Conclusiones y recomendaciones

A partir de las entrevistas realizadas, ha sido posible concluir que los estudiantes inmigrantes de la Universidad del Pacífico enfrentaron desafíos académicos muy retadores debido a los déficits que arrastraban de la etapa escolar: la costumbre de estudiar individualmente y tan solo unas pocas horas el día previo a la evaluación; la falta de conocimientos profundos de Matemáticas de nivel escolar y de ciertos saberes de Economía; y, finalmente, la falta de dominio del inglés. Ciertamente, conforme pasaban los semestres, los alumnos inmigrantes fueron probando y encontrando, por cuenta propia, estrategias para superar los desafíos que les imponía el currículo universitario y mejorar así su desempeño académico.

Entre las estrategias que aplicaron los estudiantes inmigrantes, destacan el incremento de las horas de estudio, así como la preparación con varios días de anticipación para las evaluaciones de los cursos más difíciles. Sin embargo, la estrategia más importante para mejorar su rendimiento académico fue cambiar el método de estudio individual y memorístico que arrastraban de la etapa escolar. Precisamente, la mayoría de entrevistados descubrió que la estrategia que mejor funcionaba era estudiar en grupos, a través de los cuales intercambiaban ideas y complementaban sus saberes. De este modo, se preparaban mejor para las evaluaciones.

La falta de redes en la ciudad de Lima determinó que los estudiantes inmigrantes demoraran en identificar un grupo de compañeros con los cuales resultaba productivo estudiar en grupo. Así, los primeros semestres constituyeron una etapa de “ensayo y error” tanto para identificar las estrategias de aprendizaje que funcionaran mejor para mejorar su rendimiento académico, como para ir construyendo redes de compañeros con los cuales resultaba efectivo estudiar.

A partir de las conclusiones previas, es posible plantear algunas recomendaciones, con la cautela que implica extenderlas a otras universidades diferentes de aquella donde fue realizada la investigación. En primer lugar, no conviene dejar que la identificación de estrategias para enfrentar los desafíos académicos sea un proceso de “ensayo y error”. Más bien, se requiere de un rol más activo de las universidades. Por ejemplo, la menor profundidad de los conocimientos escolares que los estudiantes de provincias aseguran sufrir puede ser compensada con un sistema de tutoría. Ciertamente, este acompañamiento debería abarcar diversos frentes. Para empezar, está el frente netamente académico; en este, es clave que los tutores apoyen a los estudiantes a nivelarse en aquellos contenidos en los que presentan algún déficit. Incluso, conviene considerar la posibilidad de brindar clases de refuerzo de nivel preuniversitario o cursos de comprensión lectora en inglés. En este caso, se requiere de tutores muy sólidos académicamente, que podrían ser estudiantes destacados, jefes de prácticas o profesores.

El sistema de acompañamiento también debería estar dirigido a brindar orientación que permita superar los desafíos de sociabilidad que enfrentan los estudiantes de provincias al migrar. Dicho acompañamiento debería enfocarse, en especial, en reconstruir sus redes sociales. Es importante reconocer que estos últimos tipos de apoyo requieren de tutores con perfil de psicólogo o trabajador social. No está de más considerar aplicar la figura denominada “hermano mayor”, mediante la cual estudiantes de provincias que acaban de terminar sus estudios, o están por acabarlos, comparten sus experiencias y acompañan en el proceso de inserción a la vida universitaria a quienes recién ingresan a la universidad. Además, se requieren políticas organizacionales que rompan el hermetismo que caracteriza a los grupos de los limeños y que faciliten la integración de estos con los inmigrantes.

Por último, el presente estudio evidencia la importancia de acudir a métodos mixtos en la investigación educativa, tal como lo hizo aquel que condujo al presente artículo. Así, la investigación que originó el presente artículo acudió a entrevistas a profundidad, lo cual permitió interpretar y entender mejor los resultados que había arrojado un análisis cuantitativo previo.

## **Agradecimientos**

Deseo agradecer la valiosa orientación recibida de parte del Dr. Martín Benavides Abanto en la elaboración de la presente investigación, así como a la Dra. Silvana Vargas Winstanley por sus enriquecedores comentarios a los avances de la investigación.

## Referencias bibliográficas

- Araujo, K., y Martuccelli, D. (2010) La individuación y el trabajo de los individuos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, (36), 77-91. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36nspe/v36nspea07.pdf>
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Barrère, A. (2016). La relación educativa bajo la prueba de las actividades juveniles: Los nuevos desafíos profesionales. *Propuesta Educativa*, 25(46), 75-83. <http://www.propuestaeducativa.flasco.org.ar/archivos/articulos/56.pdf>
- Becerra, A. M., La Serna, K. (2016). *Diseño curricular por competencias: Un enfoque para carreras de campo económico-empresarial*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Beltrán, A., y La Serna, K. (2011). ¿Qué factores explican la evolución del rendimiento académico universitario? Un estudio de caso en la Universidad del Pacífico. En K. La Serna (Ed.), *Retos para el aprendizaje: de la educación inicial a la universidad* (pp. 251-322). Lima: Universidad del Pacífico.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario* (2ª ed.). Madrid: Narcea S.A. ediciones.
- Cuenca, R. (2015). Democratización del acceso y la precarización del servicio. La masificación universitaria en el Perú, una introducción. En R. Cuenca (Ed.), *La educación universitaria en el Perú: Democracia, expansión y desigualdades* (pp. 9-17). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- García, M., y Medina, M. S. (2011). *Factores que influyeron en el proceso de integración a la Universidad Católica y en el rendimiento académico de los alumnos que ingresaron en el 2014-I procedentes de los diferentes departamentos de Perú* (tesis de maestría). Universidad Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Lima, Perú. [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/1233/GARCIA\\_MAGALLY\\_MEDINA\\_MARIA\\_FACTORES\\_INFLUYERON.pdf?sequence=1](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/1233/GARCIA_MAGALLY_MEDINA_MARIA_FACTORES_INFLUYERON.pdf?sequence=1)
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª Ed.). México: McGraw Hill.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (1997). *I Censo Universitario 1996: Síntesis estadística*. Lima: Dirección Técnica de Censos y Encuestas del Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática y Asamblea Nacional de Rectores (2011). *II Censo universitario 2010. Principales resultados*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/865/503.%20II%20Censo%20Nacional%20Universitario%202010%20Principales%20resultados.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Trad. de Gloria Vitale. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.
- La Serna, K. (2011). El producto del aprendizaje: El rendimiento académico. En K. La Serna (Ed.), *Retos para el aprendizaje: de la educación inicial a la universidad* (pp. 19-103). Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.
- López, M., y López, A. (2013). Los enfoques de aprendizaje. Revisión conceptual y de investigación. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, 64, 131-153. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n64/n64a06.pdf>
- Martuccelli, D. (2004). Lo intercultural ante la prueba de la dinámica entre exclusión e integración social. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, (66-67), 53-68. Recuperado de [https://www.cidob.org/es/media2/publicacions/afers/66\\_67/martuccelli\\_cast](https://www.cidob.org/es/media2/publicacions/afers/66_67/martuccelli_cast)
- Pereyra-Elías, R., Ocampo-Mascaró, J., Silva-Salazar, V., Vélez-Segovia, E., Da Costa-Bullón, D., Toro-Polo, L. M., y Vicuña-Ortega, J. (2010). Prevalencia y factores asociados con síntomas depresivos en estudiantes de Ciencias de la Salud de una universidad privada de Lima. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 27(4), 520-526. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36318511005>
- Rama, C. (2005). La política de educación superior en América Latina y el Caribe. *Revista de la Educación Superior*, 134(2), 47-62. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/604/60411920005.pdf>
- Solé, I., y Coll, C. (1998). *Los profesores y la concepción constructivista. El constructivismo en aula* (8ª ed.). Barcelona: Editorial Graó.
- Tang, K. C. C. (1993). Spontaneous collaborative learning: A new dimension in student learning experience? *Higher Education Research and Development*, 12(2), 115-130.



Nuevas posibilidades emergentes para la investigación  
en educación de la mano de la tecnología  
Reseña sobre Lewis Levenberg, Tai Neilson  
y David Rheams (2018).  
*Research Methods for the Digital Humanities*  
(e Book). Cham (Switzerland): Palgrave Macmillan

***Iván Montes-Iturrizaga***

Universidad María Auxiliadora (Perú)  
Ivan.montes@uma.edu.pe

Este libro es un esfuerzo editorial que ha convocado a veinte investigadores de diferentes áreas del saber procedentes de universidades norteamericanas, australianas y europeas. La publicación comprende textos pioneros en el amplio campo de las Humanidades Digitales (*Digital Humanities*). Esta no solo es una forma de generar conocimientos rigurosos, sino también una perspectiva interesada en la integración disciplinar bajo el influjo de los desarrollos tecnológicos. En ese sentido, este aporte refleja, con clara pretensión teórico-metodológica, lo anunciado por Berry (2011) al anotar que las injerencias de las tecnologías impactarían en la manera en que concebimos las disciplinas y sus objetos de estudio.

En virtud de esto, este no es un clásico libro de métodos de investigación: a lo largo de sus páginas, se puede apreciar un novedoso formato en que cada autor presenta sus casos o proyectos. Así, en cada capítulo, se plantean los objetos de estudio, las perspectivas teóricas, las herramientas digitales, la captación de datos y las formas de análisis. Quizá, el ver los métodos a través de casos es uno de los méritos más importantes de este trabajo editorial. Sin embargo, puede generar algo de desazón el encontrar esquemas y extensiones diferentes entre sus capítulos.

Es importante también la presentación de información suficiente sobre las razones que llevaron a decidir por una determinada alternativa metodológica frente a las otras posibles. Claro, en algunos casos, esta elección es más simple dado que las naturalezas de los problemas en estudio sugieren casi directamente su opción metodológica. En cambio, en otras situaciones más complejas, podemos encontrar los procesos que se transitaron para seleccionar la alternativa más adecuada. De otro lado, los métodos enmarcados en las Humanidades Digitales no están exentos de consideraciones éticas, criterios de rigor y de atención a los impactos (deseados e indeseados) que podrían producirse. Aunque estos aspectos están presentes en buena parte de los capítulos, se extrañó, por momentos, alusiones explícitas a las vinculaciones entre los principios éticos y el rigor de la investigación. Con frecuencia (y sin llegar a un utilitarismo) la preocupación por las personas en la investigación social estaría acompañada por una mayor disposición de las mismas a ofrecer abiertamente sus datos (o captas) y, por ende, estaríamos como investigadores reduciendo una serie de sesgos.

Los editores de esta obra son, a su vez, los autores del primer capítulo, en que, a manera de introducción, disertan acerca de los métodos de investigación en las Humanidades Digitales. Ofrecen así un panorama teórico filosófico de estos métodos como formas válidas para indagar fenómenos de las más diversas tradiciones disciplinares. Muchas de ellas son relevantes para proyectarlas a los ámbitos de las Ciencias de la Educación. A continuación, nos detendremos en aquellos capítulos más cercanos a lo que se hace en este campo de estudio. Se atenderá también a la intervención social, dado que las Humanidades Digitales (en buena parte) relevan la matriz emancipadora, transformadora y de cambio en sus métodos para estudiar, interpretar y presentar una amplia gama de materiales culturales y prácticas.



En el quinto capítulo del libro, David Rheams nos ofrece un método para localizar actores (escritores) en un campo de textos aparentemente poco conectados. El autor los identifica y los relaciona entre sí a la luz de sus artículos periodísticos, aquellos que influenciaron en la opinión pública. En su estudio, Rheams aplicó el método que hace uso del programa de bases de datos MySQL para estudiar la problemática de las aguas subterráneas en Texas durante la sequía del año 2011. Ello suscitó gran polémica en torno a su disponibilidad, uso, propiedad y regulación. Ahora bien, si trasladamos este caso al ámbito educativo, podríamos transferir los alcances de este método para el estudio de los mensajes que se diseminan a través de la prensa escrita. De esta manera, es posible analizar los procesos de influencia social, asimilación de mensajes e impacto de los medios en las representaciones sociales acerca de lo educativo.

Por su parte, Mark Alfano —en el sexto capítulo— nos ofrece un caso acerca de las nociones de impulso, instinto y virtud en la obra de Nietzsche. Para este fin, construye un modelo o diseño lingüístico que luego aplica a bases de datos digitales que contienen textos de filosofía. En función de ello, define operacionalmente cada uno de estos conceptos, pero con las palabras que este autor usaba comúnmente para dar cuenta de los mismos. Luego de un proceso de limpieza de la base de datos, estos se ingresan al software (libre) *Tableau Public*, el mismo que permite realizar gráficas interactivas para profundizar en la obra de este filósofo.

Los estudios sobre las subjetividades a través de las fotografías con dispositivos móviles se representan bien a través del caso presentado por Brock y Overmyer (capítulo 8). En este, los autores abordan la aplicación del método del *photovoice*, mediante el cual estudiaron las percepciones que tenían profesores, estudiantes y agentes de la comunidad en torno al compromiso en el trabajo. Cabe señalar que estos estudiantes pertenecían a una universidad de los Estados Unidos involucrados en experiencias (prácticas) no lucrativas. Resalta, en este trabajo, el planteamiento explícito y ordenado de las etapas del estudio, los aspectos éticos y las consideraciones que fueron emergiendo a cada paso. Adicionalmente, y a diferencia de gran parte de los casos considerados en este libro, sus autores comparten sus categorías paradigmáticas, sus fundamentos filosóficos y los desafíos asociados a su aplicación. En esta misma línea, destacan las alusiones a los trabajos pioneros de Caroline Wang y esbozan ideas sugerentes para aplicar esta aproximación a los espacios donde se gestan procesos socio pedagógicos. Este aporte es muy valioso, puesto que trae consigo posibilidades de aplicación más allá de los estudios en los ámbitos de las ciencias de la salud (Borges-Cancel y Colón-Colón, 2015) a fenómenos que acontecen en el campo educativo.

En el noveno capítulo, Tai Neilson nos presenta un estudio sobre periodistas, bajo una perspectiva autobiográfica a partir del uso de la video-entrevista como método. Cabe señalar que estos profesionales habían dejado de laborar en un recientemente extinto periódico de los Estados Unidos. Como consecuencia, emergieron problemáticas personales asociadas a la pérdida de

beneficios sociales, los planes de jubilación, la ansiedad laboral y las aspiraciones para el futuro. En este texto, y desde el punto de vista metodológico, se discuten los cambios que el mundo de lo virtual nos plantea a los investigadores sociales en general. Del mismo modo, se discute acerca de las peculiaridades de las entrevistas digitales frente a las formas convencionales. Dicha discusión se realiza a la luz de los costos, las facilidades y la posibilidad de interactuar con un interlocutor (entrevistado) a miles de kilómetros de distancia. Para este autor, el problema no se reduce a la aplicación de las herramientas. Más bien, invita a enmarcar este método en las interacciones entre las Ciencias Sociales, las Humanidades Digitales y los métodos críticos. Por último, resalta sus preferencias por el uso Skype, el NVivo (transcripción) y el CAQDAS (procesamiento), entre otras herramientas.

Existen otros capítulos de este libro que ofrecen detallados casos que bien podrían provocar nuevas o renovadas aproximaciones para la investigación en el contexto de las Ciencias de la Educación, casi todas ellas dentro de los métodos cualitativos (e inscritos en el humanismo crítico). De esta manera, se contemplan realizaciones asociadas al estudio: de la infraestructura física y sus relaciones con las tecnologías; la *Dark Web* desde el punto de vista social (pasando por problemáticas como el anonimato); la digitalización de música no comercial como método emancipador que disemina cultura; la etnografía virtual en museos; la reconstrucción 3D de espacios significativos (herencia cultural); y el uso de interfaces para la investigación social digital. Esta publicación, además, podría ser un aporte para optimizar la manera de enseñar los cursos de metodología de la investigación en la formación inicial de los maestros, ámbito en que los prejuicios positivistas condicionan (con frecuencia) una sola forma hegemónica de inspiración en los estudios experimentales (Montes, 2013).

Por último, consideramos que este libro podría ser motivador para investigadores educativos y estudiantes universitarios interesados en profundizar en el aprendizaje de estos métodos desde los casos. Más aún, su importancia se hace trascendental dada la actual pandemia mundial producida por el COVID-19, y en un momento en que nos vemos forzados a asumir nuevas formas digitales para concebir, hacer e interpretar nuestros hallazgos. No podemos dejar de reconocer que se han configurado realidades emergentes que vienen vertebrando el actual trabajo docente, la conducción de las escuelas, la gestión del sistema en su conjunto y las interacciones sociales, entre otros. En esencia, es posible que estemos caminando aceleradamente a lo que el filósofo francés Mauss (1950) estimaba acerca del impacto de la tecnología: la transformación total de la cultura.

## Referencias bibliográficas

- Berry, D. (2011). The computational turn: Thinking about the Digital Humanities. *Culture Machine*, 12. Recuperado de <https://culturemachine.net/>
- Borges-Cancel, M., y Colón-Colón, M. (2015). El uso de Photovoice como herramienta pedagógica para promover procesos de apoderamiento, participación, movilización y acción social en los estudiantes. *Red Internacional de Estudios Regionales (RIDEG)*.
- Doval, I., Martínez-Figuerira, E., y Raposo, M. (2013). La voz de sus ojos: La participación de los escolares mediante Fotovoz. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 150-171.
- Mauss, M. (1950). Techniques of the body. *Economy and Society*, 2, 70-88.
- Montes, I. (2013). *La investigación en ciencias de la educación en el Perú: Aportes para el debate*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.



Reseña de Lesko, N. (2012). *Act your age! A cultural construction of adolescence*. New York: Routledge.

***Stefano De la Torre-Bueno Mannarelli***  
Universidad Antonio Ruiz de Montoya  
stefano.delatorre@uarm.pe

Recibido: 15/05/2020  
Aprobado: 25/05/2020

La adolescencia es quizás uno de los procesos del ciclo vital sobre el que giran más representaciones negativas y mitos en torno a su definición, a sus características, y a las vivencias que las y los adolescentes experimentan. Estas representaciones no solo están relacionadas con el imaginario popular, sino que han sido alimentadas por aquellos conocimientos y discursos que se han construido a partir de la investigación científica de disciplinas como la psicología, la biología o la sociología. Según Nancy Lesko, autora de esta publicación, dichas disciplinas han estado orientadas, en parte, a la consecución de los ideales del individuo occidental moderno y adulto, es decir, hacia determinadas metas de desarrollo. En este libro cuestionador y provocador, la autora se sirve de elementos históricos para revelar los orígenes y el desarrollo de las representaciones más comunes sobre la adolescencia. Aborda, además, la naturaleza histórica y cultural del concepto a partir del análisis de las coyunturas de finales del siglo XIX y XX, así como las respuestas que el discurso científico ha ofrecido para explicar la adolescencia en términos de lo demandado por estos contextos históricos.

A partir de ello, Lesko afirma, por un lado, la necesidad de pensar la adolescencia de manera distinta, de alejarnos de una perspectiva de déficit en su aproximación. Por otro, resalta la urgencia de una toma de consciencia de los artefactos culturales (concepciones, creencias, representaciones, discursos, etc.) que median nuestra comprensión del fenómeno y de una necesaria reflexión crítica. De acuerdo con la autora, dicha reflexión debe constituirse como el punto de partida para nuevas formas de interpretar y de pensar la adolescencia. De esta manera, es posible no solo contribuir a la construcción de la adolescencia como un fenómeno en sí mismo (con sus particularidades y necesidades), sino también responder a las necesidades actuales de las y los adolescentes dentro de un marco de globalización e interconexión.

A lo largo del libro, Lesko realiza un análisis crítico alrededor de cuatro caracterizaciones comunes de la adolescencia. En primer lugar, la autora pone en cuestión la noción de que “la adolescencia llega con la edad”. Esta noción hace referencia a la llegada inevitable de un fenómeno con características fijas, que será atravesado de manera similar por todos los adolescentes. Desde esta mirada, la adolescencia emerge de manera natural al margen de toda influencia social. Posiciones como esta representan los discursos científicos más biologicistas, en los que la adolescencia es un paquete cerrado, y las y los adolescentes son individuos que funcionan al margen de la sociedad y de la historia. De esta manera, el fenómeno adolescente llega de repente e inevitablemente, y supone un período de transición hacia la adultez. Esta adultez, sugiere Lesko, es la etapa a alcanzar y no es de ninguna forma neutra, sino que responde a ideales socioculturales particulares. Un adulto debe ser autónomo, autorregulado y debe tener una serie de características culturalmente deseables. Además, en Occidente, se posiciona desde una postura de autoridad y jerarquía en relación con las y los adolescentes, elemento que puede ser identificado analizando el discurso de las disciplinas científicas oficiales.

En segundo lugar, y estrechamente relacionado con la mirada biologicista, Lesko intenta desmitificar la postura que entiende la adolescencia como

marcada y dominada por el cambio hormonal. Esta perspectiva está anclada en los cambios fisiológicos que experimenta el cuerpo durante la pubertad y que tiene su punto de partida en transformaciones a nivel cerebral. Stanley Hall (1904) había ya etiquetado a la adolescencia como una etapa de tormento y estrés, al referirse a los cambios psicológicos bruscos que experimentan las y los adolescentes debido al proceso de ajuste hacia las exigencias de la vida adulta. Hall, sin embargo, elabora esta teoría a partir de la observación de población clínica adolescente, con características “problemáticas” muy particulares, cuyos resultados se generalizaron con alcances tan poderosos que persisten hasta el día de hoy. La autora explica que este enfoque se torna hacia el cuerpo adolescente en búsqueda de evidencias de este desarreglo hormonal y sus consecuencias. Estos cambios han alimentado una serie de creencias relacionadas con una mirada que entiende a las y los adolescentes como emocionalmente inestables, impredecibles y confusos. La adolescencia, entonces, es un fenómeno que ocurre naturalmente y que ubica la fuente del cambio en el descontrol hormonal. Lesko llama la atención sobre el lenguaje utilizado para caracterizar esta etapa. Expresiones como “descontrol emocional” enfatizan la fuerza y la cualidad incontrolable del cambio hormonal, situando a la adolescencia como una etapa eminentemente biológica más allá de toda intervención social.

La tercera caracterización analizada es aquella que asume que el comportamiento adolescente está determinado por las ideas e influencias de sus pares. La autora hace referencia a un estudio realizado por James Coleman en 1961 con estudiantes de nivel secundario. Este revela que para estos adolescentes el ser popular es fundamental, más importante que el buen rendimiento académico. A pesar de que estos resultados han sido posteriormente criticados, estas conclusiones han tenido un gran impacto en el sentido común de las personas, de manera que “adolescencia” y “ser popular” se siguen entendiendo como sinónimos. A partir del análisis de diversos momentos de la historia moderna occidental y sus particularidades, Lesko argumenta que esta concepción de la adolescencia supone restarle agencia. Así, la caracterización del adolescente como un individuo que sucumbe ante la presión social asume que no es completamente autónomo, racional o determinado, aspectos considerados culturalmente como los valores y cualidades del adulto occidental y moderno. Esta aproximación, además, los posiciona como jerárquicamente inferiores. Según la autora, este ha sido un pensamiento habitual en Occidente, incluso en los discursos científicos, que toma como punto de referencia de modernidad y desarrollo al hombre blanco europeo de clase media.

El último elemento analizado es la idea de la adolescencia caracterizada principalmente por la edad. La edad se asocia con un volumen de información y de referencias que conducen a una serie de supuestos, por ejemplo, cambios repentinos en el humor, un comportamiento pasional e irracional, humor raro y distante, sensaciones de invencibilidad, inestabilidad, música rara, entre otras cosas. La edad, desde el punto de vista de la autora, se ha convertido en el punto de entrada para una perspectiva del desarrollo. Estas cuatro caracterizaciones de la adolescencia operan en el campo de diversas disciplinas oficiales, como la

medicina, la psicología, el derecho y el trabajo social. Sin embargo, también se han dispersado hacia los elementos que componen la cultura popular, como las películas, la televisión o la literatura. Estas instituciones científicas y culturales producen y reproducen cuál es la naturaleza de la adolescencia y nos incitan a encontrar evidencias de la veracidad de estas caracterizaciones en cada nueva situación que experimentemos. En términos teóricos, estas caracterizaciones nos informan sobre cómo son las y los adolescentes, y es a través de ellas que interpretamos y damos sentido a todo fenómeno, desde nuestras propias experiencias como adolescentes hasta las experiencias de otros. En otras palabras, estas caracterizaciones construyen nuestra subjetividad sobre el fenómeno adolescente. Michael Cole (1996) introduce el concepto de artefacto cultural para referirse a todas aquellas herramientas producidas por grupos culturales particulares, y que median toda relación entre los seres humanos y la realidad. Con procesos mediados, Cole alude principalmente a aquellos que Vygotsky llama procesos psicológicos superiores, los cuales están involucrados en las maneras como los seres humanos interpretamos la realidad, asignamos significados y atribuimos sentido a nuestras experiencias. El lenguaje y, en particular, los discursos sociales son apropiados por los individuos de una sociedad y utilizados para proveer explicaciones de los diversos fenómenos que observamos y experimentamos. Estos derivan en concepciones, creencias y teorías internas muy particulares que buscan dar un sentido coherente a la realidad. En esa medida, aquellos discursos o lenguajes específicos que son reproducidos por instituciones científicas y culturales son artefactos que cargan en ellos la historia particular de su evolución, asociada a eventos históricos particulares, así como la historia de sus diversos usos sociales. El uso de artefactos, entonces, siempre media la relación que los seres humanos tienen con los fenómenos de la realidad. En este caso, estas cuatro caracterizaciones de la adolescencia median nuestra comprensión del fenómeno adolescente, y construyen nuestras subjetividades pasadas y futuras en relación con el fenómeno.

La autora se sirve de herramientas de distintas perspectivas para analizar el origen y la evolución de los discursos asociados a la adolescencia. Así, identifica aquellos hitos culturales en la historia de finales del siglo XIX y durante el siglo XX que dieron forma y moldearon las comprensiones del fenómeno adolescente. Lesko, en los últimos capítulos del libro, alude a la importancia de hacer visibles estos artefactos culturales como condición necesaria para convertirlos en objetos de reflexión. Este sería, desde su punto de vista, el punto de partida para empezar a pensar la adolescencia desde una mirada diferente que pueda responder a las necesidades de las y los adolescentes de hoy en un contexto de globalización e interconexión. Estamos, sin duda, ante un libro con un planteamiento original, que invita al análisis reflexivo de nuestras propias concepciones e ideas alrededor de la adolescencia. Su lectura resultará de particular interés para todos aquellos profesionales interesados en esta etapa del ciclo vital.



## Referencias bibliográficas

- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology. A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence, Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education* (Vol. I y II). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.



# REVISTA PERUANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Número 12 / 2020

## Artículos

Segregación escolar por nivel socioeconómico en educación secundaria en el Perú y sus regiones  
F. Javier Murillo y Sandra Carrillo

Brechas de origen, bechas de trayectoria. La desigual transición a la educación superior en dos grupos de jóvenes peruanos  
Luciana Reategui, Mauricio Rentería y Alvaro Grompone Velásquez

Efecto del aumento de la oferta educativa en la escolaridad y el trabajo adolescente en el Perú rural  
Brian Daza Vigo

Género, Tecnología y Educación: Un estudio de caso sobre las diferencias de género en el uso de las TIC  
Renato Guevara-Ayón

Cursos de vida y perfiles biográficos de adolescentes en situación de abandono escolar  
Robin Cavagnoud

Creencias docentes: El enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria  
Andrea Rodríguez Reyes y María Angélica Pease

Clima de aula en secundaria: Un análisis de las interacciones entre docentes y estudiantes  
Roxana Villanueva

Moviéndose de una decepción a otra: Los jóvenes que cambian de escuelas en contextos urbano-vulnerables de Lima Metropolitana  
María Fernanda Rodríguez y Mauricio Saavedra

La mejora del rendimiento académico de estudiantes universitarios inmigrantes:  
La importancia del estudio en grupo  
Karlos La Serna Studzinski

## Reseñas

Lewis Levenberg, Tai Neilson y David Rheams (2018). Research Methods for the Digital Humanities.  
Iván Montes-Iturrizaga

Lesko, N. (2012). Act your age! A cultural construction of adolescence.  
Stéfano De la Torre-Bueno

