



Revista Peruana de Investigación Educativa

Volumen 13, número 15, 2021

Editores de la revista (2021-2023): Lucas Sempé (University of East Anglia, Reino Unido) y Luciana Reátegui Amat y León (Instituto de Estudios Peruanos - IEP)

Consejo Editorial (2019-2021): Robin Cavagnoud (Pontificia Universidad Católica del Perú), Sandra Carrillo (Instituto de Estudios Peruanos - IEP), Santiago Cueto (Grupo de Análisis para el Desarrollo – GRADE), César Guadalupe Mendizábal (Universidad del Pacífico), Iván Montes (Pontificia Universidad Católica del Perú), María Angelica Pease Dreibelbis (Pontificia Universidad Católica del Perú), José Rodríguez (Pontificia Universidad Católica del Perú) y Virginia Zavala (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 y Paola Yerovi

Secretaría Ejecutiva de la SIEP: Rosa Vera Solano

Diagramación: Gino Becerra Flores

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), IRESIE e Hispanic American Periodicals Index (HAPI).

Sociedad de Investigación Educativa Peruana

Email: revista@siep.org.pe

Web: revistas.siep.org.pe

ISSN 2077-4168

ISSN 2077-4168

REVISTA PERUANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Volumen 13, número 15 2021

Índice

Introducción <i>Lucas Sempé y Luciana Reátegui</i>	5
---	---

ARTÍCULOS

Educación, ¿la mejor herencia o el mejor negocio? La segregación educativa en el Perú y los desafíos para la ciudadanía democrática <i>Patricia Ames</i>	9
---	---

Las escuelas segregadas son el mensaje <i>Manuel Bello</i>	37
---	----

Desigualdad socioespacial y segregación escolar en la ciudad de Lima <i>Sandra Carrillo y F. Javier Murillo</i>	55
--	----

Segregación socioeconómica en las escuelas de Lima Metropolitana <i>Pedro Garret, Liliana Molina, Manuel Marcos y Andrés Christiansen</i>	89
--	----

La educación en el Perú de la posindependencia a través de sus textos <i>Carlos Contreras</i>	121
--	-----

Maniqueísmo, memoria e historia oficial: algunos aportes para repensar la formación ciudadana en el Perú <i>Felipe Portocarrero O'Phelan</i>	139
---	-----

RESEÑAS

Guadalupe, C. (ed.) (2021). <i>La educación peruana más allá del Bicentenario: nuevos rumbos</i> . Fondo Editorial de la Universidad del Pacífico. (María Amelia Palacios)	163
---	-----

Introducción

Causas y desafíos de la segregación educativa

La Sociedad Peruana de Investigación Educativa (SIEP) lleva más de una década siendo un espacio académico de intercambio de ideas, investigación y discusión en torno a la educación. Desde sus inicios, promueve el debate y la producción académica a través del Seminario Nacional de Investigación Educativa, ya en su séptima edición, y la Revista Peruana de Investigación Educativa, que se encuentra en su decimoquinto año y que se publica semestralmente desde el año 2020. Así, se mantiene la mirada puesta en la contribución que la academia puede realizar para que las políticas públicas mejoren la educación de las y los estudiantes peruanos.

Para este número de la revista, se decidió continuar con la temática planteada en el VII Seminario “Causas y desafíos de la segregación educativa: implicancias para la calidad, la equidad y la construcción de ciudadanía”, el cual se desarrolló exitosamente en el año 2021 de forma virtual. El propósito fue, y sigue siendo, recoger evidencia reciente que discuta los efectos de la segregación en América Latina, una de las regiones con mayores niveles de segregación educativa del mundo. Este esfuerzo, además, se realiza tomando en cuenta que el Perú presenta niveles de segregación bastante elevados, los cuales se manifiestan en la brecha entre la educación urbana y rural, en los distintos niveles educativos (inicial, primario y secundario), y en el acceso y el rendimiento por nivel socioeconómico.

En ese marco, para esta edición de la revista, se invitó a los participantes a publicar las ponencias que fueron presentadas en el VII Seminario, así como otros artículos inéditos que se enmarcan en la misma temática. Aunado al debate sobre la segregación educativa, se consideró relevante que en el año del Bicentenario de la Independencia del Perú se reflexione acerca de los avances y las limitaciones del modelo de ciudadanía establecido en el país, así como la manera en que la educación, a través de la pedagogía implícita y explícita en las aulas, influye sobre la formación ciudadana. El presente número se compone

por un total de seis artículos y una reseña, los cuales abordan diversas dimensiones de la problemática de la segregación educativa en el Perú. Conformando un tríptico, a continuación, repasamos los aportes de cada artículo.

En sus artículos, Patricia Ames y Manuel Bello abordan casos y evidencia en términos de efectos de la segregación en el sistema educativo. Ames analiza los retos que la segregación plantea para la calidad, la equidad y la formación de una ciudadanía democrática en el sistema educativo peruano. La autora aborda dos casos de política educativa —los Colegios de Alto Rendimiento y el Programa Beca 18— sobre los cuales argumenta que, a pesar de no ser su objetivo inicial, contribuyen a la intensificación de la segregación educativa en Perú. Señala que, si bien el Perú no se encuentra ante una política explícitamente privatizadora, de forma tácita se favorece la inversión privada con fines de lucro y el debilitamiento de las alternativas públicas; de esta manera, se naturalizan las desigualdades sociales.

En línea con ello, Manuel Bello revisa la evidencia sobre el carácter segregado del sistema escolar peruano. Al respecto, argumenta que la estratificación escolar por nivel socioeconómico en el sistema educativo opera como un mensaje implícito sobre el cual las familias seleccionan las escuelas de sus hijos e hijas con un criterio basado en su composición social; lo cual tiende a ocultar y naturalizar las desigualdades sociales, así como reducir la cohesión social.

Sandra Carrillo y Javier Murillo, por un lado, y Pedro Garret, Liliana Miranda, Manuel Marcos y Andrés Christiansen, por otro, estudian el caso de segregación escolar en la ciudad de Lima, utilizando datos recogidos en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) del 2018 del Ministerio de Educación. Carrillo y Murillo realizan un análisis de la segregación en educación primaria a nivel distrital. Como casos de estudio, se enfocan en la variación de la segregación escolar según la distribución socioespacial en tres distritos que conforman casos típicos: La Molina, Santa Anita e Independencia. A partir de ello, los autores hallan una relación entre la segregación socioespacial y la segregación escolar, especialmente, en el caso de los estudiantes más vulnerables.

Por su parte, Garret, Miranda, Marcos y Christiansen comparan diversos índices de segregación y estudian zonas geográficas de la ciudad capital. Entre sus hallazgos, los autores encontraron que la segregación no es un fenómeno uniforme: es mayor en las instituciones educativas primarias que en las secundarias; y en instituciones educativas privadas, con respecto a las públicas. Finalmente, los índices de segregación tienden a mostrar valores más elevados en aquellas zonas geográficas que concentran una mayor proporción de estudiantes de nivel socioeconómico más alto. En términos absolutos, Garret, Miranda, Marcos y Christiansen identifican que, al menos la tercera parte de las escuelas primarias y la cuarta parte de las de secundaria se encuentran en condición de segregación, espacios en los que más de la mitad de los estudiantes pertenecen a un mismo nivel socioeconómico.

6 | El presente volumen también presenta dos artículos que recogen reflexiones históricas y filosóficas en el contexto de la celebración del Bicentenario de

la Independencia. Carlos Contreras parte de un retrato de la situación de la educación en los años iniciales de la historia del Perú independiente, y recorre la política desplegada por el Estado en términos de organización de las instituciones educativas y el establecimiento de contenidos de lo que se enseñaba. El artículo se centra en el análisis de los textos más empleados en las escuelas entre los años 1821 y 1850, y concluye que el Estado puso poco empeño en regular dichos materiales. Como consecuencia, los textos utilizados en las instituciones educativas lo fueron, principalmente, por iniciativa de educadores que dirigían escuelas privadas en Lima u otras ciudades importantes. Adicionalmente, el contenido de dichos textos recogió ligeramente los nuevos conceptos e ideales de convivencia social y heredó los planteamientos que venían usándose en la época virreinal.

A manera de ensayo, Felipe Portocarrero reflexiona acerca de los vínculos entre memoria e historia en la formación de narrativas que han influido en el discurso escolar sobre ciudadanía e identidad en el Perú. Desde un abordaje teórico que articula la filosofía y la sociología, el autor observa la manera como memoria e historia se incorporan en el campo educativo, y, para el caso peruano, analiza su vinculación directa con la intención pedagógica de formar ciudadanía.

Por último, Maria Amelia Palacios elabora una reseña sobre el libro *La educación peruana más allá del Bicentenario: nuevos rumbos*, un compilado de 22 ensayos de especialistas en temas educativos, bajo la edición de César Guadalupe y publicado por la Universidad del Pacífico. En esta reseña, Palacios enfatiza la importancia de contar con voces de diferentes especialistas que debaten ideas sobre el presente y el futuro de la educación en el Perú. Asimismo, llama la atención sobre la necesidad de plantear alternativas para responder a todas las interrogantes que se surgen en relación con el desarrollo docente, la formación ciudadana, y la inequidad de oportunidades y resultados de aprendizaje, entre otras.

En conjunto, este número especial de la revista invita al lector a reflexionar en los retos que la segregación educativa presenta con respecto a problemáticas como la cohesión social y el ejercicio de la ciudadanía en el marco del Bicentenario de la República. En ese sentido, las interrogantes que aquí se plantean buscan seguir aportando al debate sobre la mejora, con equidad, de la educación en el Perú.

Luciana Reátegui y Lucas Sempé
Editores

Revista Peruana de Investigación Educativa

Educación, ¿la mejor herencia o el mejor negocio? La segregación educativa en el Perú y los desafíos para la ciudadanía democrática

Patricia Ames

Pontificia Universidad Católica del Perú
<https://orcid.org/0000-0002-3098-8780>
pames@pucp.edu.pe

Recibido: 18/10/2021
Aprobado: 18/11/2021

Educación, ¿la mejor herencia o el mejor negocio? La segregación educativa en el Perú y los desafíos para la ciudadanía democrática

Resumen

En el Perú, se advierte una clara tendencia a la segregación educativa, tendencia que va en aumento y lo convierte en uno de los países con mayor desigualdad socioeducativa de la región. La segregación se evidencia en la mayor homogeneidad de las características del alumnado en cada centro educativo, en un sistema donde la privatización ha ido en ascenso de la mano de la proliferación de instituciones educativas de muy diversa calidad. Este artículo pone en diálogo los estudios existentes sobre la segregación educativa en el Perú y analiza dos casos de política educativa que, lejos de mitigar, intensifican la segregación del propio sistema educativo. Se reflexiona, asimismo, sobre los desafíos que la segregación plantea para la calidad del sistema educativo, para la equidad y para la formación de ciudadanía democrática, considerando cómo la apuesta educativa de las familias peruanas se desarrolla en un contexto que ha favorecido la privatización y la naturalización de las desigualdades sociales.

Palabras clave: segregación educativa, Perú, políticas educativas, equidad

Education, Best Inheritance or Best Business? Educational Segregation in Peru and The Challenges for Democratic Citizenship

Abstract

There is a strong and increasing trend towards educational segregation in Peru, making it one of the most unequal educational systems in the region. Educational segregation is evidenced by higher homogeneity in students' characteristics in each school, in a system where privatization is growing along with the spread of educational institutions of diverse quality. This article puts in dialogue studies on educational segregation in Peru, and analyzes two cases of educational policy that, far from mitigate, intensify educational segregation of the educational system. The paper also reflects on the challenges that segregation poses for the quality of the educational system itself, for equity and for the forging of democratic citizenship. It considers how the families' educational aspirations develop amidst a context that favors privatization and naturalization of social inequalities.

Keywords: *educational segregation, Peru, educational policy, equity*

Introducción

Hace 40 años, el antropólogo Carlos Iván Degregori (2014) publicó su ensayo *Educación y mundo andino*, en el que identificaba la fuerza movilizadora que habría tenido la educación para las poblaciones andinas desde mediados del siglo XX. En su búsqueda de integración y reconocimiento después de décadas —o, más bien, siglos— de marginación, las poblaciones andinas habían empezado a acudir masivamente primero a las escuelas y, posteriormente, a la universidad. El acelerado crecimiento de la matrícula escolar y universitaria durante la segunda mitad del siglo XX así lo confirma, y no se trata solo del crecimiento demográfico, sino sobre todo de la inclusión de las poblaciones rurales que antes no participaban en la misma medida de un sistema educativo del que, en muchos casos, estaban excluidas (ver también Ames, 2002).

La fuerza movilizadora del llamado *mito de la educación* no estaba presente solo en las poblaciones andinas. Unos años después, un grupo de investigadores (Ansión et al., 1998) publicaba un libro cuyo título evidencia lo que las familias limeñas aspiraban para sus hijos: *Educación, la mejor herencia* mostraba que, en diversos grupos sociales de la capital, la aspiración educativa era alta y la educación muy valorada, tanto así que la consideraban la *mejor herencia* que podían dejarles a sus hijos. En ese contexto de alta motivación por el logro educativo, a mediados de la década de 1990, se inicia en el Perú un proceso de privatización, con la aprobación en 1996 del Decreto Legislativo 882 (DL 882) o Ley de Promoción de la Inversión en la Educación. Dicha ley incrementa la participación del sector privado en la educación a través de diversos esquemas y abre la posibilidad de lucro en este ámbito.

¿Cómo se relaciona el mito educativo con el DL 882 y la segregación educativa? En línea con los trabajos de otros investigadores (como Balarin, 2015a, 2015b, 2016; Benavides et al., 2014; Murillo et al., 2018), considero que ambos están íntimamente conectados, pues, en las últimas décadas, notamos que justamente, de la confluencia entre las altas expectativas de familias de diversos grupos sociales y el surgimiento de un mercado educativo en un contexto neoliberal con mínima regulación, se producen los niveles de segregación educativa que tenemos hoy. Quiero enfatizar, asimismo, que se trata de un proceso social e histórico que puede rastrearse y analizarse, y que, por tanto, no es ni una fatalidad ni un hecho inamovible ante el cual resignarse —aunque algunas voces parecen proponer que eso es lo que se debería hacer—.

El artículo está dividido en tres partes. En la primera, se realiza una revisión comparativa de los estudios existentes sobre la segregación educativa en el Perú y otros países de América Latina, mostrando las dimensiones del problema. En la segunda parte, se analizan brevemente dos ejemplos que muestran la manera en que el Estado acentúa la segregación descrita en la primera parte. En la tercera parte, se discuten las implicancias que este proceso tiene en la calidad y equidad del sistema, y en la formación ciudadana. Finalmente, se ofrecen algunas reflexiones finales a modo de cierre.

Acceso *universal* pero alta segregación educativa

Diversos investigadores de la educación han señalado los enormes avances del sistema educativo peruano en las últimas décadas en la ampliación del acceso a la educación básica obligatoria (Guadalupe et al., 2017), aunque otros estudios también plantean que aún no puede hablarse de un pleno acceso a esta para ciertos grupos de la población —niños con discapacidad, pueblos indígenas, población en extrema pobreza— (Cueto et al., 2018; Ames, 2016). No obstante, hay cierto consenso que reconoce que el mayor reto para el país, como para otros de la región, se encuentra en el problema de la calidad y las condiciones desiguales que impactan en el aprendizaje¹ (López, 2007; Balarin y Escudero, 2018). Sin duda, lograr el acceso universal a los niveles obligatorios es un avance importante; sin embargo, el hecho de que haya estudiantes en la región que no acceden a una educación equitativa y de calidad contradice el principio de igualdad de oportunidades educativas, y ello impide lograr una mayor justicia social (Murillo et al., 2018, p. 158).

Las desigualdades educativas existentes al interior de los sistemas educativos en América Latina han sido objeto de creciente interés y, recientemente, diversos investigadores han empezado a prestar atención a los procesos de segregación escolar en la región. Es preciso anotar que la segregación se concibe como la concentración desigual de los estudiantes de acuerdo con sus características y condiciones. Krüger (2019), por ejemplo, afirma que la segregación escolar por nivel socioeconómico es más intensa en América Latina que en otras regiones del mundo. La autora analiza nueve países de América Latina que participan en PISA. Sus resultados muestran que la mayoría de los países estudiados ha experimentado una reducción en los niveles de segregación; sin embargo, en otros, ha aumentado, como es el caso de Colombia, Perú y Chile.

Estos tres países evidencian también un alto nivel de segregación en la educación primaria, según datos de Terce² (Murillo y Martínez-Garrido, 2017). Dicha información también es confirmada en el reciente trabajo de Murillo y Carrillo (2020b), a partir del uso de la base de datos de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE). El estudio muestra un nivel de segregación alto (0,50 y 0,49). En ambos índices, se identifica que la segregación es más alta en el caso de estudiantes con familias de mayor nivel socioeconómico, en contraposición con las de menor nivel.

-
1. Con ello, se alude a condiciones externas que tienen un impacto en el proceso de aprendizaje de los niños, por ejemplo, el hecho de que algunos de ellos tienen que caminar horas para llegar a su escuela; trabajan y estudian al mismo tiempo; asisten a escuelas que no tienen luz o agua; no cuentan con útiles escolares o con escasos libros; entre otros.
 2. Terce es la abreviación que hace referencia al Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo de Unesco.

En otro estudio de carácter comparativo, Murillo et al. (2018) evalúan la evolución de la segregación por nivel socioeconómico entre los años 2000 y 2015 en 10 países de la región que participaron en la prueba PISA. Sus resultados coinciden con los de Krüger, en tanto identifican que, en dicho período, “en seis de los ocho países con suficientes datos la segregación parece tener una tendencia a la baja, especialmente en Argentina y Brasil; pero sube en Colombia y Perú” (Murillo et al., 2018, p. 175). La disminución de la segregación, no obstante, es baja en comparación con la alta segregación existente. Los autores destacan que esta se da en los estudiantes de familias de mayor nivel socioeconómico, mientras que, en aquellos de menor nivel socioeconómico, se incrementa. Su estudio resalta particularmente el caso peruano:

Perú es el país de entre los diez analizados que presenta unas mayores tasas de segregación escolar por nivel socioeconómico. Junto a ello, lo más llamativo es que también es el país que tiene una tendencia al alza en sus niveles de segregación para todos los cuatro grupos minoritarios analizados, pero especialmente para los estudiantes con familias de menos nivel socioeconómico. (Murillo et al., 2018, p. 171)

El reciente estudio de Murillo y Carrillo (2020a), a partir de la base de datos de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) para segundo año de secundaria, confirma que la magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en educación secundaria en el Perú es alta en las dos dimensiones analizadas (uniformidad y exposición), y que la segregación es mayor para los estudiantes de secundaria con familias de menor nivel socioeconómico, a diferencia de lo que ocurre en primaria. Este estudio permite detallar los niveles de segregación para cada región, mostrando resultados diversos al interior del país. Las cifras encontradas para el conjunto de las escuelas de secundaria de Perú son análogas a las obtenidas por Murillo et al. (2018).

Las investigaciones plantean que la segregación escolar está fuertemente vinculada con los recientes procesos de privatización de la educación en la región, caracterizados por la apertura del mercado de la educación, la débil regulación estatal y una muy variada calidad de los servicios educativos ofertados. Balarin (2015a), por ejemplo, aborda la diversidad de políticas y experiencias de privatización en cinco países de la región (Chile, Perú, Argentina, Colombia y Brasil) y los efectos de dichas políticas en la segregación. Su balance evidencia que la región se ve atravesada por procesos similares que contribuyen a la fragmentación y la segmentación del sistema educativo, a la segregación escolar, y a la privatización —por diseño o por defecto— de la oferta educativa.

En sus estudios enfocados en el caso peruano, Balarin (2015a, 2016) observa un rápido crecimiento no solo de la oferta privada —lo cual ya ocurría desde mediados de 1990 por la aprobación del dispositivo ya señalado (DL 882)—, sino también de la demanda, que, desde mediados de la década del 2000, se ha incrementado en coincidencia con el crecimiento económico. Así,

se ha constituido lo que la autora denomina un proceso de privatización *por defecto*. Con ello, Balarin se refiere a que, en vez de introducir directamente iniciativas y mecanismos dirigidos a privatizar el sector —como las políticas de escuelas subvencionadas o *vouchers* que vemos en otros países—, en el Perú, este proceso habría ocurrido de abajo hacia arriba, por las propias familias en búsqueda de una mejor educación, y de espaldas al Estado.

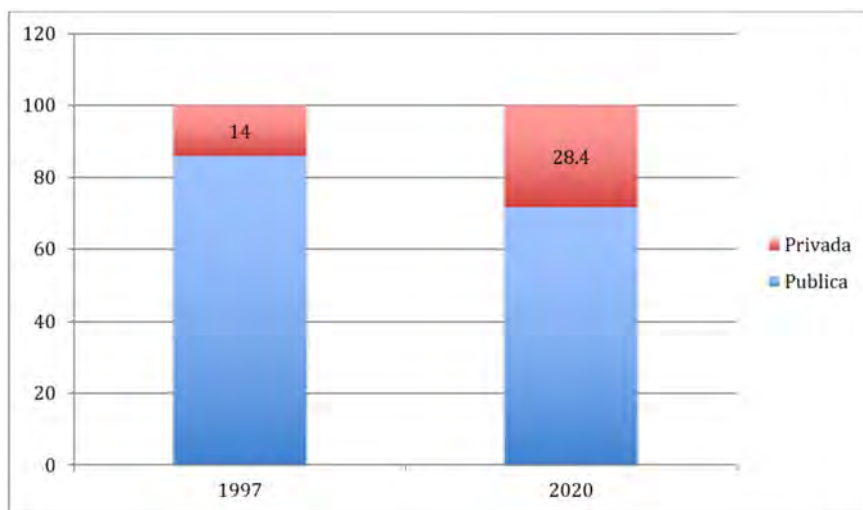
Las motivaciones de las familias para optar por la educación privada son diversas. Balarin (2016) señala tres tipos de consideraciones: las de orden práctico, las de orden académico y aquellas enfocadas en el bienestar de los estudiantes. Sanz (2015), quien se enfoca en familias de clase media emergente, indica que, más bien, se trata de la búsqueda de una mejora en el estatus. Por su parte, en un trabajo más reciente sobre los colegios de muy alto costo, Rentería, Grompone y Reátegui (2020) plantean la necesidad de las élites de asegurar sus privilegios a través de una educación cada vez más exclusiva.

Algunos investigadores han señalado, sin embargo, que la limitada oferta desde el Estado, su desatención en ciertos sectores, junto con los dispositivos legales que permiten la creación y funcionamiento de una oferta privada con mínima regulación, han sido directamente responsables del crecimiento de la oferta privada. Así, dichos estudios enfatizan en el rol más activo del Estado en la privatización que lo que el modelo *por defecto* propone.

En los 25 años desde la aprobación del DL 882, la matrícula en la educación básica privada se ha duplicado, de 14% en 1997 a 28,4% en 2020 (Escalle, 2020). El crecimiento ha sido más acelerado en Lima, donde la matrícula privada es mayoritaria (51,7% en 2020). El incremento de la privatización ha ido de la mano del aumento de la segregación, como muestra el estudio de Benavides et al. (2014), en el que se verifica un crecimiento de casi 100% en la segregación escolar entre los años 2000 y 2009.

La mayor parte de la oferta privada existente ha sido caracterizada como “de bajo costo” —es decir, de menos de S/ 200 de pensión mensual— y estaría dirigida así a los niveles socioeconómicos más bajos. El Ministerio de Educación (2018) realiza un estudio muy útil, que permite por primera vez una caracterización más precisa de las escuelas privadas (cuya necesidad ya reclamaba Balarin, 2016). De acuerdo con dicho estudio, el 14,8% de las escuelas primarias y el 18% de las secundarias son de bajo costo, y este constituye el tipo de escuela privada más numeroso. Si lo observamos en términos de matrícula, el 50,5 % de la población estudiantil peruana matriculada en escuelas primarias privadas urbanas asiste a escuelas privadas de bajo costo. Cabe anotar que, en el caso de la educación secundaria, el porcentaje corresponde al 35%.

Gráfico 1
Matrícula en la Educación Básica Regular por tipo de gestión, 1997 y 2020



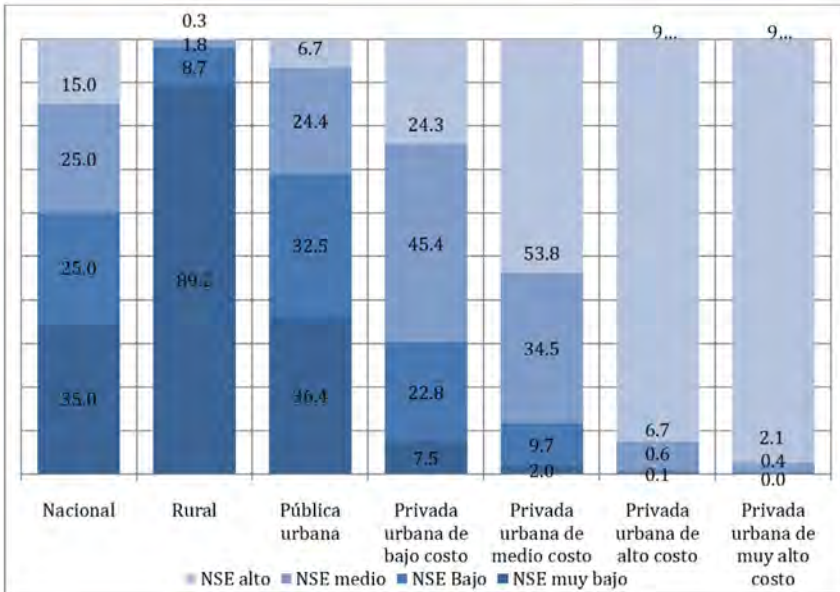
Fuente: Elaboración propia a partir de Escale (2020).

En Lima, el 62,5% de las escuelas primarias son privadas de bajo costo, lo cual evidencia que esta es la modalidad predominante en la capital. Estas escuelas atienden al 30% del alumnado; se caracterizan por ser pequeñas, con solo una sección por grado y pocos alumnos por sección (en promedio, 11) (Ministerio de Educación, 2018). Las escuelas denominadas de bajo costo se distribuyen, principalmente, a lo largo de los distritos periféricos de la ciudad ubicados en Lima Este (27%), Lima Norte (35%) y Lima Sur (21,6%). Su acelerada expansión invita a preguntarse si no se trata efectivamente del *mejor negocio*, como lo propone el título de este artículo.

Según diversos estudios (Balarin, 2016; Ministerio de Educación, 2018; Miranda, 2008), la oferta privada en el Perú muestra una estratificación interna. Esto quiere decir que las escuelas pueden ser muy diferentes entre sí, pero su composición interna es muy semejante.

En general, se encuentra que dentro del grupo de escuelas privadas, a medida que la escala de pensiones aumenta, la población estudiantil con nivel socioeconómico bajo y muy bajo que asiste a estas escuelas se reduce. De modo similar, la participación de estudiantes de niveles socioeconómicos medio y alto se va incrementando a medida que las escuelas se ubican en rangos de pensiones más elevados. (Ministerio de Educación, 2018, p. 9)

Gráfico 2
 Distribución de estudiantes de 4° grado de primaria según su nivel socioeconómico por tipología de escuelas



Fuente: Ministerio de Educación (2018, p. 9).

El gráfico 2 muestra una mayor segregación en las escuelas de alto y muy alto costo, que es consistente con los resultados encontrados por Murillo y Carrillo (2020b) usando la base de la ECE. Asimismo, los datos coinciden con análisis cualitativos como los de Rentería et al. (2020), que muestran las estrategias de reproducción de las élites económicas desde la selección de colegios exclusivos de alto y muy alto costo.

Como indica el estudio del Ministerio de Educación (2018), que la distribución de los estudiantes en cada tipo de escuela corresponda a su nivel socioeconómico confirma la fuerte segregación de carácter socioeconómico en las instituciones educativas peruanas. Dicha segregación se identifica de acuerdo con la capacidad de pago de las familias al interior del grupo de las escuelas privadas.

El documento del Ministerio de Educación (2018) analiza también los logros de aprendizaje de las escuelas privadas urbanas y evidencia una gradiente relacionada positivamente con la escala de pensiones de las escuelas: a mayor pensión, mejores logros. Al compararlas con las escuelas públicas, encuentra que los estudiantes en escuelas privadas de bajo costo tienen resultados similares o, en algunos casos, inferiores a las públicas. Estos hallazgos parecen

corroborar la afirmación planteada por Bello y Villarán (2004) hace una década y media atrás con respecto a que, en el Perú, cada familia tiene la educación que puede pagar.

La segregación por nivel socioeconómico es una entre varios tipos de segregaciones que se viven en el país, pero es la que ha sido más estudiada. Por ejemplo, la segregación residencial —que tiene su mayor exponente en las diferencias en el rendimiento y la composición de las escuelas rurales versus las urbanas— ha sido señalada con frecuencia como una de las grandes brechas a atender en el sistema educativo peruano (tarea todavía pendiente). Otro tipo de segregación es la que privilegia el rendimiento educativo del estudiante, escasamente estudiada aún en el país (Dominguez, Kitmang y Manriue, 2018).

Frente a esta situación, cabe preguntarse qué hace el Estado peruano, cuyo rol como garante de la educación parece encontrarse en entredicho. Paradójicamente, el Estado parece acentuar la fragmentación y la segmentación en su propio sistema educativo. Esto lo hace, por un lado, permitiendo la producción y la reproducción de este sistema de educación de bajo costo, que, al encontrarse mínimamente regulado, da lugar a diversas irregularidades. Por otro lado, contribuye con estos fenómenos fortaleciendo otro tipo de segregación, al apostar por modelos educativos que “premián el talento”. Dichos modelos operan seleccionando a los mejores estudiantes para una educación secundaria de calidad en Colegios de Alto Rendimiento (COAR), donde la inversión por alumno es muy superior a la que se realiza para el resto de los colegios secundarios, u ofreciendo becas que financian universidades privadas de alto costo para estudiantes talentosos de escasos recursos. Aunque algunos consideran y llaman a estos esquemas inclusivos, sostengo que, más bien, contribuyen a fragmentar y segmentar el sistema, como desarrollo a continuación.

Políticas educativas del Estado peruano: ¿profundizando la segregación?³

Los Colegios de Alto Rendimiento: ¿un circuito aparte?

Hace unos años (2014), se crearon los Colegios de Alto Rendimiento. Se trata de colegios públicos destinados a alumnos de alto desempeño para que cursen los tres últimos años de educación secundaria en régimen de internado.

3. Esta sección se basa parcialmente en mi texto “La trampa de la inclusión: avances y retrocesos en la democratización de la educación en el caso peruano”, publicado en Rodríguez, C., Saforcada, F. y Campos, J. (2020). *Políticas educativas y justicia social: entre lo global y lo local*. Morata. Sin embargo, es preciso mencionar que añade información adicional no disponible al público al momento de publicación de dicho texto.

Para ingresar a un COAR, los estudiantes deben acreditar un promedio superior a 15 sobre 20, haber ocupado alguno de los primeros 10 puestos en 2° de secundaria y proceder de una institución secundaria pública. Cumplidos estos requisitos, los estudiantes pasan por un proceso de selección y admisión⁴.

La misión de los COAR, según figura en su página web, plantea lo siguiente:

Brindar a las y los estudiantes de educación básica regular de todas las regiones del país que tienen habilidades sobresalientes un servicio educativo con altos estándares de calidad nacional e internacional, que permita fortalecer sus competencias personales, académicas, artísticas y/o deportivas, a partir del diálogo respetuoso, crítico e intercultural⁵. (Ministerio de Educación, 2021)

Si partimos de garantizar el derecho a la educación como una responsabilidad del Estado, proporcionar un servicio educativo de calidad y que fomente las competencias de los estudiantes debería ser la misión de toda institución educativa secundaria pública. No obstante, los COAR tienen importantes diferencias con otras instituciones educativas públicas. Para empezar, son selectivos en su ingreso, puesto que solo admiten a aquellos estudiantes de alto desempeño o con habilidades sobresalientes. En segundo lugar, tienen una inversión por alumno 12,5 veces mayor que una secundaria pública regular (Alcazar y Balarin, 2021, p. 58). Sin considerar la residencia, el gasto por alumno es casi seis veces mayor que el de una secundaria regular⁶. En tercer lugar, tienen un horario extendido de jornada completa, actividades extracurriculares y diversos beneficios. En cuarto lugar, la selección y contratación de docentes se hace en un régimen diferente —y con un pago diferente— al que rige para el conjunto de la educación pública (carrera pública magisterial).

Para el Estado peruano, la lógica de premiar o apoyar el talento justifica inversiones mayores y aseguramiento de la calidad para unos pocos: los 25 COAR existentes en el Perú atienden a unos 6700 alumnos, mientras que la secundaria regular tiene 1.925.835 estudiantes. En el examen de ingreso del

4. Así funcionaba de acuerdo con los requisitos vigentes para la convocatoria 2019 (Ministerio de Educación, 2019). En el 2020, se eliminó el requisito del promedio, y, en el 2021, se ha indicado que los estudiantes deben ocupar uno de los 10 primeros puestos en 1° de secundaria.

5. En versiones anteriores, se indicaba “alto desempeño” en vez de “habilidades sobresalientes”, en coherencia con el énfasis inicial en el logro académico (Ministerio de Educación, 2021).

6. Según datos del 2016, el gasto por alumno con residencia era S/ 46.362. Si no se considera el costo de la residencia, asciende a S/ 21.799, mientras que el gasto por alumno en una secundaria regular corresponde a S/ 3700 (Alcazar y Balarin, 2021)

año 2019, se presentaron 30.329 estudiantes para las 2700 vacantes disponibles en dichos colegios (Perú 21, 2019).

Como política pública, se ha señalado en diversas ocasiones que los COAR atentan contra el principio de equidad e igualdad de oportunidades presente en la legislación peruana y en los compromisos internacionales (Bello, 2018), y que van en contra de la educación inclusiva que estas mismas leyes proponen, en tanto refuerzan la segregación escolar al separar a los estudiantes de mejor desempeño de sus pares. El Estado mismo estaría así contribuyendo a la segmentación de su propio sistema educativo, al crear instituciones de diversa calidad para la atención a estudiantes de perfiles diferenciados. A pesar de estas contradicciones, la política tiene un importante apoyo de la población, como pudo observarse en el 2020, cuando se anunció que no se realizaría examen de admisión el 2021. Ante ello, muchas familias y exalumnos salieron en defensa de los COAR, ejerciendo una presión mediática que hizo retroceder la decisión del gobierno, el cual, finalmente, convocó el proceso de admisión. El apoyo de la población a los COAR está fuertemente anclado en una lógica individualista de acceso a un bien cada vez más valorado, como es la educación de calidad. No obstante, deja de lado que la educación es un derecho universal.

Dentro de la lógica de los COAR, la inversión en aquellos estudiantes de mayor desempeño parece justificar un gasto mayor en unos pocos, mientras que deja desatendido el derecho a la educación de muchos, al no ofrecerles “un servicio educativo con altos estándares de calidad” (Ministerio de Educación, 2021). En ese proceso, no se excluye a todos los estudiantes de la misma manera, sino sobre todo a aquellos que muestran mayor situación de vulnerabilidad. De hecho, si no se consideran medidas específicas para incorporar estudiantes de contextos vulnerables, como las zonas indígenas y rurales, estos tienen menor probabilidad de ingresar a un COAR, como lo revela la evaluación del diseño e implementación de los COAR realizada en 2016 (Alcazar y Balarin, 2021). Dicha evaluación evidencia que, del total de postulantes rurales en el año 2016, solo ingresa el 14%, mientras que, del total de postulantes urbanos, ingresa el 28%. Es decir, habría el doble de probabilidad de ingresar si se proviene de entornos urbanos. Asimismo, del total de postulantes con lengua materna quechua ingresa solo el 12%, mientras que de aquellos cuya lengua materna es el castellano ingresa el 25%. El porcentaje de ingreso para hablantes de otra lengua materna es aún más bajo, apenas un 7%. De igual manera, la probabilidad de ingresar para los estudiantes procedentes de distritos más pobres es mucho menor que para aquellos de distritos menos pobres: solo el 12% de postulantes del quintil 1 (más pobre) ingresa, en contraste con el 30% el quintil 5 (menos pobre). El nivel educativo de la madre o apoderado también influye, puesto que solo el 12% de los postulantes cuya madre o apoderado tiene primaria incompleta ingresa, mientras que, entre aquellos postulantes cuya madre o apoderado tiene educación superior, el porcentaje de ingreso aumenta al 42% (Alcazar y Balarin, 2021, pp. 42-43).

Estos elementos generan que la composición de los COAR tenga un sesgo hacia estudiantes urbanos, cuya lengua materna es el castellano, de distritos con mayor nivel socioeconómico y cuyos padres tienen mayor educación. Desde el año 2020, se ha introducido un puntaje adicional para postulantes provenientes de población en condición de pobreza o pobreza extrema, ruralidad, discapacidad, que domine una lengua originaria o provenga de instituciones de Educación Intercultural Bilingüe, como consta en los prospectos de admisión de 2020 y 2021. Asimismo, se ha provisto de 15 vacantes (de un total de 2685) para postulantes del Programa de Reparaciones en educación (PRED). Aún está pendiente evaluar si esta medida ha podido contrarrestar la composición predominantemente urbana y de nivel socioeconómico medio en los COAR, de acuerdo con lo observado por Alcazar y Balarin (2021, p. 48).

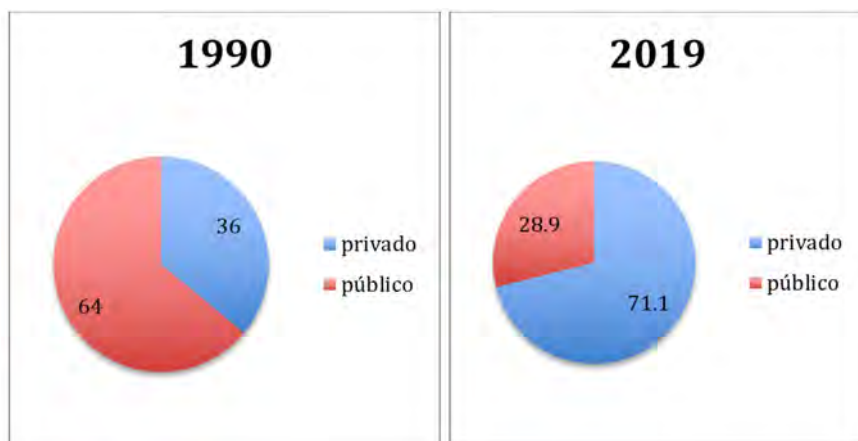
En un esquema en el que el *talento* hace a un grupo de jóvenes acreedores de una educación de calidad, se excluye a un amplio sector del alumnado que también ostenta el mismo derecho a una educación de calidad. Más aún, este esquema propugna una mayor segregación escolar, al extraer a los alumnos más talentosos de sus colegios de origen para concentrarlos en los COAR y al invertir mayor presupuesto en este tipo de colegio. En este sentido, la acentuación de la segregación del sistema educativo esta vez se genera por intervención directa del Estado, mediante la creación de colegios de desigual calidad, a los cuales se les asigna recursos desiguales. Asimismo, empobrece la experiencia educativa en las aulas de aquellos colegios que pierden a sus alumnos más destacados, y es contraria a la construcción de una educación inclusiva que reivindica la convivencia entre diferentes como un espacio pedagógico más enriquecedor y que contribuye a la educación ciudadana.

Paradójicamente, la Dirección General de Servicios Educativos Especializados, aquella que tiene a su cargo los COAR, incluye la Dirección de Educación Básica Especial; es decir, atiende a los estudiantes con necesidades especiales, para los cuales no existe una inversión similar ni se despliega la misma voluntad política que vemos en este programa. De hecho, aunque desde la Ley General de Educación 28044 del 2004 se apuesta por la inclusión de los estudiantes con necesidades especiales en las escuelas regulares, poco se ha avanzado en más de 15 años por llevar esta medida a la práctica, lo cual se refleja en que no se ha dotado a las escuelas de las capacidades, ni de los recursos humanos y materiales que requieren para ello. De hecho, los estudiantes con discapacidad muestran el menor grado de acceso a la educación en todo el sistema: solo un 52% que asiste a la Educación Básica Regular (Cueto et al., 2018).

Beca 18: ¿invertiendo de manera desigual?

El proceso de privatización que se ha dado en el país —y que describíamos en la sección anterior—, se verifica también en el caso de la educación superior, en que la matrícula en universidades privadas pasó de 36% en 1990 a 71,1% en el 2019, como se muestra en el siguiente gráfico.

Gráfico 3
Porcentaje de la matrícula pública y privada en educación superior universitaria, 1990-2019



Fuente: Elaboración propia, a partir de McLauchlan de Arregui (1994) y Sunedu (2020).

Un reciente informe de la Superintendencia en Educación Superior (Sunedu, 2020) muestra el crecimiento sostenido de la matrícula en universidades privadas, en las cuales el número absoluto de estudiantes ha crecido en 220% en apenas una década, como se observa en el siguiente gráfico.

Gráfico 4
Evolución de la matrícula (pregrado) en la educación superior universitaria
según tipo de gestión 2008-2019



Fuente: Sunedu (2020, p. 35).

En este contexto de intenso crecimiento de la matrícula privada en la educación superior, en el año 2011, se lanzó el programa Beca 18, un programa de becas integrales (matrícula y manutención) para estudiantes en situación de pobreza y pobreza extrema que demuestren alto desempeño, o, como lo denomina el programa, “talento”. La noción de *talento* asociado al alto desempeño que observáramos en el programa anteriormente descrito (COAR), aparece con más fuerza aún y de manera recurrente en Beca 18, lo cual se evidencia desde el mismo el lema de Pronabec: “Apoyamos al talento peruano”. En esta frase, el joven estudiante es representado no como alguien que *tiene* talento, sino que *es* un talento, con lo cual la característica es convertida en una esencia. Este punto es relevante, porque no se trata solo de un juego de palabras, sino de la lógica que sostiene al programa: estos jóvenes, por ser talentosos, se merecen el acceso a la educación superior.

Sin embargo, la noción misma de talento no deja de ser problemática. ¿Cómo sabemos que alguien es talentoso? Aunque para las Ciencias Sociales esta sería una cuestión compleja, para el programa, parece una pregunta *aproblemática*, que se mide con un par de indicadores numéricos: la nota promedio en la secundaria y el puntaje del examen (de admisión antes, de preselección después). El talento parece así, naturalmente, algo dado y fácilmente reconocible, distribuido aleatoriamente entre los diversos grupos de la población. No se plantea en ningún momento que el talento pueda ser una noción social y culturalmente construida, que implica ciertos atributos o características que pueden ser diferentes de acuerdo con los distintos contextos, ni que ciertos

signos de talento sean más fácilmente exhibidos en algunos grupos sociales que en otros, como ha sido expuesto por Bourdieu y Passeron (2009) en su análisis del sistema universitario francés.

Esta noción de talento merece ser considerada y es preciso señalar al menos dos problemas con ella. El primero, desde la lógica de la equidad y el derecho a la educación, refiere a qué ocurre con los jóvenes menos talentosos —desde esta definición bastante estrecha de talento—. ¿No tienen derecho a recibir apoyo en sus estudios? ¿Solo los talentosos merecen la oportunidad de estudiar el nivel superior?

El segundo problema se plantea desde la lógica de la igualdad de oportunidades. ¿Qué ocurre con los jóvenes talentosos —desde la propia definición del programa— que no son lo suficientemente pobres? Con ello, nos referimos al caso de aquellos que, estando apenas por encima de la línea de pobreza, no pueden costear una universidad como la que cubre la beca o los gastos que supone mantenerse mientras se estudia en una universidad pública. En un país como el Perú, donde no existe un esquema de asignación de becas meritocráticas de acceso universal, ¿cómo se justifica la exclusión de estos *talentos*?⁷ Esas son interrogantes que la lógica focalizada del programa, como en otros programas similares, no se planteó inicialmente. Sin embargo, progresivamente, parece abrirse paso la necesidad de atender a diversos grupos de jóvenes y se aprecia la creación de nuevas modalidades de beca, como Beca Permanencia, que ofrece una subvención económica a estudiantes de alto rendimiento y condición de pobreza de universidades públicas.

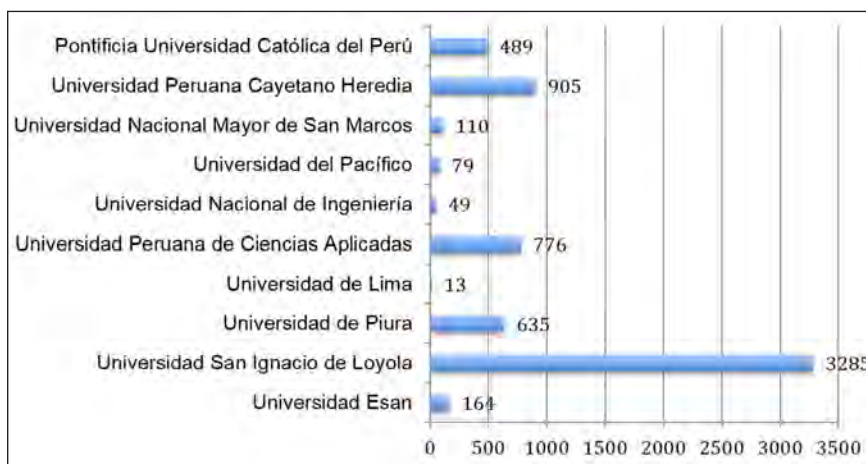
Otra característica a resaltar en el programa Beca 18, al menos inicialmente, es su predilección por las universidades privadas. Si bien el programa se orientaba al apoyo del ingreso tanto a universidades públicas como privadas, se observa que las universidades privadas lograron obtener más becas subvencionadas por el Estado.

En la memoria gráfica que presentó el Pronabec (2016) para celebrar el otorgamiento de 100.000 becas, se muestra el ranking QS de las 10 universidades más prestigiosas en el Perú, que reproducimos en el gráfico 1. Este ranking solo incluye 2 universidades públicas y tienen un bajo número de becarios: 110 en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y 49 en la Universidad Nacional de Ingeniería. Dichas cifras representan apenas el 2,4% de las becas que se otorgaron a esas 10 universidades prestigiosas. Dentro de las universidades privadas, la Universidad San Ignacio de Loyola concentró la mayor cantidad de becarios (3285), es decir, el 50% de las becas. Sin embargo, se debe anotar que dicha universidad ocupa el noveno lugar en el ranking, por lo que el criterio principal para asignación de becas no parece corresponder con la posición de las instituciones en el ranking⁸.

7. Pronabec gestiona algunas becas de “capital humano”, que constituyen un número muy reducido (1%) en comparación con las becas de inclusión.

8. El ranking QS se establece sobre seis métricas. La métrica de mayor peso (40%) se basa en encuestas de opinión a expertos sobre la reputación académica de las

Gráfico 5
 Ranking de universidades en el Perú – QS World 2015 y número de becas otorgadas



Fuente: Pronabec (2016, p. 25)⁹.

Aunque el gráfico corresponde a los primeros cuatro años del programa, la tendencia parece mantenerse. A partir del análisis de los datos de Pronabec, el equipo de investigación periodística de Ojo Público estableció recientemente que la Universidad San Ignacio de Loyola (USIL) es la segunda institución educativa que recibió más estudiantes del programa Beca 18 entre los años 2012 y 2020 (Tovar y Huamán, 2020).

En una investigación periodística publicada en 2017, la entonces directora del Pronabec confirmó que el 90% del presupuesto del programa Beca 18 hasta dicho año se destinó a las universidades privadas, aunque en su gestión se trataría de balancear mejor estos montos¹⁰. Así, una suma significativa del presupuesto público estaba siendo dirigida principalmente a las universidades privadas.

Desde el programa, se ha argumentado que la beca se dirige a la demanda, en lugar de a la oferta, y que los becarios son libres de elegir la universidad en la que quieren estudiar. Esto es solo parcialmente cierto: el Estado es

universidades. Se considera también el ratio profesor-alumno, una encuesta a empleadores sobre dónde reclutan más trabajadores, una métrica de citaciones de profesores/investigadores de la universidad, y el ratio de profesores y estudiantes internacionales.

9. Existen algunas diferencias entre el ranking QS publicado en la web y el publicado en la memoria del Pronabec. Para mayor información, se puede consultar QS Top Universities (2015).

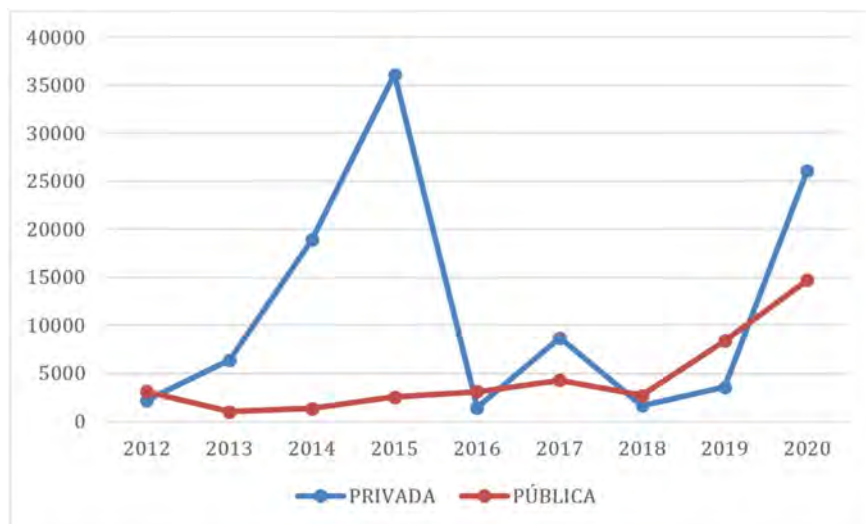
10. Para mayor información, véase Otra Mirada (2017).

quien selecciona las universidades y carreras a ofrecer. Mas importante aún, las universidades privadas tienen más incentivos para atraer becarios, puesto que pueden cobrar al Estado una pensión completa, mientras que las universidades públicas no reciben transferencias adicionales a su presupuesto regular, incluso si consiguieran más becarios. Asimismo, en la medida que las universidades deben desplegar esfuerzos para difundir sus carreras y exámenes, aquellas con más recursos (e incentivos) para la difusión y toma de exámenes descentralizados son las que consiguen capturar mayor número de alumnos.

A ello se debe añadir que los alumnos no necesariamente tienen toda la información a su disposición para tomar una decisión —como ya señalaba Balarín (2016) que ocurría con las familias en el caso de la educación básica— ni tienen siempre la posibilidad de postular a la universidad o carrera que aspiran, sino a aquellas que se ofrecen, y no todas las instituciones llegan hasta la localidad de los estudiantes a ofrecer exámenes descentralizados. La entrega de resultados se lleva a cabo en tiempos diferentes; algunas publican los resultados más rápido y captan primero a los estudiantes. En las entrevistas que realizamos a becarios del programa en el año 2017, fue claro que los estudiantes postularon cuando vieron que se abría la posibilidad de ir a la universidad y, aunque hubieran preferido otra carrera, lo hicieron a aquella que se ofrecía, principalmente, para asegurarse estudios superiores.

En general, si se consideran todos los tipos de becas otorgadas por Pronabec en la última década, podemos observar que estas se han dado en mayor medida para estudiar en instituciones de gestión privada. En el gráfico 6, se aprecia que, en el 2012 (año de creación del Pronabec), el número de becas para instituciones públicas y privadas es similar; no obstante, a partir del 2013, hay un claro crecimiento en las becas para instituciones privadas que se mantiene hasta el 2016, cuando cae de manera importante —en este año, se crea también la beca Permanencia, destinada a universidades públicas—. De acuerdo con los datos proporcionados por Pronabec, entre los años 2012 y 2015, Beca 18 concentraba el 69,5% de todas las becas. En el período 2016-2020, su proporción se redujo al 24,98% y, en simultáneo, ascendió el número de otras becas, especialmente Beca Permanencia. A partir del año 2018, se observa un incremento en el número de becas en instituciones públicas, aunque en el año 2020 aumentan nuevamente las becas para instituciones privadas. Esto puede deberse a que, en dicho año, se creó la Beca Continuidad de Estudios, que buscaba evitar la deserción estudiantil para aquellos jóvenes que ya se encontraban estudiando.

Gráfico 6
Número total de becarios por año de convocatoria según tipo de gestión



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Pronabec (2021).

La tabla 1 detalla la información presentada en el gráfico 6 y permite comprobar que, en la última década, el 71,86% de las becas otorgadas ha sido para estudiar en instituciones de gestión privada. Si bien en el último trienio las becas orientadas a las instituciones públicas han aumentado, es necesario consolidar esa tendencia a fin de lograr una distribución más equitativa.

Tabla 1
Número total de becarios por año de convocatoria según tipo de gestión y porcentaje

Gestión	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total	%
Privada	2191	6388	18913	36115	1427	8665	1637	3549	26117	105002	71,86
Pública	3080	1020	1317	2552	3080	4280	2701	8395	14698	41123	28,14
Total	5,271	7,408	20,23	38,667	17,35	12,945	4,338	11,944	40,815	146125	100

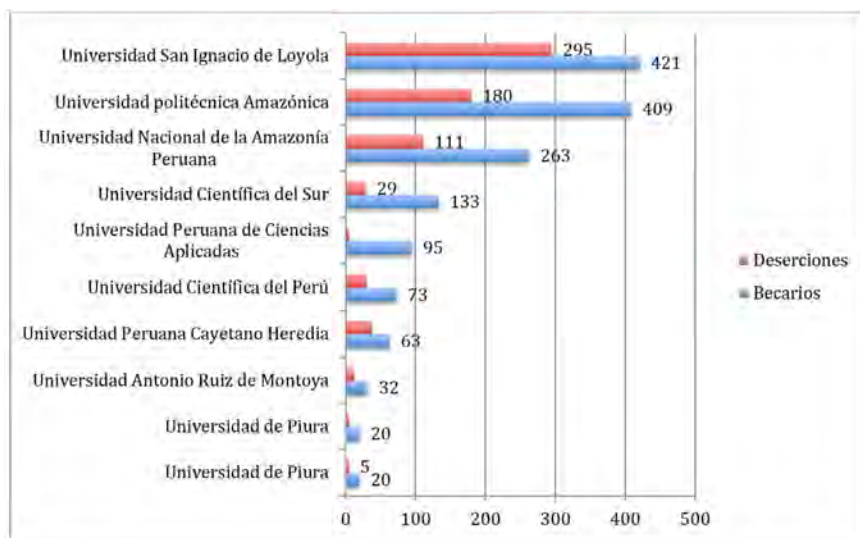
Fuente: Pronabec (2021).

¿Es posible que una mayor inversión en las pensiones de las instituciones privadas se basara en la cuestionable creencia de que estas son mejores que las públicas? Como el reciente proceso de licenciamiento ha demostrado, esta creencia no se sostiene en la evidencia. En la oferta privada en la educación superior, encontramos tanta heterogeneidad como la que observamos en la edu-

cación básica. Sin embargo, la idea que atribuye mayor eficacia y eficiencia a las instituciones educativas privadas ha sido ampliamente difundida y apoyada por el régimen neoliberal (Escalante, 2016), y ha calado hondo en el imaginario y en el sentido común de los peruanos, pese a que las investigaciones en la región muestran que este presupuesto no tiene asidero en la evidencia empírica.

Más allá del prestigio, la inversión del Estado en las instituciones privadas no resultó tan eficiente especialmente en el caso de los grupos más vulnerables: el 25% de los jóvenes becarios no concluyeron sus estudios. La deserción más alta (43%) se dio, sin embargo, en la modalidad de Beca 18 Comunidades Nativas de la Amazonía —la cual representa el 3,9% del total de Beca 18—. Este hallazgo es consistente con una investigación que realicé en 2017 con becarios de dicha modalidad, así como de EIB, y que mostró que efectivamente los primeros tenían un porcentaje más alto de deserción, mayor al 40% (Ames, 2020).

Gráfico 7
Número de becarios modalidad CNA y número de deserciones
por institución universitaria



Fuente: Callapiña, Huamán, Tovar y Acosta (2021), con datos de Pronabec.

Es preciso agregar que los pueblos indígenas se encuentran subrepresentados en la educación superior. Así, por ejemplo, el porcentaje de jóvenes que ingresan a la educación superior corresponde a más del doble en el caso de aquellos que tienen como lengua materna el castellano (34,4%) que en el de aquellos cuya lengua materna es indígena (14,1%) (Sunedu, 2020, p. 43).

Si bien la política del Estado peruano ha declarado explícitamente la necesidad de mejorar la educación pública, ofrecer mayores oportunidades de inclusión social en la educación superior y velar por la calidad de la misma muestra también contradicciones en términos de la equidad y la calidad que ofrece como parte del derecho a la educación, que corresponde a su obligación constitucional, y en la cual debería brindar especial cuidado a aquellos grupos en mayor situación de vulnerabilidad.

Así, hemos podido observar que, en el caso de Beca 18 —un programa de inclusión—, hay un proceso de selección que asegura una beca solo para aquellos jóvenes talentosos en situación de pobreza. La pobreza y el talento se miden con indicadores muy específicos y reducidos. Jóvenes que se encuentran apenas encima de la línea de pobreza o apenas debajo de la línea del talento quedan excluidos del apoyo estatal para los estudios superiores. Dicho apoyo, además, se ha concentrado mayoritariamente en las universidades privadas. De esta manera, se genera un subsidio a la universidad privada con fondos públicos, en lugar de que estos contribuyan a fortalecer a las universidades del propio Estado. El “premio al talento” no solo es prerrogativa de la educación superior, sino que —como hemos visto— también se aplica en los últimos años de la secundaria en los Colegios de Alto Rendimiento.

A través del análisis de ambos programas, es posible identificar una continuidad en el discurso de la política educativa, que, si bien enarbola una voluntad de inclusión, termina segregando de diversas maneras: por las características *talentosas* de los estudiantes (en situación de pobreza) que selecciona; por el desigual financiamiento a sus centros de educación media; y por el reforzamiento de la idea del prestigio de las universidades privadas de alto costo, que también contribuye a financiar con la Beca 18. En ese marco, cabe preguntarse en qué medida el derecho a la educación funge como un derecho universal si solo unos cuantos (talentos) merecen una educación de calidad.

Implicancias de la segregación educativa para la calidad, la equidad y la ciudadanía

¿Qué implicancias tiene esta situación para la calidad, la equidad y la ciudadanía? Diversos investigadores han señalado que la segregación escolar se constituye como un gran obstáculo para alcanzar la equidad, porque incide claramente en la desigualdad social y debilita la cohesión social al impedir el encuentro entre los diferentes (Rossetti, 2014), lo cual dificulta la creación de un *nosotros* en el que se asiente la ciudadanía. La segregación, se ha documentado, afecta el desarrollo personal y social de los alumnos, en especial, de aquellos más vulnerables o de sectores desfavorecidos. De esta manera, amenaza la equidad en la provisión del servicio educativo. Distintos estudios relacionan negativamente la segregación escolar con el desarrollo académico de los estudiantes y la tasa de abandono, y también con su desarrollo socioafectivo (Agirdag, Van Avermaet y Van Houtte, 2013; Driessen, 2002; Murillo

y Garrido 2017; Rossetti, 2014), aspectos que no contribuyen con la calidad del servicio.

Balarin (2016), Balarin y Escudero (2018), y Krüger (2019) nos recuerdan también que la composición social de una escuela tiene efectos importantes en el rendimiento estudiantil: la creciente evidencia sobre el llamado *efecto de pares* indica que el nivel socioeconómico de los compañeros puede tener un impacto en los logros académicos, superior incluso al del propio origen social (Van Ewijk y Slegers, 2009). Así, se pierden los beneficios que el aprendizaje y la enseñanza entre pares genera, principalmente, en contextos heterogéneos: el aislamiento de los sectores más vulnerables refuerza así su desventaja inicial, en tanto les impide beneficiarse de externalidades positivas por parte de sus pares (Krüger, 2019).

Asimismo, ante la composición más homogénea del alumnado, hay menores posibilidades de que la escuela se constituya como un espacio de intercambio de capital social y formación de redes heterogéneas, lo cual limita el fomento de la cohesión social y de la movilidad social ascendente (Rossetti, 2014¹¹). Sin embargo, la segregación también repercute en los estudiantes que proceden de familias de mayores recursos: se les priva de la oportunidad de formarse en espacios más inclusivos y diversos, en términos de la composición sociocultural de los grupos en los que se educan e interactúan (Rossetti 2014).

En general, la segregación escolar restringe las oportunidades de interacción y la valoración de *lo diferente*, con lo cual compromete el desarrollo de una formación ciudadana democrática, especialmente, en un país tan diverso como el Perú. Como consecuencia, las experiencias de socialización y aprendizaje que se desarrollan limitan el potencial desarrollo de todos, y no solo de algunos.

Las condiciones educativas como infraestructura, formación de los recursos humanos, materiales educativos, expectativas y prácticas educativas, se encuentran asociadas también al nivel socioeconómico de los estudiantes, de modo que, al concentrarse en ciertas escuelas, los sectores desfavorecidos encuentran también condiciones más desfavorables para aprender en sus centros educativos. En el contexto de pandemia, esto se ha hecho más evidente, y la educación de un amplio sector de la población se ha visto afectada por la falta de servicios y conectividad.

Krüger (2019) señala que la expectativa de los docentes sobre el aprendizaje de sus estudiantes depende, en parte, de la composición socioeconómica y étnica de las escuelas. Esta es menor cuando las escuelas están conformadas mayoritariamente por estudiantes de nivel socioeconómico bajo y de minorías étnicas, como se ha documentado en otros países (Agirdag, Van Avermaet y Van Houtte, 2013; Rosetti, 2014) y en el Perú (Ames, 2001; Balarin y Benavides, 2010).

Aunque las prácticas educativas han sido menos estudiadas considerando la segregación, algunos estudios señalan que los insumos educativos (cuaderno

11. También, puede consultarse Ames (2020) para el caso de la universidad.

de trabajo o currículo) se emplean con menores niveles de profundidad en las escuelas de contextos socioeconómicos más bajos (Cueto, Ramírez, León y Pain, 2003). Esto puede deberse a menores expectativas de los docentes con respecto al rendimiento de los estudiantes debido a sus comunidades de origen (Ames, 2001).

Los estudios mencionados ofrecen evidencias que sugieren que los efectos negativos de la segregación para la cohesión social y el fortalecimiento democrático no son menores, aparte del hecho de que afectan negativamente los aprendizajes de aquellos estudiantes más desfavorecidos como de aquellos que no lo son. Por esta razón, el Proyecto Educativo Nacional al 2036, al reafirmarse en propósitos como la equidad y la inclusión como centrales a la educación peruana, considera también necesario enfrentar la segregación en nuestro sistema educativo, tal como lo indica el propósito 2:

enfrentar los grandes desafíos vinculados a asegurar que el derecho a la educación sea ejercido por TODAS LAS PERSONAS, es decir, que enfrentemos de modo efectivo los desafíos vinculados a la inclusión y equidad dejando en el pasado la reproducción de la actual segregación y la incapacidad del sistema educativo para crear igualdad de oportunidades. (Consejo Nacional de Educación, 2020, p. 25)

Asimismo, considera la necesidad de un sistema educativo libre de segregación en su séptima orientación estratégica¹². Del mismo modo, al desarrollar el tercer factor impulsor de cambio, establece claramente:

el principal mecanismo para combatir la segregación del sistema educativo y con ello favorecer las experiencias de aprendizaje y que las instituciones educativas sean espacios de encuentro entre nuestras diversidades —con lo que se construye mayores niveles de cohesión social— es fortalecer la educación estatal gratuita. (Consejo Nacional de Educación, 2020, p. 27)

Así, se reconoce el importante papel que cumple la educación pública y la necesidad de apuntalar su calidad. Asimismo, el Proyecto Educativo Nacional al 2036 reconoce que “La profunda segregación social existente en el sistema educativo peruano niega una de sus principales finalidades, la vinculada a generar cohesión social en un entorno de respeto y valoración mutuos” (Consejo Nacional de Educación, 2020, p. 47).

12. Como se indica en el proyecto, “las instituciones educativas de todo el sistema educativo operan con autonomía dentro de un sistema articulado, descentralizado, moderno, flexible, libre de violencia, segregación y discriminación, con una supervisión estatal independiente de los supervisados y que asegure el derecho de las personas a una educación de calidad” (Consejo Nacional de Educación, 2020, p. 26).

Las ideas democratizadoras en torno a la educación difundidas a lo largo del siglo XX establecieron las bases para un acceso igualitario a la educación que logra concretarse en un acceso universal a la educación básica al terminar el siglo. Paradójicamente, aún en tiempos de universalización del acceso a la educación, notamos que se naturalizan las desigualdades al interior del sistema educativo y se profundiza la segregación. En respuesta a ello, el nuevo Proyecto Educativo Nacional al 2036 llama la atención sobre este punto y hace explícita esta problemática, renovando el llamado a un acceso más igualitario a la educación y el rol que esta cumple en el fortalecimiento de la cohesión y la integración social.

Reflexiones finales

Al inicio de este artículo, se enfatizó la fuerza movilizadora que el acceso a la educación ha tenido en el Perú. Poblaciones campesinas de los Andes y la Amazonía han reclamado por décadas el acceso a la escuela y lo han logrado. Las poblaciones urbanas no han sido menos entusiastas y, también para ellas, la educación se representa como la mejor herencia que pueden dejar a sus hijos e hijas para asegurarles los medios de una vida digna. Las aspiraciones de reconocimiento y de movilidad social han constituido un importante motor para la expansión de la escuela en el Perú, y el deseo de acceder a más y mejor educación sigue muy fuertemente arraigado en las familias peruanas. La creación y expansión de un mercado educativo con poca regulación, sin embargo, ha producido una aguda segregación, que amenaza con defraudar las legítimas aspiraciones de millones de familias.

Las políticas educativas examinadas en este estudio, lejos de contrarrestar la tendencia a la segregación, más bien, parecen contribuir a su profundización, aunque ese no haya sido su objetivo inicial. Así, si bien en el Perú no opera una política explícitamente privatizadora, implícitamente, se favorece la inversión privada con fines de lucro, se la regula poco, se permite su expansión a menudo excesiva. A ello se suma el hecho de que se ofrecen pocas alternativas desde el sector público, tanto en términos de número de instituciones y vacantes en ellas, así como en términos de su prestigio y atractivo para las familias en busca de una mejor educación. Aun en aquellas políticas que abogan por la *inclusión*, se observan sesgos que privilegian a unos grupos más que otros, poniendo nuevamente en desventaja a aquellos más vulnerables y, en el caso de la educación superior, favoreciendo a las instituciones privadas.

Es evidente que, si no se toman medidas al respecto, la segregación continuará profundizándose, como ha ocurrido en los últimos veinte años. Dicha situación, lejos de contribuir a un sistema educativo que promueva la igualdad de oportunidades, aumentará las opciones de que este conduzca a la reproducción de las desigualdades y al debilitamiento de nuestra democracia, como sucede en la actualidad.

Es necesario, en esa medida, reconocer las tendencias recientes y visibilizar los procesos en marcha, de manera que puedan corregirse aquellas acciones de política pública que amplían la segregación y diseñar otras estrategias que permitan contrarrestarla. Solo visibilizando el problema será posible enfrentarlo. En ese sentido, requerimos también de más estudios sobre el tema, que lo pongan en agenda y que evidencien la situación actual. Es preciso, también, retomar la discusión acerca de la educación que queremos y para qué la queremos. Acaso, ¿se trata solo de responder al mercado o de dar forma a la sociedad democrática a la que aspiramos? ¿Es posible hablar de una educación de calidad en un contexto de inequidad, de democracia sin cohesión social? En los próximos años, nos enfrentamos al reto de afirmar la educación como un derecho humano fundamental, que beneficia no solo al individuo que la experimenta, sino a la sociedad en la cual se desenvuelve. Si la reducimos a una mercancía, a un bien que se compra y se vende en el mercado, a un negocio redituable, existe el riesgo de socavar los fundamentos mismos de nuestro desarrollo como sociedad. Urge así, sobre la base de los estudios y las discusiones señaladas, crear las alternativas que permitan reconstruir un sistema educativo menos segregado, que contribuya a asegurar y fortalecer la sociedad democrática y justa a la que aspiramos a 200 años de nuestra independencia.

Referencias bibliográficas

- Agirdag, O., Van Avermaet, M. y Van Houtte, P. (2013). School Segregation and Self- Fulfilling Prophecies as Determinants of Academic Achievement. En S. De Groof, S. y M. Elchardus (Eds.), *Early School Leaving & Youth Unemployment*. Lannoo Campus/ Amsterdam University Press.
- Alcazar, L. y Balarin, M. (2021). *Informe final: Evaluación del Diseño e Implementación de los Colegios de Alto Rendimiento*. Unesco, Grade, Ministerio de Educación. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7059>
- Ames, P. (2001) *¿Libros para todos? Maestros y textos escolares en el Perú rural*. CIES.
- Ames, P. (2002) *Para ser iguales, para ser distintos: Educación, escritura y poder en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Ames, P. (2016). *La educación básica peruana a inicios del siglo XXI: posibilidades y desafíos*. En Quero, M. (ed) *El Perú en los inicios del siglo XXI. Cambios y continuidades desde las Ciencias Sociales*. (pp. 29 - 44). CIALC-UNAM.
- Ames, P. (2020) Políticas de inclusión en la educación superior: la experiencia de los estudiantes indígenas del Programa Beca 18 en universidades peruanas privadas. En A. Pires, H. Sampaio y L. Sime (Eds.), *Educación superior y políticas de inclusión: experiencias en Perú y Brasil* (pp. 148-168). FE/Unicamp.
- Ansión, J., Lazarte, A., Matos, S., Rodríguez, J. y Vega-Centeno, P. (1998). *Educación: la mejor herencia. Decisiones educativas y expectativas de los padres de familia. Una aproximación empírica*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Balarin, M. (2015a). *Las múltiples formas y efectos de la participación del sector privado en la educación. Balance de Investigación*. Forge-Grade.
- Balarin, M. (2015b). *The Default Privatization of Peruvian Education and the Rise of Low-fee Private Schools: Better or Worse Opportunities for the Poor?* Working paper 65, Open Society.
- Balarin, M. (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>
- Balarin, M. y Benavides, M. (2010). Curriculum Reform and The Displacement of Knowledge in Peruvian Rural Secondary Schools: Exploring The Unintended Local Consequences of Global Education Policies. *Compare. Journal of Comparative and International Education*, 40(3), 311-325.
- Balarin, M. y Escudero, A. (2018). The Ungoverned Education Market and the Deepening of Socio-economic School Segregation in Peru. En X. Bonal

- y C. Bellei (Eds.), *Understanding School Segregation. Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education* (pp. 179-199). Bloomsbury Academic.
- Bello, M. (2018). Los COAR: la persistencia de un error. *Tarea*, 97, 29-37. https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2018/11/Tarea97_29_Manuel_Bello.pdf
- Bello, M. y Villarán, V. (2004). *Educación, reformas y equidad en países andinos y del Cono Sur: dos escenarios en el Perú*. Instituto Internacional de Planificación de la Educación de la 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*. Avances de investigación 15. Grade.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura* (2ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Callapiña, G., Huamán, G., Tovar, A. y Acosta, W. (31 de agosto 2021). La dramática deserción universitaria de los jóvenes indígenas de Beca 18. *Ojo Público*. <https://ojo-publico.com/2992/desercion-universitaria-de-los-jovenes-indigenas-de-beca-18>
- Consejo Nacional de Educación (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036*. Consejo Nacional de Educación, Ministerio de Educación.
- Cueto, S., Ramírez, C., Leon Jara, J. J. M., Pain, O.(2003). *Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática en una muestra de estudiantes de sexto grado de primaria de Lima*. Documento de Trabajo 43. Grade.
- Cueto, S., Rojas, V., Dammert, M., Felipe, C. (2018). *Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú*. Documento de Investigación 87. Grade.
- Degregori, C. I. (2014). Educación y mundo andino. En C. I. Degregori, *Los límites del milagro: comunidades y educación en el Perú. Obras escogidas IV*. Instituto de Estudios Peruanos
- Dominguez, N., Kitmang, J. y Manrique, G. (2018) *¿La escuela reproduce las desigualdades?: Segregación entre salones de clases*. Informe de investigación. https://www.cies.org.pe/sites/default/files/investigaciones/3if-cies-nd_jk_gm_0.pdf
- Driessen, G. (2002) School Composition and Achievement in Primary Education: A Large-Scale Multilevel Approach. *Studies in Educational Evaluation* 28, 347-368
- Escalante, F. (2016). *Historia mínima del neoliberalismo*. La Sinistra.
- Escale (2020). *Escale. Estadística de la Calidad de la Educación*. <http://escale.minedu.gob.pe/>
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J., Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica*. Grade

- Krüger, N. (2019). La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(8). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3577>
- López, N. (2007). *Equidad educativa y desigualdad social: desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. IPE Unesco.
- McLauchlan de Arregui, P. (1994). La situación de las universidades peruanas. *Notas para el Debate*, 12, 9-38.
- Ministerio de Educación (2018). *Tipología y caracterización de las escuelas privadas en el Perú* (Estudios Breves N° 3). Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Ministerio de Educación (2019). *Colegios de Alto Rendimiento. Prospecto de Admisión 2019*. Ministerio de Educación. <http://www.minedu.gob.pe/coar/pdf/prospecto-2019-1.pdf>
- Ministerio de Educación (2021). *COAR. Colegios de Alto Rendimiento*. <http://www.minedu.gob.pe/coar/>
- Miranda, L. (2008). Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú. En M. Benavides (Ed.), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Grade.
- 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. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100157>
- Murillo, F. y Carrillo, S. (2020a). Segregación escolar por nivel socioeconómico en educación secundaria en Perú y sus regiones. *Revista Peruana de investigación educativa*, 12, 7-32.
- Murillo, F. J. y Carrillo, S. (2020b). Una panorámica de la segregación escolar por nivel socioeconómico en educación primaria en Perú y sus regiones. *Revista Argumentos*, 1(1), 7-31. <https://doi.org/10.46476/ra.vi1.9>
- Murillo, F. y Martínez-Garrido, C. (2017). Estimación de la magnitud de la segregación escolar en América Latina. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 11-30. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.emse>
- Otra Mirada (31 de agosto 2017). Beca 18: ¿Privatización encubierta de la educación superior? *Otra Mirada*. http://otramirada.pe/beca-18-¿privatización-encubierta-de-la-educación-superior?fbclid=IwAR0hV5YwtZr7pisBjn59M1RfFvWU8ybutz3M3Ze4X7FQNCUCU34CUuM_9I3A
- Perú 21 (18 de febrero 2019). Conoce cuándo se publicarán los resultados del examen de preselección COAR 2019. *Perú 21*. <https://peru21.pe/peru/admision-coar-2019-30-mil-escolares-r>

- Pronabec (2016). *100.000 Becas: Memoria gráfica del Programa Nacional de Becas y Crédito educativo del Ministerio de Educación 2011-2016*. Ministerio de Educación.
- Pronabec (2021). *Base de datos del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo*. Pronabec.
- QS Top Universities (2015). QS University Rankings: Latin America. *Top Universities*. <https://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2015>
- Rentería, M., Grompone Velásquez, A. y Reátegui Amat y León, L. (2020). Educados en el privilegio: trayectorias educativas y reproducción social de las élites en Perú. *Revista Española de Sociología*, 29(3). <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.35>
- Rosetti, M. (2014). *La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad*. Documento de trabajo 199, serie Políticas sociales. Cepal.
- 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.
- Superintendencia Nacional de Educación Superior [Sunedu] (2020). *II Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria en el Perú*. Sunedu.
- Tovar Tirado, A. y Huamán, G. (14 de diciembre 2020). El otro rostro de Beca 18: el 43% de estudiantes indígenas no logra terminar la carrera. *Ojo Público*. <https://ojo-publico.com/2330/beca-18-el-43-de-indigenas-no-logra-concluir-estudios>
- Van Ewijk, R. y Slegers, P. (2009). The Effect of Peer Socioeconomic Status on Student Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Research Review*, 5(2), 134-150. <https://ssrn.com/abstract=1402645>.

Las escuelas segregadas son el mensaje

Manuel Bello

Universidad Peruana Cayetano Heredia
manuel.bello@upch.pe

Recibido: 14/10/2021
Aprobado: 27/11/2021

Las escuelas segregadas son el mensaje

Resumen

La segregación escolar por niveles socioeconómicos (NSE) opera agrupando a los estudiantes de familias similares en pobreza o en riqueza. En el Perú, la segregación escolar por NSE ha crecido mucho en las últimas décadas, impulsada por dinámicas de mercado en la educación. Diversos estudios han encontrado que el nivel de pobreza de los estudiantes de cada escuela se asocia de manera relevante con la calidad de las condiciones escolares y con los resultados en evaluaciones de logros de aprendizaje. En este artículo, se revisa y discute cómo el carácter segregado y la ubicación de cada escuela en la pirámide estratificada por NSE que compone el sistema escolar peruano opera como un mensaje implícito y tiene efectos en las familias, en los estudiantes y en la sociedad. La composición social es uno de los criterios que aplican las familias para seleccionar la escuela para sus hijos, junto con algunas características relacionadas con las expectativas del grupo social al que pertenecen o aspiran a pertenecer. Para los estudiantes, el carácter segregado de su escuela es parte del currículo oculto, que propicia determinadas representaciones, actitudes y valores, diferentes para cada NSE. Este tiende a ocultar o naturalizar las desigualdades, justificar los privilegios, reducir las expectativas de los jóvenes más pobres, además de reducir la cohesión social, aumentar la intolerancia y la discriminación de aquellos que son diferentes. A partir de este estudio, se recomienda profundizar la investigación sobre los efectos de la vivencia de la segregación por NSE, que ahora prevalece sobre las intenciones democratizadoras del currículo escolar oficial.

Palabras clave: discriminación educacional, democratización de la educación, agrupamiento educacional, escuela, educación ciudadana

Segregated Schools Are the Message

Abstract

School segregation by socioeconomic status (SES) operates by grouping students from families similar in poverty or wealth. In Peru, school segregation by SES has grown significantly in recent decades, driven by market dynamics in education. Several studies have found that the level of poverty of students in each school is associated with the quality of school conditions and with the results in evaluations of learning achievements. This article reviews and discusses how the segregated condition and the location of each school in the SES stratified pyramid that is the Peruvian school system operates as an implicit message and has effects on families, students, and society. Social composition is one of the criteria that families use to select the school for their children, along with some characteristics related to the expectations of the social group to which they belong or aspire to belong. For students, the segregated condition of their school is part of the hidden curriculum, which fosters certain representations, attitudes, and values, different for each SES; it tends to hide or naturalize inequalities, justify privileges, reduce the expectations of the poorest young people, in addition to reducing social cohesion, increasing intolerance and discrimination of those who are different. It is recommended to deepen research on the effects of the experience of segregation by SES, which now prevails over the democratizing intentions of the official school curriculum.

Keywords: *educational discrimination, democratization of education, educational grouping, school, citizenship education*

El propósito de este artículo es analizar y discutir el rol de la segregación escolar como mensaje para las familias y los estudiantes, así como su efecto sobre el desarrollo de la identidad personal y social, la ciudadanía y el sentido de pertenencia a la sociedad. Parafraseando a McLuhan (1996), se puede decir que la escuela afecta a la sociedad no solo por los contenidos que transmite, sino también por sus propias características como institución; se asume que la escuela, en sí misma, es el mensaje. En este caso, se discute cómo la escuela, por su carácter selectivo y segregador por niveles socioeconómicos, es en sí misma un mensaje que opera como un contenido del currículo oculto de la educación (Giroux, 1997), y que influye negativamente en los estudiantes y en todos los actores de la comunidad educativa, obstaculizando el desarrollo de la ciudadanía democrática prevista en el currículo oficial.

Relevancia de la segregación escolar socioeconómica

La segregación escolar es la distribución de los estudiantes en escuelas separadas, tomando como criterio de selección alguna característica personal, familiar o social. Cuando el criterio es el género, se separa a los estudiantes en colegios para varones y colegios para mujeres. Cuando se consideran supuestas dificultades o facilidades para aprender, se les separa en escuelas “especiales” o en “colegios de alto rendimiento”. También, se separa a los estudiantes en función de la lengua materna, la opción religiosa o el nivel socioeconómico. Este último tipo de segregación escolar es el foco de atención del presente artículo.

La segregación escolar puede ser resultado de decisiones normativas, como las escuelas separadas por género o por discapacidades. Puede responder a preferencias de las familias, como cuando se separa por creencias religiosas. La segregación socioeconómica, en cambio, está asociada al poder económico o social de las familias, y opera agrupando a los estudiantes en función de la capacidad de pago o de retribución de cada familia por el servicio educativo que reciben sus hijos. En este caso, las escuelas agrupan mayoritariamente a estudiantes de condición socioeconómica similar (Murillo y Carrillo, 2021).

Varias investigaciones con datos del Llece-Unesco, de PISA, de ECE-UMC, de Niños del Milenio y otros estudios han confirmado, usando diversos procedimientos de medición, que el sistema escolar peruano actual está integrado mayoritariamente por escuelas con una composición social homogénea, organizadas en una estructura estratificada y piramidal, que tiene en la punta a una pequeña cantidad de escuelas para ricos; y, en la base, a muchas escuelas para los hijos e hijas de las familias en situación de pobreza o pobreza extrema (Bello y Villarán, 2004; Benavides, León y Etesse, 2014; Murillo et al., 2018; Balarin y Escudero, 2019; Murillo y Carrillo, 2020 y 2021)

Las investigaciones internacionales y nacionales han mostrado que la segregación escolar por nivel socioeconómico (NSE) se asocia con la calidad de las condiciones para la enseñanza y para el aprendizaje, con las oportunidades para aprender y con los resultados del aprendizaje de los objetivos curriculares.

Casi siempre, las escuelas que concentran una mayor cantidad de estudiantes pobres ofrecen una educación de menor calidad y obtienen los peores resultados en las evaluaciones de logros del aprendizaje (Mijs y Roe, 2021; Murillo y Carrillo, 2021). En otras palabras, la segregación escolar por NSE reproduce las desigualdades educativas (Carrillo, 2021).

La Oficina de Medición de la Calidad de la Educación (Ministerio de Educación [Minedu], 2019) identificó que, a medida que aumentaba la pensión en las escuelas privadas peruanas, mejoraban los resultados de aprendizaje: que los estudiantes de escuelas privadas con las pensiones más bajas tenían resultados similares o menores a los de sus pares de escuelas públicas, mientras que los estudiantes de colegios no estatales de alto costo obtenían los resultados más altos. En esa evaluación, se encontró que el mayor diferenciador de resultados —y de oportunidades para aprender— era el tipo de colegio según el NSE mayoritario de su alumnado, lo cual confirma la asociación entre segregación escolar y logros del aprendizaje.

Existe creciente información y discusión sobre la relación de la segregación escolar socioeconómica con las condiciones de educabilidad en las escuelas y los resultados del aprendizaje en algunas áreas curriculares. Sin embargo, se ha investigado menos acerca de la relación de la segregación escolar con las percepciones de la sociedad y de las familias sobre la segmentación de la oferta educativa. Tampoco, se ha estudiado mucho la relación de la segregación con el desarrollo de características individuales e interpersonales; las actitudes sociales de los estudiantes; y las dinámicas de la sociedad, tales como la cohesión social, la inclusión, la convivencia democrática y el conflicto.

En este artículo, se analiza y se discute evidencia disponible acerca de cómo la segregación socioeconómica de las escuelas podría estar operando como un mensaje tanto para los estudiantes, influyendo en sus percepciones, actitudes y conductas sociales, como para las familias y para la sociedad. El mensaje de la segregación no solo estaría implícito en la composición socioeconómica homogénea del alumnado en cada escuela, sino que se expresaría de manera concreta, objetiva y hasta brutal, a través de las desigualdades en la calidad de los procesos, las oportunidades y los resultados de la educación. Es decir, la calidad de la infraestructura escolar, los recursos y equipos, las prácticas de gestión y pedagógicas, las expectativas y el compromiso profesional de los maestros, el apoyo de los padres, la organización y el clima de la escuela son factores que caracterizan y diferencian a las escuelas dependiendo de su ubicación en la estructura social (Murillo y Carrillo, 2021; Balarin y Escudero, 2019).

El contexto cultural y político de la sociedad, que hace posible una estructura escolar segregada, le otorga a esta un significado que se transmite a todos los integrantes de cada comunidad escolar: directivos, docentes, padres de familia y estudiantes (Murillo y Carrillo, 2021). El propósito de este artículo es reflexionar sobre el sentido de ese significado transmitido, y su posible influencia sobre percepciones, actitudes y comportamientos, individuales y sociales.

En esa línea, se revisa bibliografía para analizar y discutir si *la segregación es el mensaje* y si el contenido específico del mensaje depende de la ubicación de cada escuela en la pirámide estratificada del sistema escolar segregado. En la vida cotidiana, la sociedad distingue las escuelas para las personas más pobres de otras que acogen a los vulnerables; las que agrupan a los emergentes; las que reciben a las clases medias; y, finalmente, aquellas a las que solo tienen acceso los hijos de los ricos. Sin embargo, esta estructura de la oferta educativa segmentada por NSE es percibida como una característica “normal” de la realidad educativa nacional, y aceptada con indiferencia o con resignación por la mayor parte de la población.

La segregación escolar como mensaje para las familias

En el marco propuesto en este artículo, la ubicación de las escuelas en la estructura estratificada en función del NSE de sus alumnos sería un mensaje para todas las familias, tanto para aquellas que buscan en la educación la vía para reproducir sus privilegios y mantener su estatus social en la siguiente generación, como para quienes aspiran a ofrecer a sus hijos oportunidades de ascenso social eligiendo la escuela adecuada.

En su estudio sobre el tránsito de la escuela pública a la privada en el sector social emergente de Lima Metropolitana, Sanz (2015) encontró que las familias toman la decisión de migrar, porque perciben que la educación pública es de baja calidad y que la privada es mejor. La autora señala que esta percepción es parte de un sentido común instalado entre las familias, que ven en la escuela pública un servicio deficiente y, en consecuencia, el riesgo de fracasar en la vida adulta. La condición de *privada* conlleva para ellas el significado de *mejor*, a lo que se suma con frecuencia la idea de que el precio es señal de calidad. El tipo de gestión (estatal o privada) y el precio a pagar serían elementos del mensaje implícito de las escuelas a las familias.

La autora señala que la escuela es vista como un bien de consumo y que muchas familias desean pertenecer al sector que puede comprar educación privada para sus hijos:

el estatus y la exclusividad pueden distinguirse a lo largo del continuum entre las escuelas estatales y las escuelas privadas más exclusivas, pasando por los diferentes circuitos educativos que existen en el sistema y que impiden el contacto de los diferentes sectores sociales. (Sanz, 2015, p. 120)

Los mensajes para las familias de las distintas opciones de escuelas privadas incluirían —además de los precios— las condiciones de infraestructura, su localización y cercanía, la seguridad para los hijos y la ratio de alumnos por profesor, entre otros. Entre ellos, una señal muy importante sería la composición social de la escuela, que parece influir más que otros factores en la elección

escolar de familias que buscan identificarse con otras iguales en estatus y diferenciarse de familias con menos recursos.

Sanz (2015) plantea que los criterios de elección de escuela de los dos grupos de familias emergentes observadas en su estudio (“precarios” y “consolidados”) tienen coincidencias y diferencias. Los del sector más consolidado eligen escuelas privadas de mayor costo, no necesariamente cercanas a su domicilio; con infraestructura, equipamiento y servicios ad hoc para funcionar como colegio; ambiente cálido y personalizado; con 25 a 30 alumnos por salón; con métodos activos y centrados en los niños; que eviten el maltrato infantil; que consideren el desarrollo de las habilidades blandas requeridas para el éxito en la universidad y en el trabajo; y que traten a los padres como clientes con derecho a reclamar, y exigir cambios y mejoras para recibir calidad. En estas escuelas, ellos esperan encontrarse con familias similares en estatus o aspiraciones, con padres emprendedores y comprometidos con la educación de sus hijos.

El párrafo anterior describe el mensaje que los padres de familia emergentes consolidados esperarían encontrar en una escuela para elegirla. Con ese propósito, piden referencias y recomendaciones de amigos y familiares, visitan diferentes centros educativos, asisten a charlas informativas, realizan búsquedas en internet, se entrevistan con promotores y directores de las instituciones educativas. Es decir, *leen* en la realidad los mensajes de la oferta educativa accesible para elegir la escuela que mejor responda a sus expectativas y aspiraciones. Las escuelas más competitivas, por su parte, procuran incluir esos contenidos como parte de su realidad o de su imagen institucional. La homogeneidad social sería un elemento del mensaje para los padres que prefieren que sus hijos no se mezclen con niños diferentes a ellos en cuanto a procedencia social o cultural y experiencias de crianza.

En otro estudio sobre servicios educativos privados en el Perú (Balarin et al., 2018), se identificó que las escuelas urbanas de bajo costo suelen ser emprendimientos locales de promotores y directores que prometen una educación mejor a la de las escuelas públicas, a precios accesibles para familias que viven en condiciones de pobreza. Su mensaje implícito parecería enfatizar el valor de lo pequeño, lo cercano y lo personalizado; el trato directo y asertivo con cada familia; así como la ausencia de huelgas y de intermediaciones de asociaciones de padres de familia o de la burocracia estatal. Todo ello justificaría —en el imaginario de los padres de familia— un pago, a pesar de la precariedad de sus instalaciones, y las limitaciones profesionales y laborales de su personal. Quedan por investigar, no obstante, los posibles efectos de este mensaje a las familias sobre su valoración de la escuela y de la educación básica, sobre su voluntad para apoyar el proceso escolar, y sobre sus expectativas con respecto al potencial y el futuro de sus hijos, entre otros factores que se asocian con los logros del aprendizaje y el rendimiento en evaluaciones.

En los colegios conocidos como “preuniversitarios” y otros dirigidos a la clase media emergente o consolidada, el mensaje abierto o subliminal sería el siguiente: “educamos para el acceso a la universidad”. La propuesta pedagógica

y la gestión de esos colegios responden a ese objetivo y, también, serían parte del mensaje. Ofrecen una educación personalizada e integral, y tutoría que las familias de dichos sectores valoran. Aunque la denominación de “preuniversitarios” está prohibida, ese rasgo está implícito en el sentido común asociado a la elección de este tipo de colegios (Guzmán, 2016). Al prevalecer en la educación peruana las dinámicas de mercado, cada escuela privada procura alinearse con las expectativas de su correspondiente *nicho de negocio*, y también incluye la diferenciación social —que es inherente a la segregación— como parte de su imagen o mensaje. Como señala Miranda (2021), las familias de mayores ingresos optan por los colegios más caros no solamente para asegurar el acceso de sus hijos a una mejor educación, sino como estrategia de diferenciación social.

En general, la ubicación de cada institución educativa en la estructura piramidal estratificada y segregada que caracteriza al sistema escolar peruano podría ser reconocida como un mensaje para las familias. Esta incluiría información acerca de las condiciones y la calidad del servicio educativo, la composición social de sus estudiantes, y su posible eficacia como medio de ascenso social y de acceso a oportunidades para el futuro desarrollo personal y educativo de sus hijos, entre otros aspectos. La relación con un determinado tipo de escuela, cuando la imagen previa se confirma con los mensajes que provienen de la experiencia educativa cotidiana, probablemente retroalimenta las creencias sobre el sentido de la educación, y refuerza las expectativas de los padres con respecto al potencial de aprendizaje y de realización personal de sus hijos. Aún se requiere, sin embargo, de más investigación para confirmar la validez, y explorar la posible utilidad conceptual y política de esta interpretación.

La segregación escolar como mensaje para los estudiantes

Los estudiantes, por su parte, reciben el mensaje discriminador de la segregación escolar por NSE como experiencia vivencial cotidiana, como parte del currículo oculto, al margen de las intenciones del currículo prescrito y de los propósitos explícitos de los docentes. Así como las metodologías tradicionales de enseñanza son parte de un currículo oculto que legitima el autoritarismo, las prácticas antidemocráticas y ciertas representaciones sociales (Ames, 1989, y Eguren y De Belaunde, 2012, citados en Minedu, 2018a), la ubicación de la escuela en la estructura segregada y piramidal del sistema escolar podría conllevar implícito un mensaje que promueve determinadas representaciones sociales, actitudes y valores, que se desarrollarían como un *sentido común*. Dicho sentido común fungiría como orientador de la acción y de las interacciones de los individuos en la vida cotidiana en la sociedad adulta.

A continuación, se revisan algunas referencias de la bibliografía internacional sobre los efectos subjetivos de la segregación escolar, que han sido investigados más ampliamente en otros países. Así, por ejemplo, el Comisionado para los Derechos Humanos del Consejo de Europa (2017) señaló

en su informe que el aislamiento de estudiantes gitanos nómades y migrantes debilita la cohesión social, reduce la tolerancia hacia la diversidad y el respeto a diferencias culturales y religiosas, y aumenta el racismo y la discriminación entre los jóvenes. ¿Cómo explicar estos efectos de la segregación escolar?

En Estados Unidos de América (EE.UU.), Mijs y Roe (2021) encontraron que la segregación socioeconómica perjudica la solidaridad, debilita la confianza y polariza la política, además de que erosiona las oportunidades para la movilidad social. Según los autores, la segregación esconde o normaliza las desigualdades, tanto para los alumnos ricos como para los pobres, puesto que no las experimentan en el día a día de la escuela. A partir de ello, también se reduce la preocupación de los políticos por las inequidades. Según estos autores, los jóvenes privilegiados crecen con una comprensión muy ingenua de la meritocracia americana.

Los mismos autores destacan que la segregación no solo limita el contacto de los estudiantes con aquellos de otros NSE, sino que también reduce su relación con adultos distintos a sus propios padres. Los estudiantes ricos casi nunca conocen un adulto padre de familia desempleado o vulnerable, y, en cambio, su contacto con adultos con alto nivel educativo es mucho mayor que el de los estudiantes pobres; estos últimos viven la experiencia contraria. Todos estos elementos —que forman parte del currículo oculto o implícito—, al parecer, inciden en la adopción de modelos y en la definición de expectativas, en especial durante la adolescencia.

De un modo similar, tras un año de observación e interacción con los estudiantes de un colegio segregado de élite en EE.UU., Khan (2011) concluyó que los estudiantes privilegiados creen que sus ventajas son producto de su esfuerzo y sus méritos, y que no son heredadas. Este sector piensa que, en la llamada *sociedad abierta*, hay ganadores y perdedores, y que eso depende de cada uno. El autor señala que, en realidad, los logros de estos estudiantes son producto de las condiciones de crianza, y que “donde la élite alega mérito, hay privilegios”. La educación segregada, explica el autor, los lleva a desconocer o negar la existencia creciente de la desigualdad social y los privilegios.

La evidencia muestra que las desigualdades inherentes a un sistema escolar segregado por NSE tienen su origen en condición económica o educativa de las familias. Sin embargo, a menudo, las élites las atribuyen a una mayor capacidad o mérito académico de aquellos que son privilegiados. Sandel (2020) sostiene que la ética meritocrática fomenta actitudes negativas desde la perspectiva moral: entre los “ganadores”, promueve la soberbia por supuestos logros personales, y, entre los “perdedores”, propicia la humillación y el resentimiento por el fracaso, que atribuyen a sus propias debilidades individuales. Para este autor, estos sentimientos morales derivados de la segregación educativa constituyen el trasfondo de la actual polarización social y de la revuelta populista contra las élites en Estados Unidos de América.

Sandel agrega que a los ganadores el éxito “se les sube a la cabeza” y olvidan el carácter azaroso —o arbitrario— de la posición que ocupan; creen que se

merecen el destino que les ha tocado y que aquellos menos privilegiados también se merecen el suyo. La idea de meritocracia —dice el autor— disminuye nuestra capacidad para concebirnos como seres que compartimos un destino común, y deja escaso margen a la solidaridad que puede surgir cuando reconocemos el carácter azaroso de nuestras aptitudes y fortunas. La segregación escolar por NSE sería un factor determinante de las diferencias en las condiciones y trayectorias educativas de “ganadores” y “perdedores”. Sin embargo, cada vez más, estos últimos descubren que sus dificultades educativas y económicas no se deben a menores capacidades o esfuerzos, como pretende el *discurso del mérito*, sino a las desigualdades sociales que determinan desventajas desde el nacimiento y se reproducen en las escuelas segregadas. Sería conveniente investigar si ocurre una dinámica similar en el Perú, y cuáles serían sus efectos en el desarrollo personal y social.

En Chile, donde el sistema escolar también es muy segregado por niveles socioeconómicos (Carrasco et al., 2014), se ha identificado que las escuelas más inclusivas y menos segregadas benefician tanto a los estudiantes de mayor NSE como a los de bajos recursos, y no solo en su rendimiento académico. Estos últimos mejoran en su motivación, tienen expectativas más altas, amplían su experiencia de mundo y mejoran la autorregulación de su conducta. Por su parte, los estudiantes con mayores ventajas económicas consolidan sus aprendizajes, desarrollan actitudes colaborativas y enriquecen su discernimiento moral: llegan a la vida laboral y democrática más tolerantes y abiertos.

En un estudio realizado en el Perú, Carrillo (2021) también ha resaltado las ventajas de la diversidad de los grupos de aula y de escuela, tanto en función del rendimiento académico como de las emociones y afectos, experiencias, ritmos y estilos de aprendizaje, la convivencia y el manejo de conflictos. Varias de esas ventajas desaparecen cuando las escuelas son segregadas y socialmente homogéneas, lo cual sugiere la posible existencia de un mensaje o contenido oculto según el tipo —segregado o no— de las escuelas.

Una investigación de Cueto et al. (2016), a partir de datos del estudio longitudinal del Proyecto Niños del Milenio, mostró que la composición social segregada de las escuelas reduce el sentido de pertenencia de los estudiantes a sus respectivas escuelas. Este también podría ser un efecto del mensaje o el *currículo oculto* que está implícito en el carácter segregado de cada escuela. El sentido de pertenencia, según Tacca et al. (2020), está asociado al autoconcepto. Este, a su vez, se relaciona con la autoestima, la inteligencia emocional, el rendimiento académico, la violencia escolar y el consumo de sustancias psicoactivas, la relación con los pares y el comportamiento social de los adolescentes, los que también podrían estar asociados con la segregación. La socialización en escuelas segregadas también limita el desarrollo de la empatía y la valoración de los otros diferentes (Miranda, 2021).

Una evaluación sobre Cívica y Ciudadanía realizada por la Unidad de Medición de la Calidad (Minedu, 2016) reveló los siguientes resultados: en general, solo 34,8% de los estudiantes de segundo de secundaria reconocieron

la democracia como sistema político y apenas 8% de alumnos consiguieron evaluar posiciones políticas o leyes en función de principios democráticos y de la búsqueda del bien común. En el informe, destaca que el desempeño en la prueba mejora a medida que se eleva el nivel socioeconómico de las escuelas. Cabe preguntar si la identificación con la democracia, la percepción de inclusión social, y la confianza en el Estado y en el sistema político vigente están condicionados en alguna medida por los mensajes de desigualdad y discriminación asociados con el carácter segregado de las escuelas.

Otro estudio de la Oficina de Medición de la Calidad de Aprendizajes (Minedu, 2018b) utilizó dilemas —situaciones hipotéticas de la vida ciudadana— para estudiar la elección de valores ciudadanos (solidaridad, respeto a la ley, defensa del estado de derecho y de la libertad individual, entre otros) en una muestra representativa nacional de estudiantes de sexto grado de primaria. En este caso, también, se evidenció que los estudiantes de nivel socioeconómico menor tienden a optar por valores asociados a beneficios concretos, y a las necesidades económicas inmediatas de personas y comunidades. En cambio, las respuestas de aquellos de nivel socioeconómico mayor tienden a optar por valores asociados al respeto a las leyes y los principios de una sociedad democrática, como la defensa de la libertad individual. Cabe preguntar si la relación entre NSE y los valores está mediada por el agrupamiento de poblaciones socialmente homogéneas en colegios segregados.

En algunas investigaciones, se ha encontrado que la disposición de los jóvenes hacia la democracia no parece estar asociada con el número de años de escolaridad ni con la calidad de la educación recibida, y tampoco con la introducción de contenidos curriculares explícitos sobre democracia, o la existencia formal de instancias de participación estudiantil, salvo cuando estas permiten actuar con autonomía y de manera auténtica en asuntos relevantes de la vida escolar cotidiana, según refiere Stojnic (2020). Este autor recomienda reflexionar sobre la escuela como institución social, sus formas de organización y funcionamiento, y la cultura pública que reproduce desde la experiencia porque, al parecer, el desarrollo de la cultura democrática se relaciona más con la composición social heterogénea de la escuela y la existencia de experiencias auténticas de participación en las decisiones escolares que con la enseñanza de conceptos acerca de la democracia. De ser así, el carácter segregado de las escuelas sería una barrera para el desarrollo de valores y actitudes democráticos, en la medida que estaría provocando vivencias cotidianas de exclusión, discriminación y desigualdad, que son contrarias a la democracia.

Es necesario ampliar y profundizar mucho más el estudio de la relación entre la segregación escolar por NSE y el desarrollo de actitudes sociales y democráticas de los estudiantes. Como señalan Pease et al. (s.f.) en un informe del proyecto “Ser Adolescente en el Perú”, aún es poco lo que se sabe sobre los adolescentes peruanos, cómo son y cómo aprenden, cómo son sus vivencias, cómo representan la realidad peruana y su propia relación con ella, y otros aspectos de su subjetividad. Los autores añaden la importancia de investigar

las relaciones particulares que las y los adolescentes de diversas realidades construyen con la escuela secundaria, reconocer a partir de sus voces qué elementos de la cultura escolar afectan de manera negativa sus aprendizajes y en qué medida sus expectativas de escolaridad se encuentran cubiertas... (s.f., p. 4).

La realidad de la segregación en las escuelas a las que asisten, y su relación con el desarrollo personal y social de los adolescentes también deberían ser objeto de futuras investigaciones. Como plantean Pease et al. (s.f.), es más importante la forma como las personas perciben su contexto que la manera en que son observadas objetivamente en la realidad. Por ello, se debería estudiar la percepción de los adolescentes sobre la calidad de la educación que reciben en contraste con la que reciben los adolescentes de otras clases sociales, así como la valoración que tienen de su propia institución educativa en comparación con otras ubicadas en otros niveles del sistema educativo estratificado por NSE. En ese marco, hace falta indagar qué significado tiene la segregación escolar socioeconómica para los y las adolescentes matriculados en instituciones educativas ubicadas en los distintos niveles del sistema escolar segregado y piramidal. Al respecto, Acosta señala (2017):

Toda oferta que diferencia grupos (por escuela o dentro de la escuela) también produce estigmas y las escuelas secundarias, en particular, tienen una larga historia en este tipo de dinámica...; ese sería el efecto de las llamadas “escuelas para pobres” (p. 217).

En este mismo sentido, Carrillo (2021) advierte que la experiencia escolar segregada puede asociarse a la frustración juvenil, y a la formación de grupos que reproducen la desigualdad y la pobreza familiar a través de comportamientos de imitación *negativos*.

En síntesis, se propone como hipótesis que la ubicación de cada escuela en la estructura piramidal segregada y desigual del sistema escolar sea considerada como un mensaje o contenido curricular oculto, que se asocia con el desarrollo de valores y actitudes opuestos a una convivencia democrática y una ciudadanía respetuosa de la diversidad. En contraste con los propósitos inclusivos e integradores de las normas y el currículo oficial, la experiencia de segregación parece fomentar la intolerancia, la discriminación, prejuicios sobre capacidades y méritos, la soberbia de unos y el resentimiento de otros, poco desarrollo del sentido de pertenencia, la autoestima o la empatía, diferentes grados de identificación con la democracia y el estado de derecho, la estigmatización de la pobreza, y desigualdades en las expectativas personales de los estudiantes. Las investigaciones futuras podrían confirmar la existencia y la importancia de estas relaciones como insumos para los diagnósticos y las propuestas de transformación de la educación peruana.

La segregación escolar y la convivencia social democrática

Por último, otro campo en que es necesario profundizar en el Perú corresponde a la relación entre la segregación escolar por NSE, y el desarrollo de la cohesión social y la democracia. Balarin y Escudero (2019) revisaron algunos estudios nacionales e internacionales, y concluyeron que esta situación de la educación repercute negativamente en la sociedad, pues impide que todos los estudiantes desarrollen valores ciudadanos compartidos, y se reconozcan con los mismos derechos y deberes. Siguiendo a Nussbaum (2003), y Wilkinson y Pickett (2009), las autoras indican que “al limitar la igualdad de oportunidades, la segregación educativa puede también tener una influencia negativa en el bienestar de la sociedad” (Balarin y Escudero, 2019, p. 11). Asimismo, señalan que la segregación limita la capacidad de las escuelas para actuar como espacios sociales integradores, y desempeñar un rol en la generación de cohesión social y en la promoción de una ciudadanía democrática.

Murillo y Carrillo (2021) también recuperaron conclusiones de estudios que han mostrado que la segregación escolar no solo afecta la posibilidad de asegurar a los estudiantes la igualdad de oportunidades en el logro de objetivos académicos, sino que, además, impide garantizar la calidad y la riqueza de la experiencia formativa para el logro de la cohesión social. En una línea similar, Cueto (2021) plantea que la alta segregación por NSE que caracteriza a la educación peruana puede tener implicancias para la integración de grupos sociales que no tienen oportunidades de encontrarse e interactuar en las escuelas.

Miranda (2021) afirma que el alto grado de la segregación escolar socioeconómica en el Perú afecta negativamente la formación de la ciudadanía, e impide la consolidación de una cultura democrática e inclusiva, que valore la diversidad y fomente la participación activa y responsable, en condiciones de igualdad y de colaboración entre grupos diferentes. La segregación escolar distorsiona el proceso de los estudiantes de acopio del capital social vinculante y del capital social puente. Según la autora, estos refieren a las relaciones dentro de una comunidad de iguales —en el primer caso— y al establecimiento de vínculos entre grupos de diferentes comunidades —en el segundo caso—. Las escuelas homogéneas refuerzan la relación entre próximos y reafirman identidades locales, pero no facilitan el tránsito a la integración en una mirada plural, que caracterizaría a una identidad nacional. Por el contrario, este tipo de instituciones aumenta la desconfianza entre comunidades separadas y diferentes, lo cual agrava los conflictos sociales.

En nuestro país, el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036 —elaborado por el Consejo Nacional de Educación (2020) y aprobado como política de Estado— también hace eco de la evidencia disponible al señalar que la profunda segregación social escolar existente niega la posibilidad de que el sistema educativo peruano cumpla con generar cohesión social en un entorno de respeto y valoración mutuos. Además, ello afecta negativamente los aprendizajes de los estudiantes, especialmente, de aquellos en desventaja. En las propuestas

del PEN al 2036, se destaca la ciudadanía plena, igualitaria e inclusiva como finalidad de la educación nacional, así como se manifiesta que el sistema educativo debe promover “el encuentro entre las personas en toda la riqueza de su diversidad” (p. 74). Al ser una barrera que impide el logro de los propósitos democráticos del sistema educativo y del país, la eliminación de la segregación escolar socioeconómica debería ser reconocida como uno de los principales desafíos, y una de las tareas prioritarias a ser emprendidas desde las políticas y desde la gestión de la educación en el Perú.

Comentarios finales

La revisión de la relevancia de la segregación escolar sistémica y de los mensajes que estaría entregando el carácter segregado de las escuelas a las familias y a los estudiantes, así como de sus posibles efectos en la configuración de la convivencia social en democracia, muestra algunos indicios y datos significativos. No obstante, también abre un conjunto de nuevas preguntas. El desarrollo de la investigación para responder a esas y otras interrogantes sobre el tema podría enriquecer el conocimiento sobre este importante aspecto de la realidad educativa, y contribuir a la formulación y ejecución de políticas públicas efectivas para la transformación democrática de la educación.

Si, como parece, la selección y la segregación de los estudiantes en escuelas separadas, homogéneas en su composición social, y desiguales entre unas y otras —en función del nivel socioeconómico de sus familias— conlleva mensajes implícitos que afectan a las comunidades educativas de todos los niveles socioeconómicos, también se podría considerar a estos mensajes como contenidos relevantes del currículo oculto vivencial que cada institución educativa, y el sistema escolar en su conjunto, estarían aplicando a los estudiantes de manera no intencionada. De este modo, se podría estar afectando negativamente el desarrollo de la identidad personal y social, el sentido de pertenencia a una comunidad diversa y compleja, la valoración de la diversidad social y cultural, así como la conformación de una ciudadanía democrática y la cohesión social.

Siguiendo a Giroux (1997), se puede asumir que el contenido del currículo oculto —el carácter segregado y desigual de la escuela y su ubicación en la estructura piramidal del sistema escolar— probablemente contribuye a la perpetuación de las desigualdades económicas, de las brechas y de la desintegración social, así como a la concentración del poder político. Todo ello, de ser el caso, se impondría y prevalecería sobre las buenas intenciones democratizadoras declaradas por el sistema educativo. Así, neutralizaría la eficacia de los contenidos discursivos sobre igualdad, equidad, ciudadanía, e inclusión previstos en los lineamientos del currículo escolar oficial y en los documentos de política educativa.

Finalmente, el reconocimiento del impacto negativo de la segregación escolar socioeconómica —tanto en términos objetivos como subjetivos, individuales como sociales— y de la urgencia de revertir su creciente predominio

como característica del sistema educativo peruano exige el diseño y el desarrollo de políticas que promuevan la multiplicación de escuelas públicas integradoras y heterogéneas en su composición social y cultural, gratuitas, no selectivas y atractivas por su buena calidad (Bello, 2019). Si bien son necesarias las estrategias focalizadas en la mejora de la atención educativa diferenciada y específica para poblaciones discriminadas y vulnerables, estas no son suficientes para lograr un sistema educativo socialmente inclusivo; con mejores resultados del aprendizaje; con equidad, cohesión social y valoración de la diversidad; que promueva y desarrolle una convivencia ciudadana democrática. Para lograr este propósito, hacen falta escuelas en las que todas las clases sociales se encuentren en la experiencia educativa cotidiana y aprendan a vivir juntas.

Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2017). Segmentación y sistemas educativos: un análisis a través de la comparación de los cambios para la escuela secundaria en Europa y América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, 29 (enero-junio), 202-219.
- Balarin, M. y Escudero, A. (2019). *El desgobierno del mercado educativo y la intensificación de la segregación escolar socioeconómica en el Perú*. Documentos de Investigación N° 101. Grade.
- Balarin, M., Kitmang, J., Ñopo, H. y Rodríguez, M. F. (2018). Mercado privado, consecuencias públicas: los servicios educativos de provisión privada en el Perú. *Documentos de Investigación*. Grade.
- Bello, M. (2019). Ciudadanía y desigualdad familiar, escolar y urbana en Lima Metropolitana. *La Mula Blogs*. <https://manuelbello.lamula.pe/2019/11/21ciudadanía-y-desigualdad-familiar-escolar-y-urbana-en-lima-metropolitana/mbellod/>
- Bello, M. y Villarán, V. (2004). *Educación, reformas y equidad en los países de los Andes y Cono Sur: dos escenarios en el Perú*. IIPÉ-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. *Avances de Investigación 15*. Grade.
- Carrasco, A., Contreras, D., Elacqua, G., Flores, C., Mizala, A., Santos, H., Torche, F. y Valenzuela, J. P. (13 de mayo de 2014). Hacia un sistema escolar más inclusivo. *El Mercurio Blogs*.
- Carrillo, S. (2021). Ni juntos ni revueltos. La segregación escolar como uno de los grandes desafíos del Bicentenario. En C. Guadalupe (Ed.), *La educación peruana más allá del bicentenario: nuevos rumbos*. Universidad del Pacífico.
- Comisionado para los Derechos Humanos del Consejo de Europa (2017). *Fighting School Segregation in Europe Through Inclusive Education: A Position Paper*. Comisionado para los Derechos Humanos, Consejo de Europa.
- Consejo Nacional de Educación [CNE] (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036, el reto de la ciudadanía plena*. Ministerio de Educación.
- Cueto, S. (2021). Las políticas y programas que no se diseñan explícitamente para promover equidad aumentan la inequidad. Una hipótesis para el Perú. En C. Guadalupe (Ed.), *La educación peruana más allá del bicentenario: nuevos rumbos*. Universidad del Pacífico.
- Cueto, S., Miranda, A. y Vásquez, M. C. (2016). Inequidades en la educación. *Investigación para el desarrollo en el Perú: once balances* (pp. 55-108). Grade.

- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- Guzmán, M. F. (2016). *En verdad es bien matado: el papel de los profesores y tutores en la formación de estudiantes en un colegio preuniversitario en Villa El Salvador* [Tesis para optar el título de Licenciada en Antropología]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Khan, S. (2011). *Privilegios, la construcción de un adolescente de élite*. Princeton University Press.
- Machado, A. L. (2004). Presentación. En M. Benavides, A. Maz, E. Castro y R. Blanco (Eds.). *La educación de niños con talento en Iberoamérica* (pp. 9-13). Orealc / Unesco.
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Paidós.
- Mijs, J. J. B. y Roe, E. L. (2021). Is America Coming Apart? Socioeconomic segregation in neighborhoods, schools, workplaces, and social networks, 1970-2020. WILEY.
- Ministerio de Educación (2016). *Estudio Internacional de Cívica y Ciudadanía- ICCS 2016: Resultados del Perú*. Unidad de Medición de la Calidad. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/11/Presentaci%C3%B3n-de-resultados-ICCS-2016.pdf>
- Ministerio de Educación (2018a). *Currículo Nacional de Educación Básica*. Ministerio de Educación. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- Ministerio de Educación (2018b). *Dilemas, valores y ciudadanía. Una aproximación a la elección de valores ciudadanos en estudiantes de sexto grado de primaria*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Ministerio de Educación (2019). *Equidad y oportunidades de aprendizaje en 2do grado de secundaria. Evidencias de la ECE 2016*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. <http://umc.minedu.gob.pe/equidad-y-oportunidades-de-aprendizaje-en-2-grado-de-secundaria-evidencias-de-la-ece-2016/>
- Miranda, L. (2021). Tensiones entre segregación escolar y desarrollo ciudadano. En C. Guadalupe (Ed.), *La educación peruana más allá del bicentenario: nuevos rumbos*. Universidad del Pacífico.
- Murillo, F. J. y Carrillo, S. (2020). Segregación escolar por nivel socioeconómico en educación secundaria en Perú y sus regiones. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12, 7-32.
- Murillo, F. J., y Carrillo, S. (2021). Incidencia de la segregación escolar por nivel socioeconómico en el rendimiento académico. Un estudio desde Perú. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(49). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5129>

- 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.
- Pease, M. A., Guillén, H., De La Torre-Bueno, S., Urbano, E., Aranibar, C. y Rengifo, F. (s.f.). *Nuestra deuda con la adolescencia. Proyecto "Ser adolescente en el Perú"*. Convenio Unicef-Pucp.
- Sandel, M. J. (2020) *La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común?* (Spanish Edition). Penguin Random House Grupo Editorial. <https://a.co/5XPHaRj>
- Sanz, P. (2015). El tránsito de la escuela pública a la privada en el sector emergente de Lima Metropolitana: ¿Buscando mejor calidad? *Revista Peruana de Investigación Educativa* 7, 95-125.
- Stojnic, L. (2020). Participación estudiantil, institucionalidad escolar y ciudadanía democrática: desafíos pendientes desde la experiencia peruana. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(2), 49-70. https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020_9_2_003
- Tacca Huamán, D. R., Cuarez Cordero, R. y Quispe Huaycho, R. (2020). Habilidades Sociales, Autoconcepto y Autoestima en Adolescentes Peruanos de Educación Secundaria. *International Journal of Sociology of Education*, 9(3) octubre, 293-324. <http://doi.org/10.17583/rise.2020.5186>

Desigualdad socioespacial y segregación escolar en la ciudad de Lima

Sandra Carrillo

Instituto de Estudios Peruanos (IEP)
<https://orcid.org/0000-0003-2871-4702>
scarrillo@iep.org.pe

F. Javier Murillo

Universidad Autónoma de Madrid (UAM)
<https://orcid.org/0000-0002-8003-4133>
javier.murillo@uam.es

Desigualdad socioespacial y segregación escolar en la ciudad de Lima

Resumen

Esta investigación profundiza en la relación entre la desigualdad socioespacial y la segregación escolar centrándose en Lima Metropolitana. Para explorar dicha relación, en primer lugar, se busca estimar la segregación escolar en el nivel de educación primaria en cada distrito y su vínculo con su nivel económico, así como el aporte diferencial de las escuelas estatales y no estatales. En segundo lugar, se describe la variación de la segregación escolar según la distribución socioespacial en tres distritos. En función de ello, se realiza una explotación especial de los datos de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) del 2018 del Ministerio de Educación y se utiliza el índice de raíz cuadrada de Hutchens. Se analiza datos correspondientes a 113.233 estudiantes de 4° grado de educación primaria, distribuidos en 3859 servicios educativos situados en 41 distritos de Lima Metropolitana. Mediante dicho análisis, se encontró una fuerte relación entre la segregación socioespacial y la segregación escolar, especialmente, la segregación de los estudiantes más vulnerables, así como el importante peso de la educación no estatal en esta relación. Sin embargo, también, se identificó que la desigualdad socioespacial no determina la segregación: hay distritos que tienen una segregación baja independientemente de sus características socioeconómicas. Estos datos llevan a concluir la necesidad de implementar medidas de política educativa pública contra la segregación, que combinen marcos regulatorios comunes con intervenciones diferenciadas en distintos territorios en función de sus características. Una de esas medidas debe afectar a la educación no estatal en diferentes ámbitos.

Palabras clave: Desigualdad socioespacial, educación básica, nivel socioeconómico, Perú, segregación escolar.

Socio-spatial inequality and school segregation in the city of Lima

Abstract

This research analyses the relationship between socio-spatial inequality and school segregation, focusing on Metropolitan Lima. First, we estimate school segregation at the primary school level in each district and its relationship with its economic level, as well as the differential contribution of state and private schools. Second, we describe the variation of school segregation according to the socio-spatial distribution of three districts. For this purpose, the study serves from special data mining of the 2018 National Student Assessment (ECE) data from the Ministry of Education and applies the Hutchens Square Root index. We analyse data from 113.233 students in 4th grade of Primary Education, distributed in 3859 schools located in 41 districts of Metropolitan Lima. Research shows a strong relationship between socio-spatial segregation and school segregation, specially segregating the most vulnerable students, as well as the important weight of private education in this relationship. However, it also demonstrates that socio-spatial inequality does not determine segregation: there are districts that have low segregation regardless of their socioeconomic characteristics. This information leads to the conclusion that there is a need to implement public education policy measures against segregation, combining common regulatory frameworks with differentiated interventions in different territories according to their characteristics. One of these measures should affect private education in different areas.

Keywords: *Socio-spatial inequality, basic education, socioeconomic level, Peru, school segregation*

Introducción¹

Recibir una educación de calidad es un derecho humano básico de todas las personas, y, como tal, las administraciones públicas tienen la obligación de asegurar, y la sociedad de exigir su cumplimiento y colaborar con su consecución. En esa lógica, el acceso a la educación, una enseñanza de calidad y garantizar la participación, y el pleno desarrollo de todos debe constituirse como la máxima obligación de los poderes públicos, sin importar dónde se haya nacido, la riqueza de sus familias, sus capacidades, su lengua materna, su pertenencia a grupo cultural o su religión. No caben excepciones cuando se trata del derecho a recibir una educación de calidad.

Sin embargo, la igualdad de oportunidades se pone en entredicho cuando existe una distribución no aleatoria de los estudiantes en diferentes escuelas según sus características personales o condiciones sociales, lo que hace que las escuelas sean homogéneas hacia adentro (en relación con estas características o condiciones) y muy heterogéneas entre sí. Este fenómeno, técnicamente conocido como segregación escolar, atenta directamente contra ese derecho.

En esta discusión global y sobre la base de estudios comparados, el Perú es uno de los países de América Latina con una mayor segregación de estudiantes en diferentes escuelas en función del nivel socioeconómico de las familias, medida que se ha ido incrementando en los últimos años, tanto para el nivel de primaria (Murillo, 2016; Murillo y Martínez-Garrido, 2017a) como para el de secundaria (Benavides et al., 2014; Krüger, 2019; Murillo et al., 2018; OECD, 2019; Vazquez, 2016). En los estudios desarrollados en Perú, se identifica una alta segregación escolar por nivel socioeconómico, pero con una gran variabilidad entre sus departamentos; los estudiantes de menor nivel socioeconómico son aquellos que sufren mayor segregación (Murillo y Carrillo, 2020a, 2000b).

Para aportar a este debate, la presente investigación pretende profundizar en la relación entre la desigualdad socioespacial y la segregación escolar a través del estudio de una ciudad altamente desigual y con una alta segregación escolar, como es Lima Metropolitana.

Marco teórico

La segregación escolar es un fenómeno complejo y de creciente interés en la región. Como se ha mencionado, y según la definición de Dupriez (2010), esta se refiere a la distribución desigual o desbalanceada de los alumnos en los centros educativos, según sus características personales o condiciones sociales. La característica principal se vincula con la desventaja que sufren los grupos minoritarios que se encuentran segregados en relación con el grupo mayoritario.

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.

La segregación escolar por nivel socioeconómico es la que más afecta a América Latina y, a su vez, la que más incide en la inequidad social (Murillo, 2016). Esta se refiere a la distribución no aleatoria de los estudiantes entre las escuelas según el nivel de ingresos y/o recursos de sus familias. Es decir, un sistema educativo con altos niveles de segregación tiene instituciones educativas muy diferenciadas entre sí, pero cuyo estudiantado es bastante homogéneo en relación con, en este caso, su nivel socioeconómico.

La segregación escolar puede medirse desde dos dimensiones. Como señala Murillo (2016), una se refiere al grado de la distribución de los estudiantes —en este caso, según el nivel socioeconómico de sus familias— en las diferentes escuelas. Es decir, si la distribución de un grupo es muy desigual entre las escuelas, identificamos que se encuentra segregado en su dimensión de igualdad o uniformidad. No obstante, si hablamos de bajas probabilidades de interacción entre los estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos, nos referimos a la dimensión de exposición, es decir, el grado de aislamiento relativo de un grupo segregado/ minoritario respecto a otros.

Ambas dimensiones son complementarias para explicar la segregación escolar y existen diferentes índices para medirlas. Así, para estimar la segregación escolar en su dimensión de uniformidad, los índices más habituales son los índices de Duncan, la raíz cuadrada de Hutchens y el índice de Gorard, cada uno de los cuales tiene sus propias características. De manera complementaria, en su dimensión de exposición, los índices más comunes son el índice de aislamiento y el de interacción mutua (Murillo et al., 2018).

Las causas de la segregación son múltiples y complejas; estas pueden responder tanto a factores propios de los sistemas educativos como a factores externos a ellos. Al respecto, Natalia Krüger (2019) plantea que, si bien se han identificado algunos elementos comunes a los sistemas educativos, marcados por las tendencias globales, muchos de ellos dependen de los propios contextos en los que se desarrollan (como, por ejemplo, normas, políticas y actores de cada país). Por su parte, para Cristián Bellei (2013), la segregación escolar es una consecuencia agregada de acciones que, en muchos casos, han sido indeseadas o no anticipadas. Así, por ejemplo, uno de los factores endógenos estudiados, y que se relacionan con la segregación escolar, es la configuración de los mercados educativos (Alegre, 2010). A ello se suman las particularidades de cada país. Un ejemplo es el caso de Chile, sobre el cual existen abundantes estudios que tratan de explicar cómo el financiamiento compartido profundiza la segregación escolar (Bellei et al., 2018; Elacqua, 2009; Santos y Elacqua, 2016; Valenzuela et al., 2014).

Otro de los factores estudiados como un elemento exógeno a los sistemas educativos es la segregación residencial. Los primeros estudios planteaban que la segregación escolar respondía a una configuración “natural” de los territorios y que, por lo tanto, el problema de fondo era la distribución socioespacial de la población más que un problema del sistema educativo (Martínez y Ferrer, 2018). Sin embargo, para investigadores como Sabatini (1999), explicar la

segregación escolar únicamente desde la segregación residencial es muy peligroso, dado que se invisibiliza las dinámicas que hay detrás de este fenómeno y no se aborda el problema de manera directa.

Las consecuencias de la segregación vienen siendo ampliamente estudiadas y pueden organizarse en tres grandes grupos. El primero refiere a los aspectos de formación ciudadana que ofrece el sistema educativo, los que en el mediano y largo plazo se vinculan con los aspectos de la convivencia e integración social (Bellei, 2013; García-Huidobro, 2007, Miranda, 2021). Transitar a lo largo de la educación básica entre estudiantes con características o condiciones sociales muy parecidas entre sí conduce a que se pierda la oportunidad de la experiencia de aprender a convivir en la diversidad. El segundo grupo se relaciona con el efecto de la segregación en la calidad de los aprendizajes, principalmente, en los grupos más vulnerables. Al respecto, existe amplia literatura sobre el efecto de pares y cómo los grupos con mayores dificultades para el aprendizaje se benefician en aulas diversas, sobre todo, con estudiantes con mejores aprendizajes y mayores recursos (Burke y Sass, 2013; Cueto et al., 2016; Murillo y Carrillo, 2021). El tercer grupo corresponde a la implementación de las políticas educativas y su efectividad, dado que la segregación tiene un efecto colectivo sobre la exclusión social. En el mediano y largo plazo, este fenómeno refuerza las desigualdades persistentes y trampas de pobreza, por lo que complejiza y hace más costosa la intervención sobre los grupos más desfavorecidos (Durlauf, 2006; Valenzuela et al., 2014).

Como hemos señalado previamente, el Perú es uno de los países de la región con la más alta segregación escolar por nivel socioeconómico. Si bien el país cuenta con un conjunto importante de estudios sobre las brechas y desigualdades en el sistema educativo (Cuenca y Urrutia, 2019; Cueto, 2021; Guadalupe et al., 2017), los estudios sobre segregación escolar son recientes. Investigaciones como la de Benavides et al. (2014) muestran cómo la segregación escolar se ha incrementado entre los años 2000 y 2009, y plantean como hipótesis que esto podría deberse al incremento de la oferta educativa privada. Balarin y Escudero (2018) manejan esta misma hipótesis, y atribuyen dicho fenómeno de manera más específica a las escuelas de bajo costo. Otro grupo de estudios trata de describir su magnitud en los diferentes niveles y regiones del país (Murillo y Carrillo, 2020a, 2020b) y su incidencia en el rendimiento de los estudiantes (Murillo y Carrillo, 2021).

Complementariamente, se encuentra una serie de estudios sobre Lima Metropolitana, ciudad caracterizada por una marcada estratificación social, que refleja las desigualdades entre su población. Una proporción importante de estudiantes de educación básica del país se ubica en este territorio y es una de las ciudades con mayor incremento de la oferta privada en las últimas décadas (Carrillo et al., 2019; Cuenca, 2013; Ministerio de Educación, 2018b).

La segregación socioespacial de Lima se acentúa más por las diferencias socioeconómicas que por las diferencias étnicas, como sucede en la mayoría de las ciudades de América Latina (Roca, 2012). Ello se expresa principalmente en un

patrón residencial por el cual la población de menores recursos se ubica mayoritariamente en las zonas periféricas (espacios urbanos en proceso de consolidación) y la población con mayores recursos se asienta principalmente en espacios urbanos consolidados. De esta manera, se puede identificar claramente espacios ocupados, casi de manera exclusiva, por poblaciones de las mismas características que habitan la ciudad de manera próxima, lo que a su vez muestra la forma como el espacio urbano es configurado de acuerdo con las inequidades y el proceso de exclusión característicos de la sociedad peruana (Pereyra 2006; Wiese et al., 2016).

Estas diferencias socioespaciales se mantienen en la oferta educativa de la educación primaria en Lima Metropolitana. El Ministerio de Educación (2018b) identifica la oferta de escuelas privadas de alto y muy alto costo (pensión mayor a 970 soles) en las áreas con mayor nivel de consolidación urbana, y los centros educativos no estatales y de bajo costo (pensión de 291 soles a menos) en los distritos de menor nivel socioeconómico. Además, las escuelas de primaria más caras, así como las escuelas estatales ubicadas en los distritos de mayor nivel socioeconómico, son las que suelen tener mejores puntajes en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) (Ministerio de Educación, 2018b).

Con esta investigación, se pretende indagar en la relación entre la desigualdad socioespacial y la segregación escolar centrándonos en Lima Metropolitana. Para explorar dicha relación, en primer lugar, se busca estimar la segregación escolar en el nivel de primaria en cada distrito y su vínculo con su nivel económico, así como el aporte diferencial de las escuelas estatales y no estatales. En segundo lugar, se describe la variación de la segregación escolar según la distribución socioespacial de tres distritos seleccionados.

Método

Para desarrollar estos objetivos, se realiza una explotación de los microdatos de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) correspondiente al año 2018. La ECE es la evaluación estandarizada del Ministerio de Educación de Perú, cuya finalidad es producir información sobre el desempeño de los estudiantes e identificar los niveles de logro alcanzados en diferentes áreas y grados según los niveles educativos.

Así, para este estudio, se utiliza información de 113.233 estudiantes de 4^o de primaria, escolarizados en 3859 servicios educativos —en adelante, para facilitar la lectura, serán denominados “escuelas”—, situados en los 41 distritos de Lima Metropolitana (Tabla 1). Para efectos del análisis, los 41 distritos se han agrupado en cuatro zonas, según la ubicación socioespacial: Lima Centro, Lima Norte, Lima Sur y Lima Este².

2. Como se señala en Carrillo et al. (2019), la división entre los distritos de la periferia (Lima Norte, Lima Este, Lima Sur) y Lima Centro suele ser la más común y difundida. Se usa, por ejemplo, en los estudios urbanísticos (niveles de consolidación urbana), de opinión pública e investigación de mercado, por nombrar algunos casos.

Tabla 1
Estudiantes y servicios educativos (escuelas) participantes en el estudio

Distrito	Número de estudiantes	Número de servicios educativos	% servicios educativos estatales	Tasa de pobreza
Lima Norte				
Ancón	863	33	36,36	13,0
Carabaylo	4274	156	19,87	15,0
Comas	6602	236	26,69	12,9
Independencia	2285	74	31,08	26,0
Los Olivos	5387	185	18,38	6,3
Puente Piedra	4503	177	22,03	17,4
San Martín de Porres	7573	350	18,00	8,6
Santa Rosa	216	13	46,15	15,1
Lima Centro				
Barranco	940	23	43,48	1,6
Breña	1198	40	25,00	2,6
Jesús María	792	23	8,70	0,6
La Victoria	2033	69	31,88	8,9
Lima	3453	122	40,16	6,4
Lince	498	18	16,67	1,5
Magdalena del Mar	603	21	28,57	0,8
Miraflores	1365	27	18,52	0,1
Pueblo Libre	891	27	25,93	0,8
Rímac	2112	68	35,29	9,1
San Borja	819	22	22,73	0,5
San Isidro	862	19	10,53	0,1
San Miguel	1499	61	11,48	1,6
Santiago de Surco	3364	100	13,00	1,2
Surquillo	646	23	34,78	2,8
Lima Este				
Ate Vitarte	8909	307	20,20	14,1
Chaclacayo	715	29	27,59	6,2
Cieneguilla	310	13	46,15	11,8
El Agustino	2263	69	40,58	11,8
La Molina	2208	61	16,39	1,2
Lurigancho	3206	118	35,59	14,1
San Juan de Lurigancho	14.476	440	21,14	15,4
San Luis	812	24	33,33	3,1
Santa Anita	3063	91	23,08	6,5

Lima Sur				
Chorrillos	4899	141	21,99	11,6
Lurín	1214	45	33,33	14,4
Pachacamac	1851	54	33,33	20,0
Pucusana	183	8	37,50	23,8
Punta Negra	103	7	14,29	8,7
San Bartolo	110	4	25,00	8,3
San Juan de Miraflores	4850	169	26,04	12,0
Villa el Salvador	5380	190	22,63	16,6
Villa María del Triunfo	5903	202	20,79	13,7
Total Lima Metropolitana	113.233	3.859	23,84	8,9

Nota: No se consideraron los distritos de Santa María del Mar y Punta Hermosa por contar con muy pocos servicios educativos para el análisis. Elaboración propia a partir de la base de datos ECE 2018 (Minedu-UMC, 2018) e información del INEI (2020).

Para la primera parte del estudio, se utilizó cuatro variables: el distrito en el que está ubicada la escuela, la tasa de pobreza de cada distrito como un *proxy* de su nivel económico (INEI, 2020), el tipo de gestión de la escuela (estatal y no estatal) y el índice socioeconómico (ISE) de la familia del estudiante. Esta última es la variable criterio utilizada para medir la segregación escolar. Se presenta tipificada (media 0 y desviación típica 1) y es estimada por el Ministerio de Educación 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 (Ministerio de Educación, 2018a).

Para la segunda parte del estudio, que consiste en describir la variación de la segregación escolar según la distribución socioespacial, se seleccionaron tres distritos: La Molina, Santa Anita e Independencia. Estos representan tres modelos de distritos en relación con dos variables: su renta per cápita (*proxy* de su nivel económico del distrito) y la magnitud de su segregación escolar. Además, se buscaron distritos con un número de escuelas intermedio, de entre 50 y 100, para analizar con más detalle cada escuela y comparar los hallazgos.

Se utiliza el índice de la raíz cuadrada o índice de Hutchens (IH) para estimar la segregación escolar por origen socioeconómico. Este índice tiene la propiedad de descomposición aditiva, lo que le permite determinar el aporte de varios subconjuntos a la segregación total. La estimación se realiza a partir de la suma del alejamiento de cada escuela de la igualdad distributiva, es decir, la distancia entre la media geométrica de las participaciones de estudiantes de distinto nivel socioeconómico en ausencia de segregación y la media geométrica de las participaciones reales (Hutchens, 2004). Su fórmula matemática es la siguiente:

$$H = \sum_{i=1}^k \left(\left(\frac{x_{1i}}{X_1} \right) - \sqrt{\frac{x_{2i}}{X_2} \frac{x_{1i}}{X_1}} \right)$$

En esta, x_{1i} y x_{2i} representan el número de alumnos del grupo minoritario y mayoritario para Lima o cada uno de sus distritos, respectivamente en la escuela i . X_1 y X_2 corresponden al número total de estudiantes de los grupos minoritario y mayoritario en todas las escuelas de la ciudad o distrito.

Por su propiedad de descomposición aditiva, es posible dividir el índice en dos partes: la magnitud de la segregación para cada subsistema (intra-subsistema) y la segregación generada entre ambos conjuntamente (inter-subsistemas). El componente “H intra-subsistema” es una suma ponderada de la segregación dentro de cada sector g . Por su parte, el componente “H inter-subsistemas” puede expresarse como fracción de H para evaluar qué proporción de la segregación total se debe a la distribución desigual por origen entre un subsistema y otro, en este caso, entre escuelas estatales y no estatales.

$$H = H_{intra} + H_{inter}$$

En esta fórmula,

$$H_{intra} = \sum_{g=1}^G w_g H_g$$

Con,

$$w_g = \sqrt{\left(\frac{P_g}{P} \right) \left(\frac{R_g}{R} \right)}$$

Donde $g = 1, \dots, G$ subgrupos, y w_g es el peso del subgrupo g , P_g y R_g el número de estudiantes en el subgrupo g con respecto al grupo minoritario y mayoritario P y R .

Para tener una imagen más completa de la segregación escolar por nivel socioeconómico, se considera dos grupos minoritarios: el 25% de los estudiantes con familias de menor nivel socioeconómico (Q1) y el 25% de los estudiantes con familias de mayor nivel socioeconómico (Q4). De esta manera, se estima la composición de la varianza para cada uno de los distritos de la ciudad.

Resultados

En coherencia con los objetivos planteados, los resultados se organizan en dos apartados. En primer lugar, se presenta información general sobre la segregación escolar por nivel socioeconómico en Lima Metropolitana y sus distritos. En un segundo apartado, se realiza un estudio en profundidad de la segregación escolar en tres distritos de la ciudad capital.

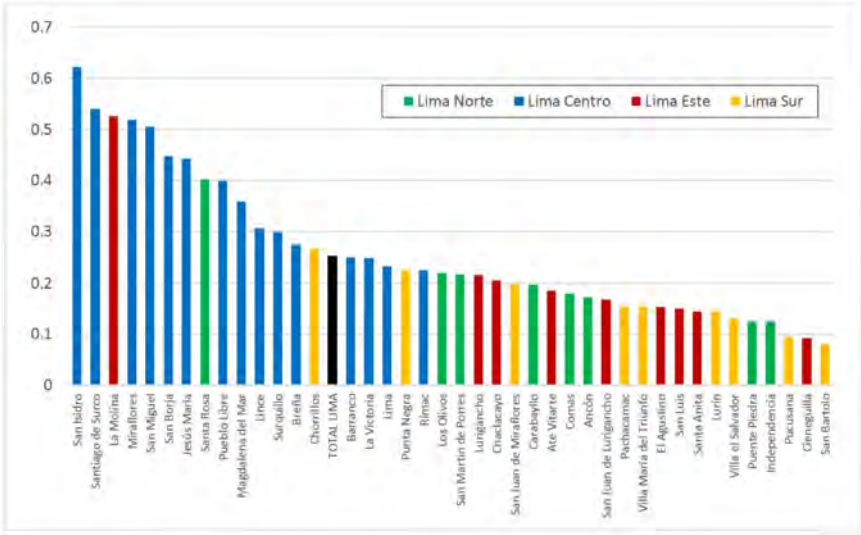
La segregación escolar en los distritos de Lima Metropolitana

Lima es una ciudad con una alta segregación escolar por nivel socioeconómico, especialmente, para el 25% de estudiantes con mayores recursos económicos (Q4), que alcanza una magnitud de 0,33 en el índice H. Para el 25% de los estudiantes con familias de menos recursos (Q1), la segregación alcanza el 0,25. En otras palabras, una tercera parte de los estudiantes de mayor nivel socioeconómico y una cuarta parte de aquellos de menor nivel socioeconómico tendrían que cambiarse de escuela para que no haya segregación o esta sea menor. Estas cifras, sin embargo, no revelan la impresionante variabilidad entre los distritos. Además, la magnitud de la segregación escolar para los estudiantes más pobres (Q1) y más ricos (Q4) es muy diferente en cada distrito, aspecto que será estudiado con más detalle.

La segregación escolar para el 25% de los estudiantes con familias con menos recursos (Q1) en cada distrito varía de un 0,62 en el distrito de San Isidro (Lima Centro) a un 0,08 en San Bartolo (Lima Sur). En estas diferencias, la situación geográfica de los distritos cumple un rol determinante (Gráfico 1). Así, de los 19 distritos más segregados de Lima, 15 son de Lima Centro; las únicas excepciones son los distritos de La Molina y Santa Rosa, que también presentan una alta segregación escolar, y Chorrillos y Punta Negra, con una segregación intermedia. Destaca la segregación escolar de San Isidro, con un IH de 0,62; seguido de Santiago de Surco, con 0,54; el mencionado distrito de La Molina, con 0,53; Miraflores, con 0,52; y San Miguel, con 0,51. Ello significa que la mitad de los estudiantes de menor nivel socioeconómico que estudian en estos distritos tendrían que cambiarse de escuela para disminuir la segregación.

Los distritos con una menor segregación para los estudiantes más pobres se reparten en las otras tres zonas en las que se divide Lima. El distrito menos segregado para este colectivo es San Bartolo (Lima Sur), con 0,08; Cieneguilla (Lima Este), con 0,09; Pucusana (Lima Sur), también con 0,09; e Independencia y Puente Piedra (Lima Norte), ambos con 0,13. En estos casos, la distribución de los estudiantes es más homogénea en sus niveles socioeconómicos, por lo que no se identifican desbalances importantes en la distribución de alumnos entre las escuelas de estos distritos.

Gráfico 1
Segregación escolar por nivel socioeconómico para Q1 en cada distrito de Lima

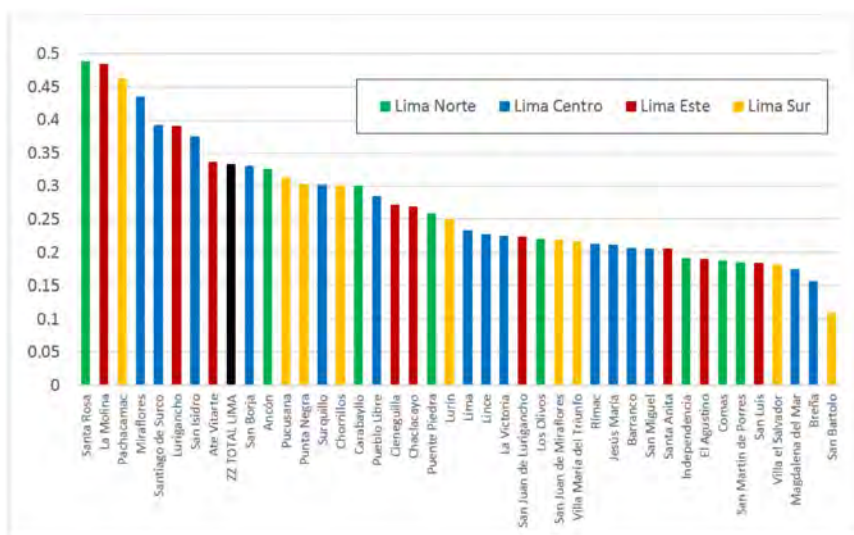


Nota: Distritos ordenados por la magnitud de la segregación. Elaboración propia a partir de la base de datos ECE 2018 (Minedu-UMC, 2018).

La segregación escolar para el 25% de estudiantes de familias con mayor nivel socioeconómico (Q4) ofrece una realidad radicalmente diferente (Gráfico 2), dado que la zona no determina la magnitud de la segregación escolar. Así, los cuatro distritos más segregados para los estudiantes con más recursos se ubican en zonas diferentes. El más segregado es Santa Rosa (Lima Norte), con un IH de 0,49; seguido de La Molina (Lima Este), con 0,49; Pachacamac (Lima Sur), con 0,46; y Miraflores (Lima Centro), con 0,44. Es decir, cinco de cada diez estudiantes con mayor nivel socioeconómico de estos distritos deberían cambiarse de escuela para disminuir los niveles de segregación. Los casos de distritos como San Bartolo (Lima Sur), con 0,11, y Breña y Magdalena del Mar (ambas de Lima Centro), con una segregación de 0,16 y 0,17, respectivamente, tienen una distribución de los estudiantes según el nivel socioeconómico de sus familias un poco más balanceada, por lo que la segregación es mucho menor.

Gráfico 2

Segregación escolar por nivel socioeconómico para Q4 en cada distrito de Lima

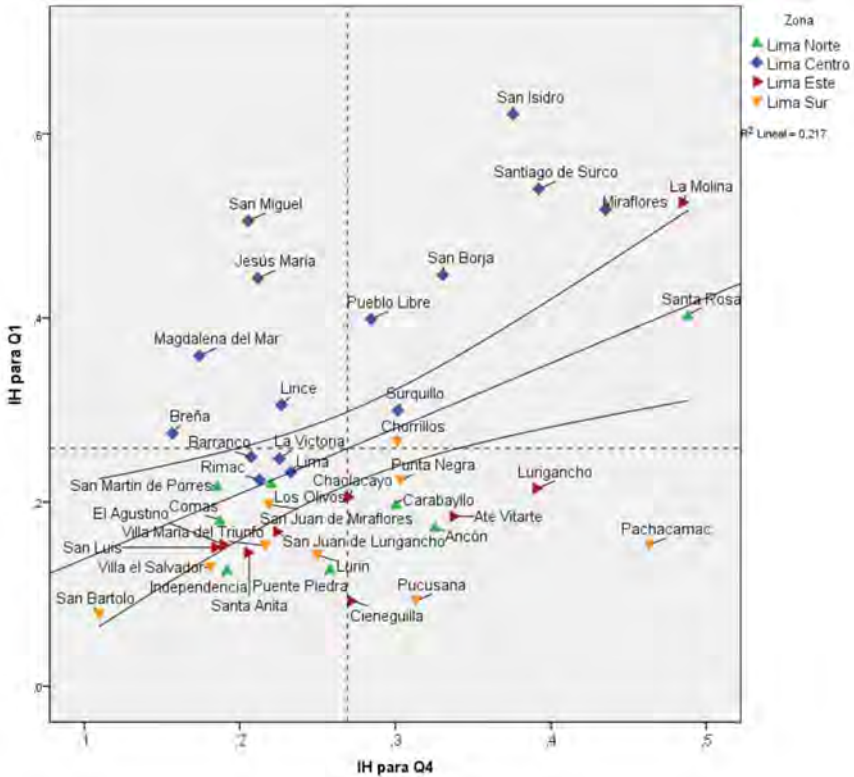


Nota: Distritos ordenados por la magnitud de la segregación. Elaboración propia a partir de la base de datos ECE 2018 (Minedu-UMC, 2018).

Como señalamos, la relación entre la segregación escolar para el Q1 y para el Q4 en cada distrito tiene un índice de correlación de 0,47. Ello implica que, aunque lo habitual es que los distritos con una mayor segregación para Q1 también lo tengan para Q4, la segregación escolar en cada distrito para los estudiantes más pobres no está definida por la segregación para los estudiantes de familias con más recursos, ni viceversa. Así, como muestra el gráfico 3, es posible encontrar distritos con las siguientes características:

- Alta segregación para Q1 y Q4: San Isidro, la Molina, Santiago de Surco y Miraflores son buenos ejemplos. La mayoría de los distritos con esta situación se ubican en Lima Centro.
- Baja segregación para Q1 y para Q4: El distrito de San Bartolo (Lima Sur) es el mejor ejemplo, aunque solo tiene cuatro escuelas. Villa el Salvador o Independencia también se encuentran en esta situación.
- Alta segregación para Q1 y baja para Q4: Los cinco distritos que se encuentran en esta situación son de Lima Centro, y resalta el distrito de San Miguel.
- Baja segregación para Q1 y alta para Q4: En este grupo, destacan Pachacamac, con muy alta segregación para Q4, y Pucusana, con muy baja en Q1.

Gráfico 3
 Relación entre la segregación escolar para los estudiantes más pobres (Q1)
 y para estudiantes más ricos (Q4)

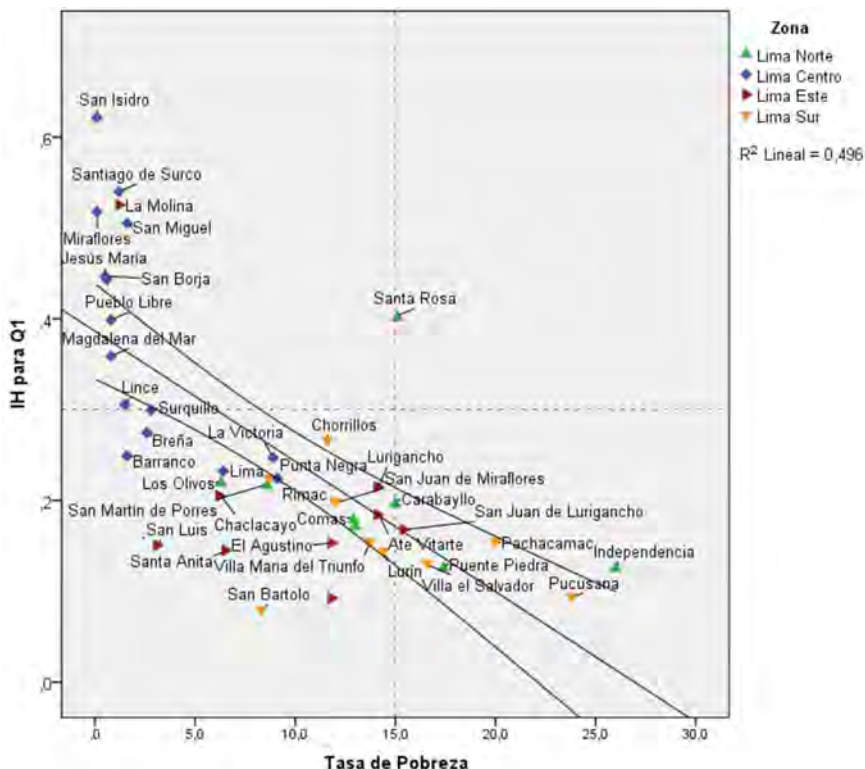


Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos ECE 2018 (Minedu-UMC, 2018).

La relación entre la zona de Lima en la que se ubica cada distrito y su segregación escolar para Q1 como grupo minoritario es más alta en comparación con la segregación para Q4. Ello nos hace pensar que la relación entre nivel socioeconómico del distrito y la magnitud segregación escolar se limita a la segregación del alumnado más vulnerable.

El índice de correlación entre la segregación escolar para Q1 como grupo minoritario y tasa de pobreza del distrito (*proxy* del nivel económico) es de -0,70, lo que muestra la fuerte relación entre ambas variables. Así, cuanto más pobre es un distrito, la segregación escolar para los estudiantes más vulnerables será menor. En el siguiente gráfico, se observa dicha relación.

Gráfico 4
Relación entre la segregación escolar para los estudiantes más pobres (Q1)
y la tasa de pobreza en cada distrito



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos ECE 2018 (Minedu-UMC, 2018).

La correlación entre la segregación escolar para los estudiantes con más recursos y la tasa de pobreza, sin embargo, es estadísticamente no significativa ($r_{xy} = 0,02$). Es decir, no hay una relación importante entre el nivel socioeconómico del distrito y la segregación escolar del estudiantado con mayores recursos. De esta forma, se observa que el nivel socioeconómico del distrito determina en gran medida la segregación escolar, pero solo en el caso del estudiantado con menos recursos. En esa medida, no existe una relación directa entre la pobreza de un distrito y la segregación escolar de los estudiantes de las familias más adineradas.

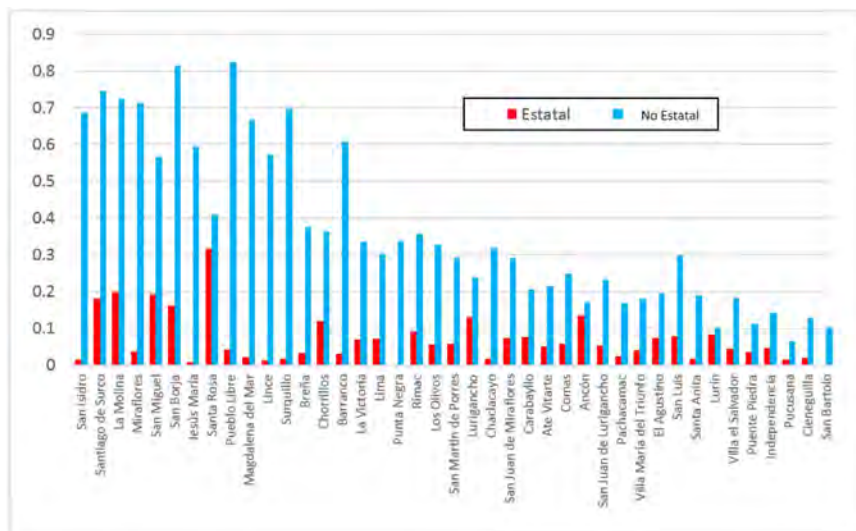
El análisis de la segregación diferenciada de escuelas estatales y no estatales es muy relevante para entender la segregación escolar en los distritos de la ciudad de Lima. Así, si profundizamos en el análisis de la segregación escolar por nivel socioeconómico en escuelas de gestión estatal y no estatal,

y nos enfocamos en cada uno de los distritos de Lima Metropolitana (Tabla 5, en anexo), encontramos una gran diferencia en la segregación escolar por nivel socioeconómico entre cada uno de ellos, que se acentúan con el nivel de recursos de las familias y el distrito al que se hace referencia.

A partir de ello, se observa que la mayor segregación escolar para los estudiantes con menos recursos (Q1) (Gráfico 5) ocurre en las escuelas de gestión privada. En este caso, los cinco distritos más segregados para los estudiantes con menos recursos se ubican en zonas diferentes: los dos más segregados son los distritos de Pueblo Libre y San Borja (ambos con IH 0,82), ubicados en Lima Centro; seguidos de Santiago de Surco (IH 0,75) y Miraflores (0,71), también de Lima Centro; y La Molina, distrito que representa la excepción al encontrarse en Lima Este (IH 0,72). En el caso de la oferta estatal, la segregación es menor. Los distritos más segregados son Santa Rosa (IH 0,32) en Lima Norte; La Molina (IH 0,20) en Lima Norte; y San Miguel y Santiago de Surco (con IH 0,19 y IH 0,18, respectivamente), ambos en Lima Centro. Sin embargo, se debe anotar que la segregación en estos casos se presenta en menor medida que en las instituciones educativas privadas (Tabla 5 en anexo).

Gráfico 5

Segregación escolar por nivel socioeconómico para Q1 en servicios educativos estatales y no estatales en cada distrito de Lima

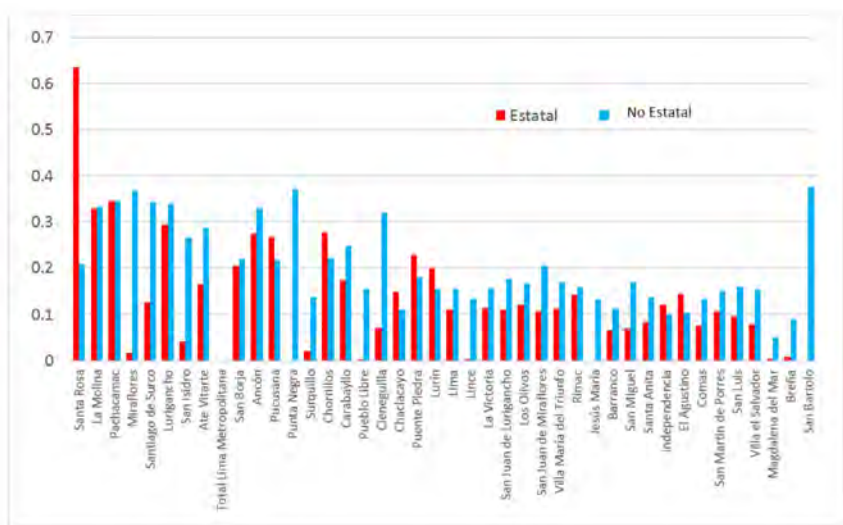


Nota: Distritos ordenados por la magnitud de la segregación total. Elaboración propia a partir de la base de datos ECE 2018 (Minedu-UMC, 2018).

Por su parte, en el grupo de los estudiantes de familias con más recursos (Q4), la realidad es muy diferente (Gráfico 6). En este caso, la segregación escolar es mayor en la oferta de gestión estatal. Así, los cuatro distritos más segregados para los estudiantes con más recursos se encuentran en zonas diferentes. El más segregado es Santa Rosa (IH de 0,64) de Lima Norte, seguido de Pachacamac (0,35) de Lima Sur y La Molina (0,33) de Lima Este. En el caso de la oferta privada, los distritos San Bartolo y Punta Negra, ambos de Lima Sur, son los más segregados junto con Miraflores, de Lima Centro. Cada una cuenta con un IH de 0,37. Estos distritos son seguidos de Pachacamac (Lima Sur) y Santiago de Surco (Lima Centro) ambos con 0,34; y San Juan de Lurigancho y La Molina (Lima Este), ambos con 0,33 (Tabla 5 en anexo).

Gráfico 6

Segregación escolar por nivel socioeconómico para Q4 en servicios educativos estatales y no estatales en cada distrito de Lima



Nota: Distritos ordenados por la magnitud de la segregación total. Elaboración propia a partir de la base de datos ECE 2018 (Minedu-UMC, 2018).

Una mirada a la segregación en tres distritos de la capital: La Molina, Santa Anita e Independencia

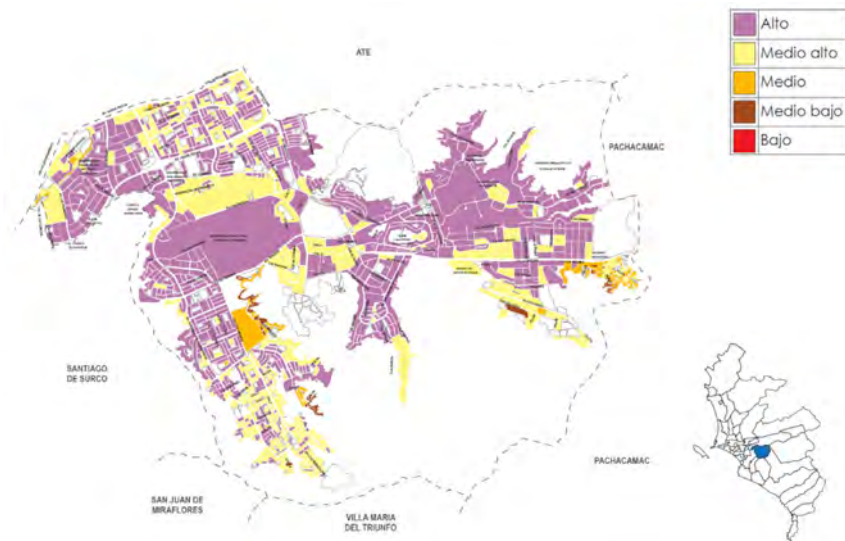
Luego de una mirada panorámica a la segregación escolar por nivel socioeconómico en la ciudad de Lima y sus distritos, identificamos tres distritos de la capital que permiten analizar con mayor profundidad y explicar cómo se manifiesta la segregación escolar en territorios concretos. A continuación, se

presenta cada uno de los distritos, primero, con una imagen del plano de la distribución de ingreso per cápita del hogar, según manzanas, lo que permite caracterizar visualmente la diversidad dentro de los propios distritos. Luego, se muestran las características de los servicios educativos (escuelas) que imparten educación primaria en cada uno de los distritos seleccionados. Finalmente, exponemos un gráfico por distrito con los porcentajes de estudiantes en los niveles socioeconómicos estudiados, distribuidos en cada uno de estos servicios.

La Molina, un distrito rico con alta segregación escolar

La Molina es un distrito ubicado en la zona Este de Lima. Tiene una superficie de 65,75 km² y 140.679 habitantes según el censo del 2017. Su densidad es baja —de 2139 personas por kilómetro cuadrado—, debido a que hay grandes áreas del distrito en las que no hay viviendas por su orografía montañosa (García y Sánchez, 2019). Según el nivel de ingresos per cápita (Gráfico 7), es un distrito en el que viven las familias con los ingresos más altos del país: el 87% de su población tiene ganancias superiores a los 2400 soles mensuales, mientras que el restante 13 % pertenece a los estratos medio alto y, en menor medida, medio (Carhuavilca y Sánchez, 2020). Su índice de desarrollo humano tiene un valor de 0,85 y es el distrito que ocupa el primer lugar entre todos los distritos del Perú (PNUD, 2019).

Gráfico 7
Plano del ingreso per cápita del hogar en el distrito de La Molina



En el distrito de La Molina se encuentran 61 servicios educativos de educación primaria, de los cuales 10 (16%) son estatales, con un ISE de 0,64, y el resto es no estatal (ISE de 1,53). De las 51 instituciones de gestión no estatal, el 13% tienen un costo medio —entre 151 y 350 soles—, y el 70% tienen un costo mayor a 350 soles.

La segregación escolar de La Molina es una de las más altas entre los distritos que abarca el estudio, tanto en la segregación para el 25% de estudiantes con familias de menos recursos (Q1) (0,53), como para el 25% de los estudiantes de familias con mayor nivel socioeconómico (Q4) (0,48). Así, el porcentaje de estudiantes del Q1 promedio en esas 61 escuelas es apenas un 6,9%, mientras que el porcentaje promedio de estudiantes del Q4 asciende a 69%.

Se observan diferencias interesantes entre las escuelas estatales y no estatales. El porcentaje promedio de estudiantes del Q1 en las escuelas estatales es del 26,4, mientras que, en las no estatales, es de apenas un 2,2%. Para el Q4, por su parte, el promedio de estudiantes en cada escuela es de 28,9% en escuelas estatales y de 76,9% en las instituciones no estatales. En coherencia con esas cifras, la segregación escolar en ese distrito es, para Q1, de 0,20 en escuelas estatales y de 0,72 en las no estatales; y, para el Q4, de 0,33 en ambos tipos de escuela.

Tabla 2
Características de los servicios educativos (escuelas)
que imparten educación primaria del distrito de La Molina

Características	Total de escuelas	Escuelas estatales	Escuelas no estatales
Índice socioeconómico (ISE)	1,2801	0,6441	1,5261
Número de escuelas	61	10	51
Segregación para el Q1 (IH)	0,5254	0,1990	0,7241
Segregación para el Q4 (IH)	0,4847	0,3295	0,3318
% promedio de estudiantes del Q1	6,19	26,44	2,22
% promedio de estudiantes del Q4	69,00	28,92	76,86

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos ECE 2018 (Minedu-UMC, 2018).

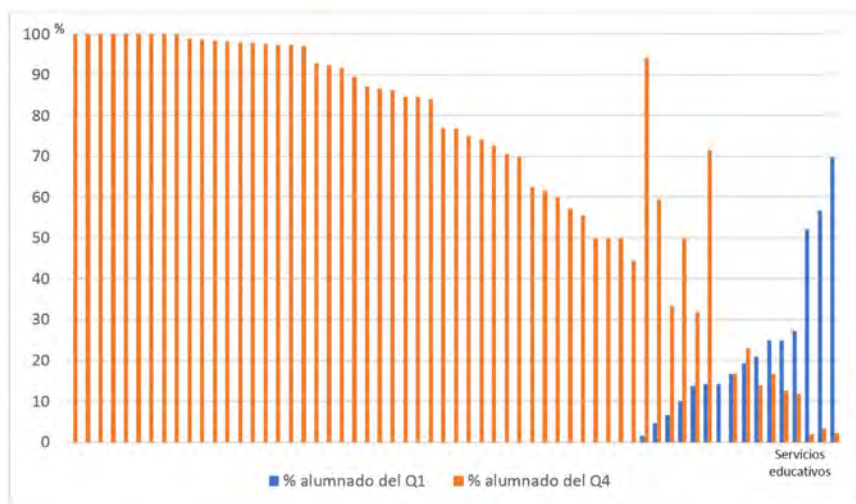
Una mirada más detallada de la segregación escolar en La Molina puede obtenerse a partir del análisis del nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes que asisten a cada uno de los 61 servicios educativos que imparten

educación primaria en el distrito. Como muestra el Gráfico 8, en que se representa cada una de las escuelas del distrito y el porcentaje de estudiantes del Q1 y del Q4 en cada una de ellas, en 45 de las 61 escuelas no hay ni un solo estudiante con familias del 25% más pobre. En contraposición, en tres centros educativos, el porcentaje de ellos es mayor al 50%. Queda claro, por tanto, que los pocos estudiantes que hay del Q1 se concentran en unas pocas escuelas. En coherencia con estos hallazgos, se muestra que, mientras que en 48 escuelas el 50% de los estudiantes son del cuartil más rico —incluso en 22 de ellas, más de la tercera parte de las existentes en el distrito, tienen más del 90% de estudiantes del Q4—, en 3 de ellas este grupo no asciende al 10%.

Así, se observa una situación muy clara, en la que los estudiantes de familias con menos recursos —que son minoría en este distrito— se escolarizan en unas pocas escuelas donde no hay estudiantes de más recursos. En paralelo, los estudiantes con familias de mayor nivel socioeconómico se escolarizan en instituciones donde no hay estudiantes con pocos recursos. Con estas cifras, se puede afirmar que el 85% de las escuelas del distrito son escuelas gueto, bien sea por su alta concentración de estudiantes del Q4 (la gran mayoría) como por su concentración de estudiantes del Q1.

Gráfico 8

Porcentaje de estudiantes del Q1 y del Q4 en nivel socioeconómico en cada uno de los servicios educativos de educación primaria del distrito de La Molina



Nota: Servicios educativos del distrito ordenados por porcentaje de alumnos segregados según nivel socioeconómico (Q1 y Q4). Elaboración propia a partir de la base de datos ECE 2018 (Minedu-UMC, 2018).

Santa Anita, un distrito de nivel socioeconómico medio con baja segregación escolar

El distrito de Santa Anita muestra una situación completamente distinta. Aunque también se encuentra situado en Lima Este, se caracteriza por el nivel socioeconómico medio de sus habitantes y es uno de los que tiene la segregación escolar más baja de la ciudad.

Santa Anita tiene una superficie de 10,69 km² y un promedio de 196.214 habitantes según el censo del 2017, lo que implica una densidad de 18,35 personas por km², 9 veces más que La Molina (García y Sánchez, 2019). Según el nivel de ingresos per cápita (Gráfico 9), el 72% de su población es de un estrato económico medio con ganancias que oscilan entre los 1000 y 1450 soles mensuales, mientras que 23% se ubica en el estrato medio alto (ingresos entre 1450 y 2400 soles). El restante 5% pertenece a los estratos medio bajo y bajo (Carhuavilca y Sánchez, 2020). El distrito tiene un índice de desarrollo humano de 0,73, que lo posiciona en el número 33 entre todos los distritos del país, y 21 entre los 43 distritos de Lima Metropolitana (PNUD, 2019).

Gráfico 9

Plano del ingreso per cápita del hogar en el distrito de Santa Anita



Fuente: Extraído de Carhuavilca y Sánchez (2020, p. 53).

El distrito de Santa Anita tiene 91 servicios educativos, de los cuales 21 (23%) son estatales y el resto son no estatales. De las 70 instituciones de gestión no estatal, el 3% son de un costo bajo (hasta 150 soles de pensión), 68% de un costo mediano (entre 151 y 350 soles) y 6% de costo más alto (más de 350 soles).

La segregación escolar en el distrito de Santa Anita es globalmente baja (0,15) para los estudiantes de menos recursos (Q1) y ligeramente superior (0,21) para los estudiantes de mayores recursos (Q4). De esta manera, el porcentaje de estudiantes de Q1 promedio es 17% y el porcentaje promedio de estudiantes del Q4 es 19%.

Sobre las diferencias entre las escuelas estatales y no estatales, se identifica que el porcentaje promedio de estudiantes del Q1 en las escuelas estatales es del 32,3%, mientras que en las no estatales es de 12,8%. Para el Q4, el promedio de estudiantes en escuelas estatales es de 5,1% y de 23,3% en las no estatales. En concordancia con esas cifras, la segregación escolar en este distrito es, para Q1, de 0,02 en escuelas estatales y de 0,19 en las no estatales; y, para el Q4, de 0,32 en las escuelas estatales y de 12,8 en las no estatales.

Tabla 3
Características de los servicios educativos (escuelas) del distrito de Santa Anita

Distrito	Total de escuelas	Escuelas estatales	Escuelas no estatales
Índice socioeconómico promedio de las familias de los estudiantes	0,6246	0,3236	0,7757
Número de escuelas	91	21	70
Segregación para el Q1	0,1451	0,0168	0,1901
Segregación para el Q4	0,2051	0,0845	0,1373
Porcentaje promedio de estudiantes del Q1	17,28	32,27	12,79
Porcentaje promedio de estudiantes del Q4	19,13	5,11	23,33

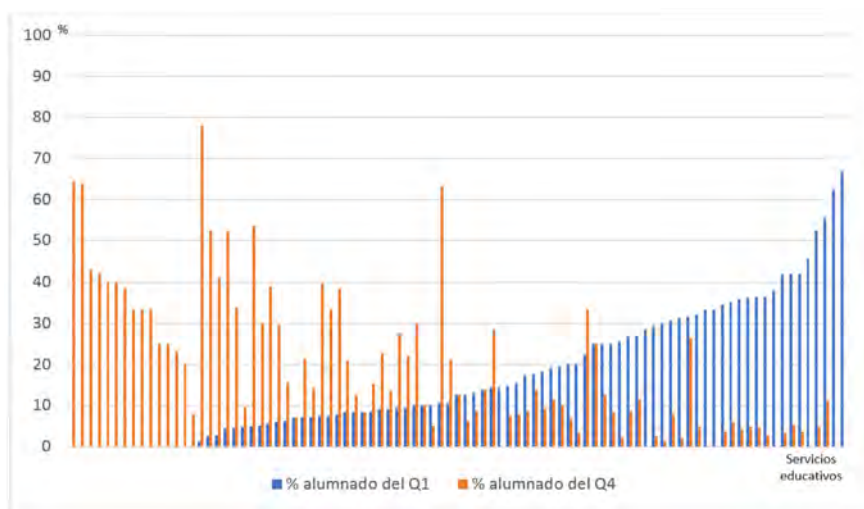
Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos ECE 2018 (Minedu-UMC, 2018).

Como se muestra en el gráfico 10, en 15 de los 91 servicios educativos del nivel primaria en Santa Anita, no hay ni un solo estudiante con familias pertenecientes al 25% más pobre, mientras que, en 4 centros educativos, el porcentaje de ellos corresponde a más del 50%. De igual manera, en 8 escuelas del distrito no hay ningún estudiante del Q4, mientras que en 7 de ellas hay más de 50%. Es decir, frente a lo observado en el distrito La Molina, en el distrito

de Santa Anita hay pocas escuelas donde no hay estudiantes del Q1, así como del Q4, y son pocas las que tienen el 100% de niños y niñas del Q1 o Q4. De esta forma, sin dejar de haber segregación, esta es mucho más moderada: los estudiantes se encuentran más repartidos en las escuelas en Santa Anita que en el caso de La Molina.

Gráfico 10

Porcentaje de estudiantes del Q1 y del Q4 en nivel socioeconómico en cada uno de los servicios educativos de educación primaria del distrito de Santa Anita



Nota: Servicios educativos del distrito ordenados por porcentaje de alumnos segregados según nivel socioeconómico (Q1 y Q4). Elaboración propia a partir de la base de datos ECE 2018 (Minedu-UMC, 2018).

Independencia, un distrito pobre con baja segregación escolar

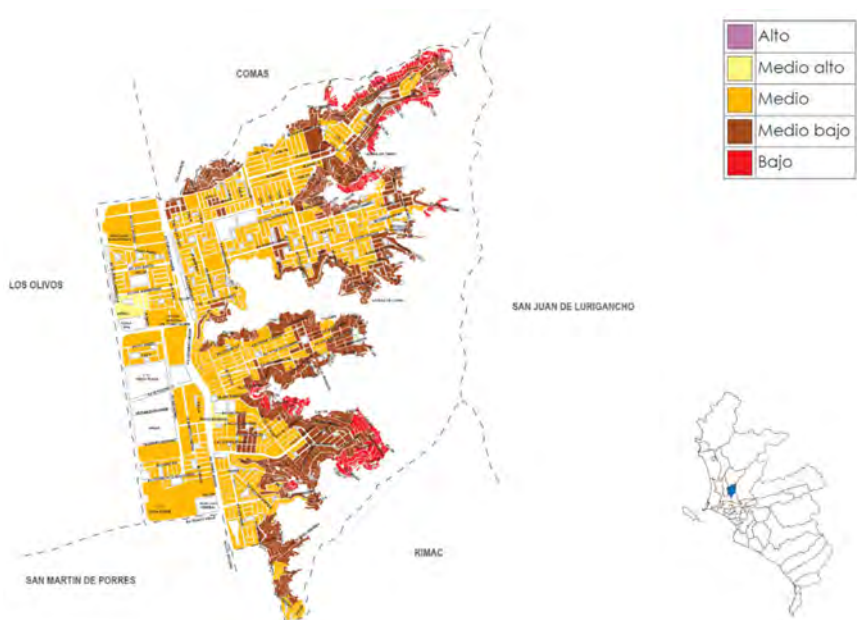
El tercer distrito estudiado es Independencia. Este caso fue seleccionado, debido a que una mayoría de su población es de nivel económico bajo o medio-bajo, y a que existe bajos índices de segregación escolar.

Independencia está ubicado en la zona norte de Lima, tiene una superficie de 14,56 km² y un promedio de 211.360 habitantes según el censo del 2017. Así, su densidad es alta (14,51 de personas por kilómetro cuadrado), y ligeramente más baja a la de Santa Anita (García y Sánchez, 2019). Según el nivel de ingresos per cápita (Gráfico 11), el 59% de la población es de un estrato económico bajo o muy bajo, con ingresos inferiores a 900 soles mensuales por hogar, y el 41% de su población es de un estrato económico medio, con ganancias entre los 1000 y 1450 soles mensuales (Carhuavilca y Sánchez,

2020). El distrito tiene un índice de desarrollo humano con un valor de 0,69, y ocupa el lugar 65 de todos los distritos del Perú, y el 30 entre los 43 distritos de Lima (PNUD, 2019).

Gráfico 11

Plano del ingreso per cápita del hogar en el distrito de Independencia



Fuente: Extraído de Carhuavilca y Sánchez (2020, p. 28).

Independencia tiene 74 servicios de educación primaria, de los cuales 23 (31%) son estatales, mientras que los 51 restantes son no estatales. De los últimos, el 19% son de costo bajo (hasta 150 soles de pensión), 47% de costo mediano (entre 151 y 350 soles) y solo el 1% es de costo más alto (más de 350 soles).

La segregación escolar en el distrito de Independencia es globalmente baja (0,13) para los estudiantes de menos recursos (Q1) y ligeramente superior (0,19) para los estudiantes de mayores recursos (Q4). Así, el porcentaje de estudiantes de Q1 promedio es 19,6%, que corresponde al mismo porcentaje promedio de estudiantes del Q4.

Con respecto a las diferencias entre las escuelas estatales y no estatales, se muestra que el porcentaje promedio de estudiantes del Q1 en las escuelas públicas es del 38,4%, mientras que, en las no estatales, corresponde al 11,2%. Para el Q4, el promedio de estudiantes en escuelas estatales es de 5,1% y del 26,2% en las no estatales. En coherencia con esas cifras, la segregación escolar

en el distrito de Independencia es, para Q1, de 0,05 en escuelas estatales y de 0,14 en las no estatales; y, para Q4, de 0,12 en las escuelas estatales y de 0,1 en las no estatales.

Tabla 4
Características de los servicios educativos (escuelas) del distrito de Independencia

Distrito	Total de escuelas	Escuelas estatales	Escuelas no estatales
Índice socioeconómico de los estudiantes (ISE)	0,4405	0,2099	0,8276
Número de escuelas	74	23	51
Segregación para el Q1	0,1255	0,0458	0,1435
Segregación para el Q4	0,1918	0,1220	0,0995
Porcentaje promedio de estudiantes del Q1	19,64	38,43	11,16
Porcentaje promedio de estudiantes del Q4	19,65	5,09	26,22

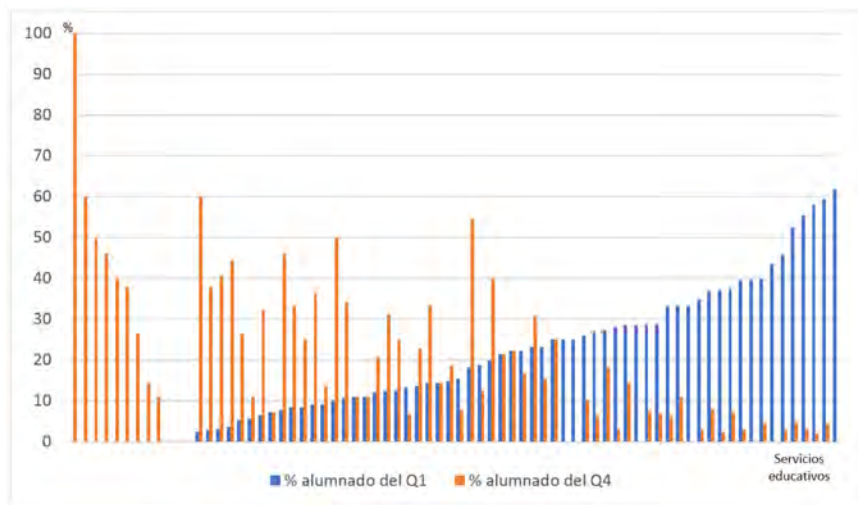
Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos ECE 2018 (Minedu-UMC, 2018).

El gráfico 12 muestra el porcentaje de estudiantes del Q1 y del Q4 en cada uno de los 74 servicios educativos (escuelas) del distrito de Independencia. En este caso, puede observarse que, en una docena de escuelas, no hay ni un solo estudiante con familias del 25% más pobre, mientras que, en 5 centros educativos, el porcentaje de ellos corresponde a más del 50%. Por su parte, en 10 escuelas no hay ningún estudiante del Q4, y, en seis, estos superan el 50%. Incluso, existe una escuela en la que todo el alumnado pertenece al Q4.

El perfil del gráfico se asemeja mucho al panorama de Santa Anita y se diferencia del caso de La Molina. Aunque existe segregación, se observa que hay un mayor reparto de los estudiantes tanto del Q1 como del Q4 en todas las escuelas. En esa medida, el número de instituciones educativas que podemos considerar gueto, tanto para el Q1 como para el Q4, es muy escaso.

Gráfico 12

Porcentaje de estudiantes del Q1 y del Q4 en cada uno de los servicios educativos de educación primaria del distrito de Independencia



Nota: Servicios educativos del distrito ordenados por porcentaje de alumnos segregados según nivel socioeconómico (Q1 y Q4). Elaboración propia a partir de la base de datos ECE 2018 (Minedu-UMC, 2018).

Discusión y conclusiones

Esta investigación muestra la fuerte relación entre distribución socioespacial y segregación escolar en Lima Metropolitana. Así, por ejemplo, se ha visto que los distritos de Lima Centro tienen un comportamiento en segregación escolar bastante diferente del resto. De la misma manera, el estudio aporta evidencia de cómo el nivel económico de cada distrito determina, en gran medida, la segregación escolar en el caso de las poblaciones más pobres y, en menor medida, la segregación de aquellos que son más ricos.

Sin embargo, se dan excepciones a esa pauta general. Así, hemos identificado diferentes distritos que, a pesar de su situación de riqueza, consiguen que haya una baja segregación en sus escuelas. Es decir, en términos generales y respondiendo al objetivo planteado en esta investigación, el estudio da cuenta de que, en la ciudad de Lima Metropolitana, las desigualdades socioespaciales inciden de forma clara en la segregación escolar.

Escasa literatura, y aún menor en el ámbito de América Latina, ha abordado el problema de investigación tal y como se ha realizado en este estudio, por lo cual es difícil desarrollar una discusión de los resultados. Los resultados parciales encontrados en esta investigación coinciden con los hallazgos de otros

autores. Así, los niveles de segregación escolar identificados en la educación primaria para Lima Metropolitana concuerdan con los resultados de Murillo y Carrillo (2020a), con la diferencia de que dichos investigadores utilizaron el índice de Gorard, en contraste con el presente estudio, que empleó el índice de Hutchens. También, se observa un paralelo con los análisis del importante rol de la educación privada en la segregación —por ejemplo, Murillo y Martínez-Garrido (2017b) o el de Murillo et al. (2020) para toda América Latina—, marco en el cual los resultados de Perú son especialmente altos.

Resulta especialmente importante el diálogo con investigaciones que han abordado las desigualdades socioespaciales y su relación con la segregación escolar en ámbitos locales. Sirviéndose de información distrital, este trabajo va en la línea de algunos interesantes estudios enfocados en ciudades específicas que muestran que la desigualdad espacial incide en la segregación escolar. Ejemplo de ello se observa en los resultados en la investigación de Bonal et al. (2019) sobre la segregación escolar por origen nacional en la ciudad de Barcelona o en Santos y Elacqua (2016) para el caso de escuelas del Gran Santiago. En ambos, se observa que la segregación escolar trasciende el efecto de la segregación residencial subyacente en ambas ciudades. Planteamientos análogos destacan en los hallazgos de Rujas et al. (2020) para Madrid, o Bartholo y da Costa (2018) para cuatro ciudades de Brasil —Río de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte y Curitiba—. En el trabajo de Bonal et al. (2019) se muestra, también, que la oferta de enseñanza privada subvencionada en los distritos es el principal factor que impulsa tanto la segregación escolar como el aislamiento, especialmente, en aquellos distritos con una alta concentración de alumnos extranjeros. Si bien aún no hay suficiente evidencia en la región, esta investigación muestra claramente que la segregación escolar es un tema que va más allá de las diferencias socioespaciales generadas por la segregación residencial.

Estos hallazgos nos llevan a plantear algunas recomendaciones que nos parecen relevantes para la política educativa, dada la necesidad y la urgencia de enfrentar con firmeza y determinación el fenómeno de la segregación escolar en el país. En primer lugar, se sugiere tener en cuenta las desigualdades socioespaciales para hacer políticas diferenciadas en función de las zonas y de los colectivos. Es decir, es preciso que las medidas generales contra la segregación para todo el país se acompañen de acciones diferenciadas para entornos locales que respeten sus características y sus problemáticas.

En segundo lugar, es importante y necesario combatir la segregación escolar de los hijos de las familias con mayor nivel socioeconómico. Tanto las escuelas conformadas por alumnado vulnerable como aquellas en que todos los y las estudiantes proceden de familias con mayores recursos se constituyen como un gueto. Ambas son perjudiciales para la calidad del sistema educativo y para la conformación de una sociedad más justa, en las que el derecho a la educación no sea vulnerado. Esta investigación invita a mirar y combatir tanto la segregación escolar de los hijos de las familias más vulnerables como la de los hijos de las familias más acomodadas.

En tercer lugar, una vez más, se ha visto la crucial contribución de las escuelas no estatales en la segregación escolar. De esta forma, se recomienda revisar y mejorar la regulación de la oferta de la educación privada, especialmente aquella relacionada a las escuelas de bajo costo, que atienden a los hijos de las familias de menores recursos.

Esta investigación, como cualquier otra, tiene fortalezas y limitaciones que deben ser visibilizadas. Con respecto a su fortaleza, el estudio aborda, con datos censales que el Ministerio de Educación pone a disposición de la comunidad académica, el estudio de la segregación escolar con una mirada a profundidad en una ciudad. En este caso, se trata de Lima Metropolitana, una de las ciudades con mayor nivel de segregación de la región.

En cuanto a sus limitaciones, se reconoce que el uso del ECE como fuente principal de información implica ciertas restricciones. Un estudio más exhaustivo requeriría de más datos. Así, por ejemplo, contar con los datos de todos los estudiantes de la escuela —y no solo un grado— con información del lugar de residencia de los estudiantes —y no solo del distrito de la escuela— permitiría aumentar la profundidad de la investigación.

Finalmente, es necesario plantear futuras investigaciones sobre el tema. Sería importante profundizar en los casos que consiguen tener una baja segregación y aprender de ellos: qué es lo que está funcionando y que no, qué es lo que es replicable o adaptable para contextos similares. Es decir, necesitamos de una investigación aplicada y contextualizada que nos dé claras pautas para cambiar esta situación que incrementa la desigualdad social, y que tiene una fuerte repercusión negativa en la calidad y en la equidad del sistema educativo peruano.

Referencias bibliográficas

- Alegre, M. (2010). Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto. *Educacao & Sociedade*, 41(114), 1157-1178. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400006>
- Balarin, M. y Escudero, A. (2018). The ungoverned education market and the deepening of socio-economic school segregation in Peru. En X. Bonal y C. Bellei (Eds.), *Understanding School Segregation. Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education* (pp. 179-199). Bloomsbury Academic.
- Bartholo, T. y Costa, M. (2018). Patterns of School Segregation in Brazil: Inequalities and Education Policy. En X. Bonal y C. Bellei (Eds.), *Understanding School Segregation. Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education* (pp. 179-199). Bloomsbury Academic.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación económica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-345. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- 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 X. Bonal y C. Bellei (Eds.), *Understanding school segregation. patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education* (pp. 221-240). Bloomsbury Academic.
- 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*. Grade.
- Bonal, X., Zancajo, A. y Scandurra, R. (2019). Residential Segregation and School Segregation of Foreign Students in Barcelona. *Urban Studies*, 56(15), 3251-3273. <https://doi.org/10.1177/0042098019863662>
- Burke, M. A. y Sass, T. R. (2013). Classroom Peer Effects and Student Achievement. *Journal of Labor Economics*, 31(1), 51-82. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1260882>
- Carrillo, S., Salazar, V. y Leandro, S. (2019). *Jóvenes y educación en Lima Metropolitana y Callao*. Documento de Trabajo, 259. Serie Educación 19. Instituto de Estudios Peruanos.
- Carhuavilca, D. y Sánchez, A. (2020). *Planos estratificados de Lima Metropolitana a nivel de manzanas 2020*. Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- Cuenca, R. (2013). La escuela pública en Lima Metropolitana. ¿Una institución en extinción? *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(5), 73-98.
- Cuenca, R. y Urrutia, C. (2019). Explorando las brechas de desigualdad educativa en el Perú. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 24 (81), 431-461.

- Cueto, S. (2021). Las políticas y programas que no se diseñan explícitamente para promover equidad aumentan la inequidad. Una hipótesis para el Perú. En C. Guadalupe (ed.). *La educación peruana más allá del Bicentenario: nuevos rumbos* (pp.417-442). Universidad del Pacífico.
- 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), 126-148. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1105783>
- Durlauf, S.N. (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. 79-101). Princeton University Press.
- Dupriez, V. (2010). *Methods of Grouping Learners at School*. Unesco.
- Elacqua, G. (2009). *The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile*. Centro de Políticas Comparadas de Educación Universidad Diego Portales.
- García-Huidobro, J. E. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Pensamiento Educativo*, 40(1), 65-86.
- García, J. y Sánchez, A. (2019). *Compendio estadístico: Provincia de Lima 2019*. Instituto Nacional de Estadística e Informática.
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. y Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica*. Grade.
- Hutchens, R. (2004). One Measure of Segregation. *International Economic Review*, 45(2), 555-578. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2354.2004.00136.x>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI] (2020). *Mapa de pobreza monetaria provincial y distrital 2018*. INEI.
- Krüger, N. (2019). La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(8), 1-37. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3577>
- Martínez, L. y Ferrer, A. (2018). *Mézclate conmigo. De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva*. Save the Children.
- Ministerio de Educación (2018a). *Desafíos en la medición y el análisis del estatus socioeconómico de los estudiantes peruanos*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes del Ministerio de Educación del Perú.
- Ministerio de Educación (2018b). *Tipología y caracterización de las escuelas privadas en el Perú*. Serie Estudios Breves 3. Ministerio de Educación, Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Ministerio de Educación – Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes [Minedu-UMC] (2018). *Evaluación Censal de Estudios 2018* [base de datos]. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/resultados-generales-en-el-tiempo/>

Miranda, L. (2021). Tensiones entre segregación escolar y desarrollo ciudadano. En C. Guadalupe (Ed.). *La educación peruana más allá del Bicentenario: nuevos rumbos* (pp.469-493). Universidad del Pacífico.

Murillo, F. J. (2016). Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE. *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 Carrillo, S. (2020a). Segregación escolar por nivel socioeconómico en educación secundaria en Perú y sus regiones. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(12), 7-32. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.130>

Murillo, F. J. y Carrillo, S. (2020b). Una panorámica de la segregación escolar por nivel socioeconómico en Educación Primaria en Perú y sus regiones. *Revista Argumentos*, 1(1), 7-31. <https://doi.org/10.46476/ra.vi1.9>

Murillo, F. J. y Carrillo, S. (2021). Incidencia de la segregación escolar por nivel socioeconómico en el rendimiento académico. Un estudio desde Perú. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(49), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5129>

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. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100157>

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>

Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2017b). Segregación en las escuelas públicas y privadas en América Latina. *Educação & Sociedade*, 38(140), 727-750. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017167714>

Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. y Graña, R. (2020). Escuelas públicas para pobres, escuelas privadas para ricos: relación entre educación privada y segregación escolar de carácter socio-económico en América Latina. *RUNAE*, 5, 11-22.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2019). *Balancing School Choice and Equity. An International Perspective based on PISA*. OECD Publishing.

Pereyra, O. (2006). Forma urbana y segregación residencial en Lima. *Debates en Sociología*, 31, 69-106.

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

Roca, M. (2012). Segregación social: distribución y construcción espacial en Lima Metropolitana. *Espacio y Desarrollo*, 24, 119-134.

Rujas, J., Prieto, M. y Rogero-García, J. (2020). Desigualdades socioespaciales en la educación secundaria postobligatoria. El caso de Madrid. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 241-267. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.010>

Sabatini, F. (1999). *Tendencias de la segregación residencial urbana en Latinoamérica: Reflexiones a partir del caso de Santiago de Chile*. Universidad de Uppsala.

Santos, H. y Elacqua, G. (2016). Segregación socioeconómica escolar en Chile: elección de la escuela por los padres y un análisis contrafactual teórico. *Revista CEPAL*, 119, 133-148.

Valenzuela, J. P., Bellei, C. y Ríos, D. L. (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>

Vazquez, E. (2016). Segregación escolar por nivel socioeconómico. Midiendo el fenómeno y explorando sus determinantes. *Económica*, 62, 121-184.

Wiese, C., Miyashiro, J. y Marcés, R. (2016). Desigualdad urbana en Lima Metropolitana. En W. Jungbluth (Comp.), *Perú hoy. Desigualdad y desarrollo* (pp. 333-368). Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo.

Anexo

Tabla 5
Segregación escolar en educación primaria en Lima Metropolitana en cada distrito.
Índice H para Q1 y Q4

Distrito	Q1			Q4		
	Total	Estatal	No estatal	Total	Estatal	No estatal
Ancón	0,1715	0,1348	0,1725	0,3255	0,2748	0,3289
Ate Vitarte	0,1845	0,0507	0,2147	0,3373	0,1651	0,2858
Barranco	0,2492	0,0302	0,6085	0,2073	0,0660	0,1132
Breña	0,2746	0,0321	0,3740	0,1566	0,0083	0,0900
Carabayllo	0,1963	0,0763	0,2056	0,3004	0,1728	0,2475
Chaclacayo	0,2054	0,0182	0,3171	0,2694	0,1498	0,1102
Chorrillos	0,2665	0,1196	0,3617	0,3011	0,2768	0,2217
Cieneguilla	0,0925	0,0202	0,1297	0,2714	0,0727	0,3206
Comas	0,1790	0,0586	0,2479	0,1871	0,0748	0,1337
El Agustino	0,1534	0,0733	0,1945	0,1894	0,1444	0,1045
Independencia	0,1255	0,0458	0,1435	0,1918	0,1220	0,0995
Jesús María	0,4432	0,0073	0,5939	0,2116	0,0000	0,1324
La Molina	0,5254	0,1990	0,7241	0,4847	0,3295	0,3318
La Victoria	0,2471	0,0691	0,3344	0,2255	0,1141	0,1577
Lima	0,2324	0,0708	0,3021	0,2328	0,1108	0,1544
Lince	0,3055	0,0123	0,5725	0,2268	0,0023	0,1348
Los Olivos	0,2194	0,0561	0,3264	0,2202	0,1222	0,1669
Lurigancho	0,2149	0,1305	0,2373	0,3907	0,2931	0,3398
Lurín	0,1441	0,0843	0,1008	0,2498	0,1998	0,1552
Magdalena del Mar	0,3589	0,0220	0,6671	0,1738	0,0049	0,0505
Miraflores	0,5179	0,0386	0,7134	0,4352	0,0176	0,3684
Pachacamac	0,1551	0,0234	0,1698	0,4635	0,3454	0,3446
Pucusana	0,0945	0,0144	0,0650	0,3133	0,2669	0,2175
Pueblo Libre	0,3988	0,0427	0,8231	0,2845	0,0028	0,1554
Puente Piedra	0,1259	0,0358	0,1125	0,2582	0,2288	0,1798
Punta Negra	0,2247	0,0000	0,3360	0,3034	0,0000	0,3707
Rímac	0,2243	0,0920	0,3569	0,2127	0,1427	0,1582
San Bartolo	0,0798	0,0000	0,1036	0,1096	0,0000	0,3745

San Borja	0,4470	0,1626	0,8150	0,3306	0,2043	0,2186
San Isidro	0,6217	0,0139	0,6884	0,3757	0,0419	0,2644
San Juan de Lurigancho	0,1679	0,0537	0,2325	0,2237	0,1115	0,1766
San Juan de Miraflores	0,1989	0,0735	0,2913	0,2187	0,1079	0,2056
San Luis	0,1507	0,0776	0,2974	0,1839	0,0967	0,1600
San Martín de Porres	0,2162	0,0573	0,2917	0,1854	0,1065	0,1513
San Miguel	0,5054	0,1924	0,5660	0,2053	0,0698	0,1698
Santa Anita	0,1451	0,0168	0,1901	0,2051	0,0845	0,1373
Santa Rosa	0,4019	0,3165	0,4104	0,4882	0,6362	0,2090
Santiago de Surco	0,5401	0,1823	0,7477	0,3922	0,1272	0,3427
Surquillo	0,2993	0,0182	0,6956	0,3017	0,0204	0,1370
Villa el Salvador	0,1308	0,0450	0,1829	0,1811	0,0788	0,1534
Villa María del Triunfo	0,1543	0,0404	0,1805	0,2164	0,1126	0,1699
Total Lima Metropolitana	0,2520			0,3327		

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos ECE 2018 (Minedu-UMC, 2018).

Segregación socioeconómica en las escuelas de Lima Metropolitana

Pedro Garret

Oficina de Medición de la Calidad
de los Aprendizajes (UMC) – Ministerio de Educación
<https://orcid.org/0000-0002-5213-1331>
usoresultadosumc@minedu.gob.pe

Liliana Miranda Molina

Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade)
<https://orcid.org/0000-0001-9716-7410>
lmiranda@grade.org.pe

Manuel Marcos Balabarca

Universidad Complutense de Madrid (UCM)
<https://orcid.org/0000-0001-6252-035X>
manumarc@ucm.es

Andrés Christiansen

International Association for the Evaluation
of Educational Achievement (IEA)
<https://orcid.org/0000-0003-2692-7843>
andres.christiansen@iea-hamburg.de

Segregación socioeconómica en las escuelas de Lima Metropolitana

Resumen

Este estudio busca profundizar en el conocimiento de la segregación escolar por nivel socioeconómico (NSE) en Lima Metropolitana. Para ello, se estimó la magnitud de la segregación socioeconómica en las escuelas de este ámbito considerando el nivel educativo (primaria/secundaria), tipo de gestión (estatal/no estatal), costo de pensiones (escuelas no estatales) y zonificación geográfica. Se utilizó el índice socioeconómico de los estudiantes recogido en la Evaluación Censal de Estudiantes 2018. La estimación de la segregación se realizó a través del Índice de Disimilitud, del Coeficiente de Correlación Intraclase y del Índice de Aislamiento. También, se categorizó a las escuelas por su condición de segregación socioeconómica.

Aunque los resultados varían según el índice utilizado, en general, se encontró que existe una mayor segregación socioeconómica en las escuelas primarias que en las secundarias. La segregación no es un fenómeno uniforme, pues se manifiesta de manera diferenciada según el tipo de gestión de la escuela. Si bien se registran fuertes indicios de segregación tanto en escuelas estatales como no estatales, en estas últimas, son mayores para ambos niveles educativos. Respecto a las zonas geográficas, los índices de segregación tienden a valores más elevados en aquellas que concentran una mayor proporción de estudiantes de NSE más alto. No obstante, los estudiantes con NSE más bajo tienen una mayor probabilidad de coincidir con pares de su mismo estatus socioeconómico que asisten a escuelas de los distritos periféricos de Lima Metropolitana. En todos los distritos analizados, al menos la tercera parte de las escuelas primarias y la cuarta parte de las de secundaria se encuentran en condición de segregación.

Palabras clave: Segregación escolar, nivel socioeconómico, educación privada, integración educativa, Lima

Socioeconomic Segregation in the Schools of the Lima Metropolitan Area

Abstract

This study aims to deepen the knowledge of school segregation by socioeconomic status (SES) in the Lima Metropolitan Area. To do this, the magnitude of socioeconomic segregation in schools of this area was estimated by educational level (primary/secondary), type of management (public/private), school fees (private schools), and zoning. The students' socioeconomic index collected in the 2018 Student Census Assessment was used. The estimation of segregation was carried out through the Dissimilarity Index, the Intraclass Correlation Coefficient, and the Isolation Index. Schools were also categorized by their socioeconomic segregation status.

Although the results vary according to the index used, it was found that there is a stronger socioeconomic segregation in primary schools than in secondary schools. Segregation is not a uniform phenomenon, as it varies according to the type of school management. While there are strong indications of segregation in both public and private schools, in the latter, they are higher for primary and secondary schools. Regarding geographical areas, segregation indices tend to be higher in those that concentrate a greater proportion of students with higher SES. However, students with a lower SES are more likely to coincide with peers of the same socioeconomic status who attend schools in the peripheral districts of the Lima Metropolitan Area. In all the districts analyzed, at least a third of the primary schools and a quarter of the secondary schools are segregated.

Keywords: *School segregation, socioeconomic status, private education, school integration, Lima*

Introducción

En los últimos años, un conjunto creciente de estudios ha aportado evidencias sólidas acerca de la alta incidencia de la segregación escolar en el Perú (Benavides et al., 2014; Balarin y Escudero, 2019; Cueto et al., 2016; Murillo y Carrillo, 2020a, 2020b; OECD, 2019). Ello resulta preocupante por sus efectos negativos: debilita la experiencia formativa integral de los estudiantes, acentúa las desigualdades en los resultados académicos en los grupos más vulnerables y reduce la efectividad de las políticas de mejora educativa (Alegre, 2010; Bellei, 2013; Murillo y Carrillo, 2021; Valenzuela et al., 2010).

Las estimaciones y los análisis sobre segregación escolar por nivel socioeconómico realizados en la última década en el Perú permiten comprender buena parte de las dinámicas sociales y educativas que generan esta problemática. Un siguiente nivel en el análisis debería incorporar los ámbitos subnacionales y regionales.

Para contribuir a ese propósito, el presente artículo busca analizar el proceso de segregación escolar por nivel socioeconómico en Lima Metropolitana (LM)¹. Estudiar el fenómeno de la segregación en la capital es relevante por varias razones. Lima es la ciudad que concentra a la mayor población del Perú (31%) (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2021). Además, representa la tercera parte de la matrícula nacional de la educación básica y a la cuarta parte de la fuerza laboral docente del país. Por otro lado, en LM se encuentra el 46% de la matrícula privada², mientras que, a nivel nacional, esta cifra alcanza al 25% (Minedu, 2021).

La matrícula privada en LM se incrementó de manera significativa en las dos últimas décadas (Balarin et al., 2018; Cuenca, 2013), fenómeno que ha sido definido como un proceso de privatización *por defecto* (Balarin, 2016). Este crecimiento ha generado una oferta educativa caracterizada por su alta heterogeneidad en términos de condiciones socioeconómicas y de rendimiento académico. En LM, se concentra el mayor número de escuelas privadas de muy alto y bajo costo, aunque se ha identificado que “la mayoría de estudiantes que asisten a una escuela privada en esta ciudad están matriculados en una de bajo costo” (Minedu, 2018b, p. 23). Algunas investigaciones indican que el peso que ha adquirido la educación privada en el Perú, sobre todo de bajo costo, así

-
1. Lima Metropolitana incluye a la conurbación del centro urbano de la provincia de Lima y de la provincia constitucional del Callao en tanto conforman una sola trama urbana. Su división obedece solo a criterios administrativos.
 2. Cabe indicar que, por efecto de la situación de emergencia por la COVID-19, la matrícula escolar en Lima Metropolitana tuvo variaciones inusuales tanto en primaria como en secundaria. Aproximadamente, 24 959 estudiantes de primaria (17,81%) cambiaron de escuela para el periodo 2019-2020, de los cuales 10 634 estudiantes (7,58%) cambiaron de una escuela no estatal urbana a una estatal urbana. Una tendencia similar se encontró para el nivel de secundaria.

como la generalización de la libre elección de escuelas, estaría contribuyendo a la incidencia de la segregación (Balarin y Escudero, 2019; Benavides et al., 2014; Murillo et al., 2020).

Por último, uno de los factores que configura los procesos de segregación escolar es la segmentación residencial (Bonal y Bellei, 2019). El caso de LM se caracteriza por tener espacios ocupados por sectores sociales que comparten características de manera próxima (Carrillo et al., 2019; Pereyra, 2006). La segregación espacial se manifiesta en la medida en que la población más vulnerable se asienta en las zonas periféricas o “conos” de la ciudad, a diferencia de aquella con mayores recursos, que se ubica principalmente en las zonas de mayor desarrollo urbano. Diversos estudios sugieren que la población de renta alta tiende a ser más homogénea que el grupo en condición de vulnerabilidad (Talavera, 2019).

Todo lo señalado configura a LM como un escenario donde la segregación se encuentra presente en la conformación espacial de la ciudad, y donde la organización escolar presenta altas tasas de matrícula privada, la cual se caracteriza por su heterogeneidad socioeconómica y se refleja en el mercado educativo con escuelas privadas de diverso costo (Balarin et al., 2018; Minedu, 2018b). Estas características hacen relevante una mirada específica de LM sobre el fenómeno de la segregación escolar por nivel socioeconómico, diferenciada del resto del país.

Revisión de la literatura

La segregación es un fenómeno multidimensional. En ese sentido, existen diversas aproximaciones conceptuales sobre segregación. Por ello, esta puede adquirir significados variados, los cuales dependen del campo disciplinario desde el que se realiza. No obstante, los estudios de James y Taeuber (1985), y de Gorard y Taylor (2002) proveen una definición con cierto consenso. De acuerdo con estos autores, la segregación alude a la disparidad en la distribución de los rasgos o características individuales de los grupos sociales (género, lengua, grupo étnico, nivel socioeconómico) entre distintas unidades organizativas (escuelas, barrios, áreas residenciales) relacionadas a una determinada área geográfica o territorial.

La aproximación empírica de la segregación no es sencilla de sintetizar dada las dimensiones involucradas en un fenómeno tan complejo. Massey y Denton (1988), en su estudio clásico sobre segregación residencial, plantearon cinco dimensiones: uniformidad o igualdad, exposición, concentración, centralización y agrupamiento. En el campo de la investigación educativa sobre segregación escolar, se utilizan las dos primeras, de donde derivan los índices para su medición (Echenique y Fryer, 2007; Elacqua, 2012; Gorard y Taylor, 2002; Massey y Denton, 1988; Murillo, 2016; Valenzuela et al., 2010).

La dimensión de uniformidad se refiere a la disparidad en la distribución de estudiantes sobre la base de algún atributo social específico entre escuelas.

En tal sentido, un grupo de estudiantes con ciertas características se encontrará segregado si su distribución entre las instituciones educativas resulta desigual. Por otro lado, la dimensión de exposición alude a la probabilidad de que estudiantes con ciertas características sociales se encuentren con sus pares de diferentes grupos sociales. De esta manera, la segregación de un grupo de estudiantes será evidente si la probabilidad de interacción con miembros de otros grupos sociales es baja, es decir, si se encuentra en una situación de aislamiento relativo en relación con dichos grupos (Allen y Vignoles, 2007; Bellei, 2013; Dupriez, 2010; Massey y Denton, 1988; Murillo, 2016).

Existen distintos índices para estimar la segregación escolar. Si se aborda la segregación desde la dimensión de la uniformidad, es posible identificar cinco índices, que son los más utilizados en las investigaciones: el índice de Disimilitud (Duncan); el índice de Gorard; el índice de Raíz Cuadrada (Hutchens); el índice de Brecha por Centiles; y el índice de Inclusión Socioeconómica, que se basa en modelos multinivel. Desde la dimensión de exposición, el índice más usado es el de Aislamiento (Allen y Vignoles, 2007; Duncan y Duncan, 1955; Massey y Denton, 1988; Murillo, 2016; Murillo y Graña Oliver, 2020).

La segregación escolar se define como la distribución desigual de los estudiantes en unas escuelas u otras que toma como referencia sus atributos o características. Si bien existen múltiples tipos de segregación escolar, cabe considerar a las siguientes principales: la segregación racial y/o étnica, sea que considere la población de minorías étnicas o la población inmigrante extranjera; la segregación socioeconómica; y la segregación académica (Murillo, 2016). Si bien en Estados Unidos la segregación racial ha dominado la mayor parte de la investigación educativa, esto no ha ocurrido en otras partes del mundo (Bellei, 2013; Bonal y Bellei, 2019; Murillo y Graña Oliver, 2020; Valenzuela et al., 2010). De hecho, los recientes estudios sobre segregación escolar en América Latina y en Perú han centrado su atención en la segregación por nivel socioeconómico. Esta decisión se explica por la alta incidencia que tienen las desigualdades socioeconómicas en la región. No obstante, es probable que también se deba al hecho de que aproximarse a la frontera que define a los diversos grupos étnicos —más allá de la variable lingüística— para el análisis de la segregación escolar no resulta una tarea sencilla (Murillo, 2016; Valenzuela et al., 2010).

La segregación escolar puede ser analizada desde diferentes dimensiones: magnitud; escala; causas; dinámica espacial; consecuencias y efectos en el desempeño escolar, y en la cohesión e integración social; entre otros. La literatura sobre el tema identifica ciertos factores externos e internos que configuran los procesos de segregación educativa. Entre los primeros, se encuentran los aspectos contextuales, como las tendencias demográficas y territoriales (la segmentación residencial y los llamados efectos de vecindario), así como los aspectos culturales, que están relacionados con las motivaciones y valoraciones de las familias para elegir la escuela para sus hijos. Por su parte, los factores

institucionales del propio sistema educativo se vinculan, entre otros aspectos, con los criterios formales o informales de los procesos de admisión, la composición del sector público y privado, las políticas compensatorias, y el rol del mercado en educación (Bellei, 2013; Bonal y Bellei, 2019).

En América Latina, se han llevado a cabo estudios comparados sobre segregación escolar por nivel socioeconómico basados en información proveniente de las evaluaciones estandarizadas internacionales (Arcidiácono et al., 2014; Benavides et al., 2014; Krüger, 2019; Murillo, 2016; Murillo y Martínez-Garrido, 2017; Murillo et al., 2018; Vazquez, 2016). Estos estudios han permitido cuantificar la magnitud de la segregación escolar de la región, estimar su evolución a lo largo de los últimos quince años, así como evidenciar el alto grado de incidencia que presenta dicho fenómeno en comparación con otras regiones del mundo. Los resultados de estas investigaciones constituyen una base importante para contrastar y profundizar los estudios a nivel de país.

En el caso peruano, diversas investigaciones han mostrado de manera consistente que un mayor nivel socioeconómico (NSE) de las familias tiene un efecto positivo y significativo en el desempeño escolar de los estudiantes (Benavides et al., 2014; Guadalupe et al., 2013; León y Collahua, 2016; Minedu, 2016; Miranda, 2008; OECD, 2019). Más aún, se ha observado que el efecto de las variables socioeconómicas en el desempeño escolar en el nivel escuela es mayor que el efecto en el nivel individual del estudiante. Es decir, la composición socioeconómica de los estudiantes explica en gran medida las diferencias en los resultados académicos. En esa línea, en los últimos años, se han desarrollado estudios específicos que muestran que el sistema educativo peruano se caracteriza por sus altos niveles de segregación escolar por NSE. A continuación, se describen brevemente estas investigaciones presentadas por nivel educativo.

En educación primaria, los estudios de Murillo (2016), Murillo y Martínez-Garrido (2017), y Murillo et al. (2020) utilizaron la información del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la Unesco desde una aproximación comparada, y lograron evidenciar que Perú es uno de los países con mayores niveles de segregación escolar por nivel socioeconómico en la región latinoamericana. Así, el análisis realizado por Murillo y Martínez-Garrido (2017), con base en el índice de Disimilitud, sitúa a Perú en el grupo de tres países con mayor segregación escolar por NSE de la región, de allí que el 35% de las escuelas peruanas concentre a más del 50% de los estudiantes con mayores desventajas. Por otro lado, los resultados de Murillo et al. (2020) mostraron que el Perú está ubicado en el grupo de países que presentan un sistema público-privado altamente segregado, y que el creciente peso del sector privado parece estar contribuyendo con una mayor incidencia de la segregación en el sistema escolar.

En el marco del Estudio Young Lives³, Cueto et al. (2016) buscaron estimar el efecto de la segregación —composición en el aula derivada de la proporción de padres con educación secundaria completa o más— sobre el rendimiento académico y los aspectos socioemocionales en sexto grado de primaria. El análisis arrojó que, para que las aulas mantuvieran la misma distribución que la muestra completa, se tendría que trasladar al 53% de los estudiantes que tienen padres con mayor nivel educativo a un aula en otra escuela primaria para tener una distribución similar. Además, los resultados sugieren que los mayores niveles de segregación se encuentran en los extremos de la distribución.

Especialmente interesante es la investigación de Balarin y Escudero (2019), quienes, con la información proveniente de las evaluaciones nacionales de sexto grado de primaria, analizaron el efecto de los procesos de privatización sobre la segregación. En primer lugar, las autoras encontraron que la segregación urbana por NSE se incrementó en el periodo 2001 y 2013. En segundo lugar, identificaron una tendencia hacia la homogeneización, aunque no uniforme, durante el periodo estudiado en la composición social de las escuelas públicas y privadas. Los análisis evidenciaron que, mientras en el grupo con NSE más alto se registra una tendencia hacia la homogeneización en ambos tipos de escuelas, en el grupo de NSE medio, dicha tendencia es más fuerte en las escuelas privadas. Este fenómeno se explicaría por el probable traslado de los estudiantes con mayor NSE de escuelas estatales a las escuelas privadas. A diferencia de estos dos casos, en el caso del grupo con NSE más bajo, el proceso de homogeneización es más ligero. No obstante, notaron que las escuelas de este grupo en el transcurso del tiempo estudiado se volvieron más homogéneamente pobres en su composición de NSE. El estudio concluyó que, en el periodo estudiado, la acentuación de la segregación escolar socioeconómica en el ámbito peruano urbano, antes que la segregación espacial, pudo haber sido el resultado “de la manera descontrolada y desgobernada en que se han establecido las dinámicas educativas de elección escolar” tanto en el sector privado como público (Balarin y Escudero, 2019, p. 41).

Más recientemente, Murillo y Carrillo (2020a), tomando como base la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) de 2016, realizaron estimaciones sobre la magnitud de la segregación por nivel socioeconómico en el nivel primario para el conjunto del Perú y para cada una de sus regiones. En sus análisis, encontraron una alta magnitud de segregación escolar en Perú. El índice de Gorard tomó los valores de 0,50 en el conjunto del país; 0,46 en el ámbito urbano; 0,50 en Lima Metropolitana (LM); y 0,46 en Callao. De acuerdo con el índice de Aislamiento, los valores fueron de 0,49; 0,43; 0,39; y 0,44, respectivamente. Así, encontraron que LM es parte del grupo de regiones con los

3. Young Lives, conocido en Perú como *Niños del Milenio*, es un estudio longitudinal que busca comprender las causas y consecuencias de la pobreza infantil. Desde 2002, sigue a un grupo de 12,000 niños de cuatro países en desarrollo: Etiopía, India, Perú y Vietnam.

mayores niveles de segregación registrados. Además, los autores identificaron que, en ambos índices, la segregación nacional es más alta en el grupo de estudiantes cuyas familias tienen un mayor NSE en comparación con aquellos que pertenecen a familias de menor NSE. Esta tendencia se cumple también para el caso de LM; de hecho, registra una hipersegregación para el 10% de estudiantes con mayor NSE.

Los estudios comparados en educación secundaria, que tomaron como base la información de la evaluación internacional PISA, han presentado la misma tendencia evidenciada en la primaria. Por ejemplo, el análisis que realizan Benavides et al. (2014) concluyó que el sistema educativo peruano no solo es el que exhibe el valor de segregación más alto entre los países que participan en PISA, sino también que es el país que registra un mayor incremento en el periodo 2001 y 2009, en comparación con sus pares regionales de Argentina, Brasil, Chile y México. Estos hallazgos coinciden con los estudios de Krüger (2019), Murillo et al. (2018) y Vazquez (2016), que analizaron la segregación socioeconómica en el periodo 2000 y 2015 para los países participantes de PISA. En cuanto a Perú, estos estudios evidenciaron una clara tendencia al incremento de los niveles de segregación en el grupo de estudiantes con familias de menor nivel socioeconómico.

Las tendencias mostradas se confirman con los resultados de PISA 2018. En los análisis de segregación socioeconómica realizados por la OECD (2019), se señaló que, en Perú, tanto el índice de Aislamiento de los estudiantes favorecidos como el de los estudiantes desfavorecidos fueron mucho más altos que el promedio de la OECD. Asimismo, se sostuvo que esta situación podría explicarse por el alto grado de segregación residencial y por el creciente predominio de la educación privada en el país. Respecto a esta última afirmación, el estudio de Benavides et al. (2004) encontró que la segregación aumentó tanto en las escuelas públicas como en las privadas en el periodo 2001 y 2009. Los autores sugirieron que el incremento de la segregación en las escuelas públicas se debe entender en el marco de la ampliación de la oferta privada en los grupos menos desfavorecidos en el país.

Por su parte, Murillo y Carrillo (2020b) también han generado estimaciones sobre la magnitud de la segregación por NSE para la educación secundaria sobre la base de la ECE 2016, tanto para el conjunto del país como para cada una de sus regiones. En sus análisis, encontraron que la magnitud de la segregación escolar en Perú es alta. El índice de Gorard tomó los valores de 0,54 en el conjunto del país; 0,51 en el ámbito urbano; 0,44 en Lima; y 0,45 en Callao. De acuerdo con el índice de Aislamiento, los valores fueron de 0,50; 0,36; 0,39; y 0,37, respectivamente. Además, los resultados del estudio mostraron que la segregación a nivel nacional es más alta en el grupo de estudiantes cuyas familias presentan un menor NSE. Sin embargo, en el caso de Lima, la tendencia es contraria, pues la mayor segregación se encuentra en los grupos de mayor NSE.

Los estudios presentados aportan sólidas evidencias que sostienen que el Perú registra altos niveles de segregación escolar por NSE, y que este fenómeno

se ha incrementado en el tiempo. Respecto a esto último, las investigaciones indican que el peso que ha adquirido la educación privada, sobre todo de bajo costo, así como la generalización de la libre elección de escuelas, estarían contribuyendo con la incidencia de la segregación (Balarin, 2016; Balarin y Escudero, 2019; Benavides et al., 2014). Estos hallazgos demandan estudios en espacios y contextos más específicos, que consideren la heterogeneidad que caracteriza al país. Así, se podrán comprender mejor las configuraciones y dinámicas de la segregación socioeconómica. El presente artículo busca avanzar en esa dirección centrando su mirada en el ámbito de Lima Metropolitana.

Así, el objetivo de la investigación es estimar la magnitud de la segregación socioeconómica en las escuelas de LM considerando el nivel educativo (primaria/ secundaria), tipo de gestión (estatal/no estatal), costo de pensiones (escuelas no estatales) y zonificación geográfica con base en la conformación distrital. Un aspecto destacable del presente estudio es que, para el cálculo de los índices de segregación, en lugar de tomar como criterio determinados percentiles o cuartiles para identificar a los grupos “minoritarios”, se optó por priorizar la distribución socioeconómica de los estudiantes y las escuelas. Con ello, se ha buscado reflejar de manera más precisa cómo se manifiesta la segregación escolar en los grupos más vulnerables y más privilegiados según su estatus socioeconómico.

Método

Participantes

La población objetivo corresponde a las escuelas estatales y no estatales del ámbito urbano⁴ de Lima Metropolitana y de la provincia constitucional del Callao, las cuales participaron en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) aplicada por el Ministerio de Educación de Perú (Minedu) en el año 2018. Dicha evaluación se llevó a cabo considerando a los estudiantes pertenecientes a 4.º grado de primaria y a 2.º grado de secundaria (niveles CINE⁵ 1 y CINE 2, respectivamente). La población total se analizó de manera separada por grado evaluado.

Para el caso del grado correspondiente al nivel primaria, se contó con un total de 4399 escuelas, 1055 en el estrato estatal y 3344 en el no estatal, que comprenden un total de 126 723 estudiantes con información sobre su condición socioeconómica: 64 290 en el estrato estatal y 62 433 en el no estatal. De modo similar, para el grado del nivel secundaria, se consideró un total de 2941 escuelas, de las cuales 758 pertenecen al estrato estatal y 2183 al no estatal, comprendiendo un total de 151 258 estudiantes con información sobre su condición socioeconómica: 83 960 en el estrato estatal y 67,298 en el no estatal.

4. El porcentaje de escuelas rurales en estos ámbitos es mínimo, entre 0,1% y 0,2%.

5. Clasificación internacional normalizada de la educación

Medición

Para la construcción de los diferentes índices de segregación considerados en este estudio, se utilizó el índice socioeconómico (ISE) de los estudiantes. El ISE fue elaborado por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) del Minedu. La información fue recogida durante la ECE 2018 a través de cuestionarios de factores asociados dirigidos a padres de familia en primaria y a estudiantes en secundaria (Minedu, 2018a).

La UMC utilizó el ISE para determinar cuatro niveles socioeconómicos (NSE): 1) muy bajo, 2) bajo, 3) medio y 4) alto. Para establecer los cortes entre estos NSE, se consideró la distribución socioeconómica de la Encuesta Nacional de Hogares (Enaho) y la propuesta por la Asociación Peruana de Empresas de Inteligencia de Mercado (Apeim). Así, el NSE muy bajo representa el 35% inferior de la muestra nacional; el NSE bajo, el siguiente 25%; el NSE medio, el siguiente 25%; y el NSE alto, el 15% restante.

En el presente estudio, se considera esta distribución socioeconómica nacional, puesto que representa adecuadamente la composición socioeconómica de Lima Metropolitana. Además, se decidió agrupar en los análisis a los estudiantes que fueron clasificados en los NSE bajo y muy bajo. Esta agrupación se realizó porque ambos representan condiciones similares de vulnerabilidad y marginalidad respecto al acceso a servicios básicos y a la satisfacción de necesidades; se diferencian solo en el grado en que estas condiciones de pobreza son experimentadas.

Asimismo, se han considerado distintos estratos para el análisis de los resultados. El primero de ellos fue la gestión de la escuela. En segundo lugar, se tuvo en cuenta la tipología de escuelas privadas⁶ elaborada por el Minedu (2018b). Por último, se consideró la zonificación geográfica compuesta por diferentes distritos, para lo cual se tomaron como referencia las agrupaciones elaboradas por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (2014) e Ipsos (2018). Estos estratos se detallan en la tabla 1.

6. Si bien esta tipología refiere a las escuelas no estatales, en el presente artículo, se ha decidido conservar la denominación dada en la fuente original.

Tabla 1
Estratos considerados para los análisis

Estratos	Descripción
Gestión de la escuela	Comprende el tipo de gestión administrativa de la escuela. Esta puede ser estatal o no estatal.
Tipología de escuelas privadas	Comprende una clasificación de escuelas privadas según la relación entre las pensiones cobradas y el ingreso promedio por trabajo de la región. Esta clasificación comprende cuatro tipos de escuela privada: de bajo costo, de medio costo, de alto costo y de muy alto costo.
Zona geográfica	Comprende la división básica del ordenamiento territorial. Se consideran 50 distritos en Lima Metropolitana y Callao, agrupados en siete zonas geográficas: Lima norte, Lima centro, Lima “moderna”, Lima este, Lima sur, Balnearios y Callao.

Para mayor información sobre la distribución socioeconómica en las escuelas de Lima Metropolitana, se sugiere revisar el anexo A.

Procedimiento

Sobre la base del ISE construido por el Ministerio de Educación (2018a), se elaboraron tres índices de segregación diferentes, aunque complementarios, y una categorización de escuelas. Así, se calcularon los siguientes indicadores: 1) índice de disimilitud, 2) coeficiente de correlación intraclase, 3) índice de aislamiento, y 4) categorías de segregación en la escuela.

- *Índice de disimilitud*

Este índice se utiliza para calcular el nivel de segregación dentro de cada una de las escuelas. Así, se toma como referencia la distribución que presenta un grupo socioeconómico determinado de estudiantes en su escuela respecto al resto de la población y del sistema educativo (Allen y Vignoles, 2007; Duncan y Duncan, 1955; Krüger, 2019). Matemáticamente, se expresa de la siguiente manera:

$$D = \frac{1}{2} \sum_{i=1}^N \left| \frac{x_{1i}}{X_1} - \frac{x_{2i}}{X_2} \right|$$

Donde el número de escuelas va en el rango de $i=1,2,3,\dots,N$, x_{1i} representa el número de estudiantes pertenecientes al grupo de referencia dentro de la escuela i , x_{2i} es el resto de la población de estudiantes dentro de la escuela i . De modo similar, X_1 y X_2 representan el total de estudiantes del grupo de referencia y del resto de la población estudiantil que existen dentro del sistema educativo, respectivamente.

- *Coefficiente de correlación intraclase (CCI)*

Este indicador se calcula a partir de formular un modelo nulo multinivel considerando la estructura anidada de estudiantes (nivel 1) dentro de escuelas (nivel 2) con el índice socioeconómico de los estudiantes como variable criterio (Murillo, 2016; Murillo y Martínez-Garrido, 2016). Su cálculo se traduce en la varianza inter-escuelas dividida por la varianza total del índice socioeconómico. Matemáticamente, se expresa mediante la especificación de un modelo multinivel:

$$Y_i = \beta_0 + \mu_j + e_{ij}$$

Donde Y_i representa el índice socioeconómico del estudiante i , μ_j es el indicativo del clúster escuela (nivel 2) y e_{ij} el indicativo del estudiante (nivel 1). Así, el CCI se especifica de la siguiente manera:

$$\rho = \frac{\sigma_u^2}{\sigma_u^2 + \sigma_e^2}$$

Donde σ_u^2 representa la varianza del error del nivel 2 y σ_e^2 la varianza del error del nivel 1. De acuerdo con lo anterior, se señala que, a mayores valores del CCI, mayor será el nivel de segregación.

- *Índice de aislamiento*

Este índice se enfoca en calcular la probabilidad que tienen los estudiantes de un mismo nivel socioeconómico de encontrarse en una misma escuela (Krüger, 2019; Murillo, 2016). Matemáticamente, se expresa de la siguiente manera:

$$S = \sum_{i=1}^N \left[\frac{x_{1i}}{X_1} \times \frac{x_{1i}}{y_i} \right]$$

Donde x_{1i} y y_i representan al total de estudiantes que pertenecen a un NSE específico dentro de la escuela i y el total de estudiantes en la escuela

i , respectivamente, mientras que X_1 es el número total de estudiantes que pertenecen al NSE de referencia dentro del sistema educativo.

- *Categorías de segregación en la escuela*

Esta categorización se enfoca en identificar si una escuela se encuentra en condición de segregación socioeconómica. Partiendo de la distribución socioeconómica de sus estudiantes, se considera que una escuela se encuentra en condición de segregación cuando al menos la mitad de sus estudiantes pertenece a un nivel socioeconómico específico.

Se establecieron tres categorías relacionadas con la magnitud de la segregación en las escuelas: 1) cuando menos del 50% de los estudiantes de una escuela posean el mismo NSE, esta no se encontrará en condición de segregación, pues atiende a una población heterogénea; 2) cuando una escuela tenga entre el 50% y 90% de sus estudiantes en un mismo NSE, esta se encontrará en condición de segregación con una población homogénea; y 3) cuando más del 90% de los estudiantes de una escuela pertenezcan al mismo NSE, esta se encontrará en condición de segregación con una población muy homogénea. Estos puntos de corte fueron establecidos teniendo como referencia las recomendaciones de Mikulyuk y Braddock (2016), y Wilkes y Iceland (2004).

La mirada integrada de todos los indicadores estimados permitirá tener una mejor aproximación a la magnitud de la segregación socioeconómica en las escuelas de Lima Metropolitana. Por un lado, el índice de disimilitud y el coeficiente de correlación intraclase abordan la dimensión de uniformidad de la segregación, y dan cuenta del grado de desbalance en la distribución de los estudiantes entre escuelas en función de sus características socioeconómicas. Por otro lado, el índice de aislamiento refleja la dimensión de exposición de la segregación, es decir, la probabilidad de que estudiantes de distintos niveles socioeconómicos coincidan o no en una misma escuela. Estos índices otorgan pistas acerca de la magnitud de la segregación en el sistema educativo, pero no sobre en qué proporción se está presentando este fenómeno en las escuelas que lo componen. Por esa razón, esta investigación también incluye una categorización de escuelas según su grado de segregación socioeconómica, lo que permite enriquecer los análisis y, en consecuencia, la comprensión y descripción de esta problemática en Lima Metropolitana.

Resultados

Los principales indicadores para analizar la dinámica de segregación urbana en Lima Metropolitana, desagregada por tipo de gestión de la escuela, tipología de escuelas privadas y zona geográfica, se presentan para los niveles de primaria (ver tabla 2) y secundaria (ver tabla 3). La misma información para todos los distritos de Lima Metropolitana se detalla en el anexo B.

Al analizar los resultados según gestión de la escuela, los indicadores reflejan que los niveles de segregación son mayores en las escuelas no estatales. Por ejemplo, los valores del índice de disimilitud son más altos para dicho tipo de escuelas tanto en primaria como en secundaria. En primaria, más de la mitad de los estudiantes de los NSE más bajos tendrían que cambiarse a escuelas de mayor estatus socioeconómico para alcanzar una distribución homogénea entre todas las escuelas no estatales de Lima Metropolitana, mientras que, en secundaria, deberían hacerlo poco más del 40% de los estudiantes de esos NSE.

No obstante, se encuentran diferencias al desagregar los valores del índice de disimilitud según tipo de escuela privada, especialmente en el caso de primaria. Para alcanzar una distribución socioeconómica proporcional en este nivel educativo, el número de estudiantes de NSE más bajos que tendrían que trasladarse a escuelas de mayor estatus socioeconómico es aproximadamente 4 de cada 10 de escuelas de bajo costo, 5 de cada 10 de las de medio costo, y 9 de cada 10 de las de alto y muy alto costo. En secundaria, dicha proporción de estudiantes es poco más de la tercera parte en las escuelas de bajo y medio costo, y alrededor de la mitad en las escuelas de alto y muy alto costo. Cuando se considera a los estudiantes de NSE alto, se aprecia una disminución en los valores del índice de disimilitud en ambos niveles educativos. En primaria, entre 39% y 47% de estos estudiantes deberían cambiarse de institución educativa para lograr una distribución que los represente de manera proporcional en los distintos tipos de escuelas privadas, mientras que, en secundaria, dicha cantidad oscila entre 25% y 31%. Estos resultados, al menos desde la dimensión de similitud de la segregación, evidenciarían un grado de diferenciación socioeconómica entre instituciones educativas no estatales más marcada en primaria, puesto que, en este nivel educativo, hay una relación más fuerte entre el estatus socioeconómico de los estudiantes y el costo de las escuelas a las que asisten.

Tabla 2
Indicadores de segregación en 4.º grado de primaria

Estrato	Disimilitud		CCI	Aislamiento		Grado de segregación		
	Muy bajo y Bajo	Alto		Muy bajo y Bajo	Alto	Muy homogéneo	Homogéneo	Heterogéneo
Estatal	0,348	0,417	0,264	0,592	0,266	0,5%	33,7%	65,8%
No estatal	0,538	0,537	0,422	0,399	0,669	6,9%	64,7%	28,3%
Muy alto costo	0,933	0,470	0,051	0,015	0,981	96,6%	3,4%	0,0%
Alto costo	0,907	0,416	0,081	0,028	0,968	86,7%	13,3%	0,0%
Medio costo	0,511	0,385	0,219	0,159	0,730	11,3%	77,6%	11,0%
Bajo costo	0,397	0,387	0,230	0,429	0,380	0,0%	61,9%	38,1%
Lima norte	0,456	0,503	0,317	0,515	0,467	1,0%	59,4%	39,5%
Lima centro	0,478	0,511	0,359	0,413	0,585	3,7%	59,0%	37,3%
Lima “moderna”	0,692	0,675	0,476	0,329	0,846	36,8%	48,2%	14,9%
Lima este	0,433	0,525	0,331	0,563	0,430	0,8%	51,6%	47,6%
Lima sur	0,441	0,533	0,362	0,553	0,480	1,4%	54,3%	44,2%
Balnearios	0,432	0,520	0,338	0,754	0,208	4,2%	54,2%	41,7%
Callao	0,522	0,572	0,426	0,603	0,509	1,2%	59,5%	39,3%

En el caso de las escuelas estatales, para obtener tal distribución poblacional uniforme en términos socioeconómicos, aproximadamente 35% de los estudiantes de primaria de los NSE más bajos tendrían que pertenecer a escuelas de mayor estatus socioeconómico, mientras que al menos 4 de cada 10 estudiantes de NSE alto deberían ubicarse en escuelas de un estatus socioeconómico diferente. En secundaria, esta proporción es de 3 de cada 10 estudiantes, tanto para estudiantes de los NSE más bajos como para aquellos de NSE alto. Por lo tanto, al igual que en el caso de las escuelas no estatales, aquí también se evidencian niveles más altos de segregación socioeconómica en primaria en comparación con secundaria.

Tabla 3
Indicadores de segregación en 2° grado de secundaria

Estrato	Disimilitud		CCI	Aislamiento		Grado de segregación		
	Muy bajo y Bajo	Alto		Muy bajo y Bajo	Alto	Muy homogéneo	Homogéneo	Heterogéneo
Estatal	0,319	0,329	0,227	0,543	0,242	0,0%	23,5%	76,5%
No estatal	0,457	0,425	0,305	0,316	0,590	2,4%	65,0%	32,6%
Muy alto costo	0,524	0,283	0,082	0,039	0,922	58,6%	41,4%	0,0%
Alto costo	0,501	0,248	0,075	0,046	0,865	23,9%	76,1%	0,0%
Medio costo	0,379	0,306	0,157	0,173	0,602	1,1%	76,2%	22,7%
Bajo costo	0,339	0,312	0,164	0,376	0,337	0,2%	56,2%	43,6%
Lima norte	0,418	0,407	0,255	0,474	0,406	0,1%	54,9%	45,0%
Lima centro	0,390	0,421	0,236	0,371	0,477	0,5%	56,4%	43,1%
Lima “moderna”	0,548	0,512	0,275	0,284	0,720	11,2%	71,4%	17,4%
Lima este	0,390	0,430	0,253	0,517	0,371	0,3%	45,6%	54,1%
Lima sur	0,382	0,434	0,279	0,496	0,392	0,7%	47,4%	52,0%
Balnearios	0,361	0,466	0,343	0,704	0,201	0,0%	42,4%	57,6%
Callao	0,483	0,473	0,360	0,586	0,413	0,0%	52,4%	47,6%

Asimismo, los coeficientes de correlación intraclase (CCI), también relacionados con la similitud de la población que atiende cada tipo de escuela, son más altos para las escuelas no estatales. En primaria, los CCI muestran que la variabilidad del índice socioeconómico de los estudiantes que podría explicarse por las diferencias entre escuelas es 26,4% en escuelas estatales y 42,2% en escuelas no estatales. Los valores de este indicador suelen disminuir en secundaria, donde el CCI es 22,7% para escuelas estatales y 30,5% para escuelas no estatales. Por lo tanto, en este último tipo de escuelas, existe una mayor probabilidad de que coincidan estudiantes de similar NSE, sobre todo en primaria. Sin embargo, cuando se tiene en cuenta lo sucedido en los distintos tipos de escuelas privadas, los valores que toma el CCI son extrañamente bajos, especialmente para las escuelas de alto y muy alto costo (menores al 10% tanto en primaria como en secundaria). Aunque este resultado pareciera contraintuitivo, es bastante probable que este indicador haya perdido su poder discriminante al hacer un análisis desagregado de las escuelas por su costo de pensión, puesto que las escuelas de alto y muy alto costo son a la vez similares entre sí, y atienden a una población muy homogénea en términos socioeconómicos. Si bien se requiere investigar con mayor profundidad este fenómeno, esta es una

de las razones por las que es esencial analizar una serie de indicadores complementarios y fuentes de información que contextualicen los datos numéricos.

En relación con la dimensión de exposición de la segregación escolar en Lima Metropolitana, el índice de aislamiento evidencia que un estudiante de primaria, de escuela estatal y de los NSE más bajos tendría casi 60% de probabilidad de encontrarse con otro estudiante de su mismo estatus socioeconómico, mientras que, en secundaria, sería de casi 55%. Dicha probabilidad bajaría a 39,9% y 31,6% para primaria y secundaria, respectivamente, en el caso de las escuelas no estatales. En este último tipo de escuelas, la probabilidad de encontrarse con pares de un mismo grupo socioeconómico se eleva a 67% en primaria y 59% en secundaria cuando se analiza a los estudiantes de NSE alto. Contrariamente, dicha probabilidad desciende a 26,6% y 24,2% en el caso de las escuelas estatales del nivel primario y secundario, respectivamente.

Al igual que en los casos anteriores, los valores del índice de aislamiento no son homogéneos para los distintos tipos de escuelas privadas. Tanto en primaria como en secundaria, este índice toma valores bastante extremos en las escuelas de medio, alto y muy alto costo, lo que muestra una clara asociación con la composición socioeconómica de la población que atienden. Por ejemplo, en ambos niveles educativos, un estudiante perteneciente a los NSE más bajos tendría menos del 5% de probabilidad de coincidir con pares de su mismo estatus socioeconómico en las escuelas de alto y muy alto costo, mientras que dicha probabilidad sería de poco más del 15% en aquellas de medio costo. En el caso de los estudiantes de NSE alto, en primaria, tal probabilidad se eleva a más del 70% en las escuelas de medio costo, y sobrepasa el 95% en aquellas de alto y muy alto costo, mientras que, en secundaria, es de 60,2%; 86,5%; y 92,2% en las escuelas de medio, alto y muy alto costo, respectivamente. En cambio, en las escuelas privadas de bajo costo, donde sí existe mayor presencia de estudiantes de distintos NSE, los valores del índice de aislamiento son más moderados. En este caso, la probabilidad de encontrarse con otros estudiantes del mismo grupo socioeconómico, sean de los NSE más bajos o de NSE alto, oscila entre 33,7% y 42,9% para primaria y secundaria.

La información brindada por estos índices se corrobora al analizar la caracterización de segregación y la variabilidad del índice socioeconómico al interior de las escuelas de Lima Metropolitana. Del total de escuelas estatales, alrededor de la tercera parte, en primaria, y la cuarta parte, en secundaria, se encuentra en una situación de segregación con una población homogénea. Dicha cifra asciende a poco más de las dos terceras partes en el caso de las escuelas no estatales de ambos niveles educativos. Es más, algunas escuelas con este tipo de gestión, sobre todo aquellas de alto y muy alto costo, poseen una población muy homogénea, puesto que casi la totalidad de sus estudiantes tiene un NSE alto. Además, en promedio, la desviación estándar del índice socioeconómico de los estudiantes de primaria y secundaria es más alta en las escuelas estatales, lo que evidencia una mayor heterogeneidad en su composición escolar. Si bien las escuelas no estatales de bajo y medio costo poseen cierta variabilidad

socioeconómica en la población que atienden, esta es muy reducida en aquellas de alto y muy alto costo, especialmente en el caso de primaria.

Para comprender la dinámica de segregación urbana en Lima Metropolitana, también es importante analizar lo sucedido en sus zonas geográficas y en los distritos que las componen. En términos generales, los índices relacionados con la dimensión de similitud de la segregación tienden a valores más elevados en las zonas geográficas con distritos que concentran una mayor proporción de estudiantes de NSE alto.

Si bien todas las zonas geográficas presentan al menos valores moderados en el índice de disimilitud, Lima “moderna” es la única donde dicho índice alcanza valores altos, sobre todo en escuelas de primaria. En este nivel educativo, para conseguir una distribución socioeconómica uniforme, aproximadamente 7 de cada 10 estudiantes de los NSE más bajos tendrían que trasladarse a escuelas con mayor estatus socioeconómico en casi todos los distritos donde más de las dos terceras partes de su composición escolar es de NSE alto (La Molina, Santiago de Surco, Miraflores, San Isidro, San Miguel, San Borja y Jesús María). En el caso de secundaria, es en estos mismos distritos (excepto San Miguel y Jesús María, e incluido Pueblo Libre) donde más del 50% de los estudiantes de los NSE más bajos deberían desplazarse a escuelas de mayor estatus socioeconómico para alcanzar una distribución proporcional entre todas sus instituciones educativas.

Más allá de lo sucedido en algunos distritos de Lima “moderna”, es importante notar dos aspectos transversales: 1) el índice de disimilitud toma valores de moderados a altos en prácticamente todos los distritos de Lima Metropolitana; y 2) los valores de dicho índice suelen mantenerse o incrementarse en las demás zonas geográficas de Lima Metropolitana cuando se toma como referencia a los estudiantes de NSE alto que deberían trasladarse a escuelas de distinto estatus socioeconómico. Aunque estos hallazgos aún deben complementarse con los demás indicadores considerados en este estudio, se evidencia un fuerte grado de segregación en todas las zonas del centro poblado urbano más grande del país. En general, los estudiantes de distintos NSE no se encuentran representados proporcionalmente en la mayoría de las escuelas, conformando grupos de instituciones que atienden a poblaciones desfavorecidas.

Por su parte, los valores del CCI también suelen ser más elevados en primaria en comparación con secundaria en casi todas las zonas geográficas analizadas, excepto en Balnearios. Lima “moderna” y Callao son las zonas que presentan el CCI más alto en primaria y secundaria, respectivamente. En el caso de primaria, el CCI supera el 50% en distritos como Santiago de Surco, La Molina y Miraflores; es decir, más de la mitad de la variabilidad del índice socioeconómico de los estudiantes se debería a diferencias entre escuelas. No es casualidad, entonces, que dichos distritos presenten los niveles más altos de segregación, focalizada en estudiantes de NSE alto. En secundaria no se aprecia una tendencia tan clara entre el CCI y la distribución socioeconómica de los distritos. Por ejemplo, los distritos del Callao, analizados individualmente, no

son precisamente los que muestran los valores más altos de CCI. Más bien, el elevado valor de este índice como zona geográfica indicaría que entre sus distritos hay una composición socioeconómica muy dispar, y ello se reflejaría en la existencia de escuelas diferentes entre sí, pero similares internamente en cuanto a la población a la que atienden. Un escenario curioso se presenta en el distrito de Santa Rosa, perteneciente a la zona geográfica de Balnearios. A pesar de que es un distrito con una cantidad relativamente pequeña de escuelas, su elevado CCI tanto en primaria (50,8%) como en secundaria (60,4%) reflejaría sobre todo la concentración de estudiantes de los NSE más bajos. Asimismo, este es el único distrito que no pertenece a Lima “moderna” o Callao en el que al menos la quinta parte de sus escuelas de primaria se encuentra segregada con una población muy homogénea o donde más del 70% de sus escuelas de secundaria está en condición de segregación con una población homogénea.

En cuanto a la dimensión de exposición de la segregación escolar, se aprecia una clara relación entre los valores del índice de aislamiento y el NSE de los estudiantes de las distintas zonas geográficas analizadas. Esta tendencia es bastante similar en primaria y secundaria. Por un lado, los estudiantes de los NSE más bajos que tienen una mayor probabilidad de coincidir con pares de su mismo estatus socioeconómico se ubican en escuelas de los distritos periféricos de Lima Metropolitana. Como era de esperarse, dicha probabilidad es bastante alta en distritos con gran parte de población en condición de pobreza, ubicados principalmente en Balnearios (Santa Rosa, Ancón, Pucusana, Punta Negra, Punta Hermosa y San Bartolo); Callao (Ventanilla y Mi Perú); Lima Este (Lurigancho y Cieneguilla); Lima Sur (Pachacámac y Lurín); y Lima Norte (Puente Piedra y Carabayllo). Por otro lado, cuando se tiene en cuenta a los estudiantes de NSE alto, existe una probabilidad de al menos 75% en primaria y 60% en secundaria de encontrarse con otros estudiantes del mismo grupo socioeconómico en casi todos de los distritos de Lima “moderna”. Aunque en menor grado, esa probabilidad sigue siendo considerable en escuelas de los distritos de Lima Centro, en ciertos distritos del Callao (La Perla, Bellavista y La Punta), así como en algunos distritos periféricos con menos de la cuarta parte de su población en condición de pobreza (Chorrillos y Los Olivos).

Tal como ocurrió con los índices de similitud, son precisamente este grupo de distritos con altos valores en el índice de aislamiento los que suelen tener una mayor proporción de escuelas con población muy homogénea, sobre todo, en primaria. Esta composición escolar extremadamente uniforme, en este caso de estudiantes de NSE alto, se concentra en algunos distritos de Lima “moderna” (San Isidro, Miraflores, Santiago de Surco, La Molina, San Borja y Pueblo Libre). Por lo tanto, no sorprende que la desviación estándar del índice socioeconómico de la población que estudia en esos distritos sea menor a la hallada en las escuelas de otros distritos de esa y otras zonas geográficas. Contrariamente, los distritos con una composición escolar más heterogénea, donde más de la mitad de sus escuelas de primaria y secundaria no se encuentran segregadas por NSE, pertenecen a Balnearios (San Bartolo, Pucusana y Punta

Negra); Lima Este (Cieneguilla y San Juan de Lurigancho); Lima Sur (Lurín y Pachacámac); Lima Norte (Puente Piedra); y Callao (Mi Perú y Ventanilla). No obstante, es preocupante que en todos los distritos analizados al menos la tercera parte de las escuelas de primaria y la cuarta parte de las de secundaria se encuentren en condición de segregación.

Discusión

Los resultados de este estudio evidencian que las escuelas de Lima Metropolitana presentan un alto nivel de segregación socioeconómica. No obstante, este hallazgo no llega a ser una sorpresa, dado que, en los últimos años, diversas investigaciones señalan a Perú como el país que presenta las condiciones de segregación educativa más altas de la región (Benavides et al., 2014; Krüger, 2019; Murillo, 2016; Murillo y Martínez-Garrido, 2017; Murillo et al., 2018; OCDE, 2019; Vazquez, 2016).

La información que se ha presentado en este estudio aborda las diversas formas en que la segregación se puede materializar dentro de las escuelas en Lima Metropolitana. Además, complementa las estimaciones realizadas por Murillo y Carrillo (2020a, 2020b). Sin embargo, es solo una primera mirada descriptiva, necesaria para la estimación de la segregación socioeconómica en distintos estratos y categorías relevantes, pero que requiere ser profundizada para comprender mejor algunos hallazgos de la investigación.

En primer lugar, el hecho de que la incidencia de segregación en primaria sea mayor que en secundaria podría deberse a la desigual cantidad de escuelas primarias y secundarias en la capital. Aquellas de nivel primario representan poco menos del doble del total de escuelas del nivel secundario. Asimismo, la tasa de transición a secundaria se encuentra por encima del 97%. Todo ello propiciaría que los estudiantes coincidan en un menor número de establecimientos, de ahí que se reduzca la segregación socioeconómica dentro de las escuelas.

Otra posible explicación recae en la interacción entre el efecto de la segregación residencial y el proceso de elección de escuela por parte de las familias. Al ser Lima Metropolitana un área segregada, es probable que los estudiantes más pequeños, sobre todo de los NSE más bajos, asistan a las escuelas de sus barrios. En cambio, en secundaria, cuando los estudiantes suelen trasladarse más y de manera más autónoma para ir a la escuela, las familias suelen matricular a los estudiantes en las que consideran “mejores” instituciones, como parte de un mecanismo aspiracional (Cuenca, 2013).

En segundo lugar, los resultados indican que la segregación no es un fenómeno uniforme, pues se manifiesta de manera diferenciada según las distintas categorías analizadas. En tal sentido, depende de las características de la escuela y del contexto en el que se encuentre situada. Por ejemplo, el análisis realizado con la tipología de escuelas no estatales (Minedu, 2018b) revela la existencia de diferencias en la composición socioeconómica del alumnado y,

por consiguiente, distintos grados de segregación que presenta cada tipo de escuela. Por otro lado, si bien las escuelas estatales muestran cierto grado de heterogeneidad en cuanto a la población que atienden, también es importante seguir explorando las dinámicas diferenciadas al interior de la oferta pública, entre ellas, la discrecionalidad en los procesos de admisión escolar.

En referencia a la segregación en escuelas privadas, la dinámica del mercado educativo comprende un escenario bastante complejo y demanda intervenciones específicas. Por ejemplo, son necesarios programas de fortalecimiento en la gestión y capacitación docente en aquellas escuelas estatales de zonas periurbanas marginales y, además, una mayor regulación en la oferta educativa de las escuelas privadas. Esto, en la ruta de garantizar la igualdad de oportunidades entre todos los estudiantes y construir un sistema educativo más equitativo e inclusivo. Así también, demanda que el Estado tome medidas para limitar la segregación de los estudiantes con mayores recursos con el fin asegurar la equidad y diversidad en las escuelas privadas.

Por último, respecto al análisis por zona geográfica, los indicadores de segregación se muestran especialmente altos en los distritos más privilegiados de la ciudad (Lima “moderna”). Esto puede estar relacionado a la falta de articulación del Estado para responder a la creciente demanda por servicios educativos en la capital. Lima Metropolitana ha presentado un rápido crecimiento poblacional; en efecto, se ha ampliado la periferia de la ciudad y, como consecuencia, se ha incrementado la densidad poblacional en la mayoría de los distritos (Matos Mar, 2012). Por otro lado, el Estado no ha sido efectivo en el objetivo de ampliar la oferta educativa estatal, lo que, a su vez, ha permitido la aparición desregulada de escuelas no estatales denominadas “de bajo costo”, que se presentan como solución a esa demanda insatisfecha.

Lo presentado en el estudio señala como uno de los retos educativos con mayor relevancia lograr que las escuelas, sobre todo las estatales, puedan llegar a ser espacios de aprendizaje donde las condiciones socioeconómicas no representen una limitante o ventaja para el desarrollo de aprendizajes en los estudiantes. Si bien esta problemática es compleja de abordar, es importante resaltar los pasos avanzados en materia de calidad docente, como la promulgación de la Ley de Reforma Magisterial y la puesta en marcha de evaluaciones basadas en el mérito. También, se han fortalecido los aprendizajes, y se cuenta con el soporte de los programas de acompañamiento pedagógico y capacitación docente emprendidos por el gobierno central y los gobiernos locales.

La inclusión de la segregación escolar en el Proyecto Educativo Nacional al 2036 (CNE, 2020) constituye un hito importante, puesto que es la primera vez que hay un reconocimiento oficial de esta problemática. Así, se incluye en la agenda de la política educativa. Esto es positivo en tanto aumenta la probabilidad de que se puedan establecer medidas para enfrentarla. Como se señala en el PEN:

el principal mecanismo para combatir la segregación del sistema educativo y con ello favorecer las experiencias de aprendizaje y que las instituciones educativas sean espacios de encuentro entre nuestras diversidades —con lo que se construye mayores niveles de cohesión social— es fortalecer la educación estatal gratuita. (CNE, 2020, p. 27)

El presente estudio ha intentado aproximarse a la medición de la magnitud de la segregación socioeconómica integrando diferentes métodos y considerando distintas características específicas de las escuelas de Lima Metropolitana. Se espera que los hallazgos brindados contribuyan con la reflexión y el debate en torno a esta problemática, orientando la urgente generación de acciones concretas que conduzcan a resolverla. Es tiempo de construir una sociedad más justa, inclusiva y cohesionada, pensada desde el verdadero rol de la escuela y de la educación básica.

Referencias bibliográficas

- Alegre, M. A. (2010). Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1157-1178.
- Allen, R. y Vignoles, A. (2007). *What Should an Index of School Segregation Measure?* London School of Economics, Centre for the Economics of Education.
- Arcidiácono, M., Cruces, G., Gasparini, L., Jaume, D., Serio, M. y Vázquez, E. (2014). *La segregación escolar público-privada en América Latina*. CEPAL.
- Balarin, M. (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.
- Balarin, M., Kitmang, J., Ñopo, H. y Rodríguez, M. F. (2018). *Mercado privado, consecuencias públicas. Los servicios educativos de provisión privada en el Perú*. Grade.
- Balarin, M. y Escudero, A. (2019). The Ungoverned Education Market and the Deepening of Socio-Economic School Segregation in Peru. En X. Bonal y C. Bellei (Eds.), *Understanding School Segregation. Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education*. Bloomsbury Academic.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, (1), 325-345.
- 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*. Grade.
- Bonal, X. y Bellei, C. (2019). Introduction: The Renaissance of School Segregation in A Context of Globalization. En X. Bonal y C. Bellei (Eds.), *Understanding School Segregation. Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education*. Bloomsbury Academic.
- Carrillo, S. (2020). La segregación escolar en América Latina ¿Qué se estudia y cómo se investiga? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 345-362.
- Carrillo, S., Salazar, V. y Leandro, S. (2019). *Jóvenes y educación en Lima Metropolitana y Callao*. IEP.
- Consejo Nacional de Educación [CNE] (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036: el reto de la ciudadanía plena*. CNE.
- Cuenca, R. (2013). La escuela pública en Lima Metropolitana. ¿Una institución en extinción? *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 5, 73-98.
- 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 and Practice*, 23(1), 126-148.

- Duncan, O. y Duncan, B. (1955). A Methodological Analysis of Segregation Indexes. *American Sociological Review*, 20(2), 210-217.
- Dupriez, V. (2010). *Methods of Grouping Learners at School*. Unesco.
- Echenique, F y Fryer, R. (2007). A Measure of Segregation Based on Social Interactions. *The Quarterly Journal of Economics*, 122(2), 441-485.
- Gorard, S. y Taylor, C. (2002). What Is Segregation? A Comparison of Measures in Terms of 'Strong' and 'Weak' Compositional Invariance. *Sociology*, 36(4), 875-895.
- Guadalupe, C., León, J. y Cueto, S. (2013). *Charting Progress in Learning Outcomes in Perú Using National Assessments*. Background paper prepared for the EFA Global Monitoring Report 2013/4. Teaching and learning: achieving quality for all. Unesco.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2014). *Una mirada a Lima Metropolitana*. INEI.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2021). *Encuesta Nacional de Hogares 2021*. <https://www.inei.gob.pe/>
- Ipsos (2018). *Perfiles zonales Lima 2018*. Ipsos.
- James, D. R. y Taeuber, K. E. (1985). Measures of Segregation. *Sociological Methodology*, 15, 1-32.
- Krüger, N. (2019). La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(8), 1-34.
- 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*. Grade.
- Massey, D. S. y Denton, N. A. (1988). The Dimensions of Residential Segregation. *Social forces*, 67(2), 281-315.
- Matos Mar, J. (2012). *Perú: Estado desbordado y sociedad nacional emergente*. Universidad Ricardo Palma.
- Mikulyuk, A. y Braddock, J. (2016). K-12 School Diversity and Social Cohesion: Evidence in Support of a Compelling State Interest. *Education and Urban Society*, 1(13), 1-33.
- Ministerio de Educación [Minedu] (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*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Ministerio de Educación [Minedu] (2018a). *Desafíos en la medición y análisis del estatus socioeconómico de los estudiantes peruanos*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

- Ministerio de Educación [Minedu] (2018b). *Tipología y caracterización de las escuelas privadas en el Perú*. Estudios Breves N.º 3. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.
- Ministerio de Educación [Minedu] (2021). *Estadística de la Calidad Educativa*. <http://escale.minedu.gob.pe/>
- Miranda, L. (2008). Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú. En M. Benavides (Ed.), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Grade.
- Murillo, F. J. (2016). Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 33–60.
- Murillo, F. J. y Carrillo, S. (2020a). Una panorámica de la segregación escolar por nivel socioeconómico en educación primaria en Perú y sus regiones. *Argumentos. Revista de Ciencias Sociales*, 1(1), 7-31.
- Murillo, F. J. y Carrillo, S. (2020b). Segregación escolar por nivel socioeconómico en educación secundaria en Perú y sus regiones. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12, 7-32.
- Murillo, F. J. y Carrillo, S. (2021). Incidencia de la segregación escolar por nivel socioeconómico en el rendimiento académico. Un estudio desde Perú. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(49), 1–24.
- Murillo, F. J. y Graña Oliver, R. (2020). Una panorámica de la segregación escolar por nivel socioeconómico en Uruguay. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(1), 15-35.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2016). Segregación social en las escuelas públicas y privadas en América Latina. *Educação & Sociedade*, 38(140), 727-750.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2017). Estimación de la magnitud de la segregación escolar en América Latina. *Magis. Revista Internacional de Investigación En Educación*, 9(19), 11-30.
- 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.
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. y Graña Oliver, R. (2020). Escuelas públicas para pobres, escuelas privadas para ricos: relación entre educación privada y segregación escolar de carácter socio-económico en América Latina. *Revista Científica RUNAE*, 5, 11-22.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. OECD Publishing.
- Pereyra, O. (2006). Forma urbana y segregación residencial en Lima. *Debates en Sociología*, 31, 69-106.

- Talavera, G. (2019). *Segregación residencial en Lima Metropolitana: autocorrelación espacial y aglomeración en la ciudad* (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. y De los Ríos, D. (2010) Segregación Escolar en Chile. En S. Martinic y G. Elacqua (Eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Orealc/Unesco - Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Vazquez, E. (2016). Segregación escolar por nivel socioeconómico. Midiendo el fenómeno y explorando sus determinantes. *Económica*, 62, 121-184.
- Wilkes, R. y Iceland, J. (2004). Hypersegregation in the twenty-first century. *Demography*, 41(1), 23-36.

Anexos

Anexo A: Distribución socioeconómica en las escuelas de Lima Metropolitana

Tabla A1

Distribución socioeconómica de las escuelas de 4.º grado de primaria, según tipo de gestión, costo de pensión, zona geográfica y distrito

Estrato	N	NSE				DE
		Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	
Estatal	1055	17,6 %	32,7 %	37,5 %	12,1 %	0,792
No estatal	3344	3,9 %	13,8 %	36,1 %	46,3 %	0,663
Muy alto costo	31	0,0 %	0,0 %	1,8 %	98,1 %	0,106
Alto costo	69	0,0 %	0,2 %	3,3 %	96,5 %	0,165
Medio costo	880	0,7 %	4,8 %	28,0 %	66,4 %	0,544
Bajo costo	2350	6,5 %	21,8 %	46,6 %	25,0 %	0,730
Lima norte	1203	10,1 %	23,9 %	40,7 %	25,3 %	0,718
Lima centro	326	5,8 %	17,7 %	38,6 %	37,9 %	0,683
Lima moderna	435	2,2 %	6,7 %	20,6 %	70,5 %	0,438
Lima este	1087	13,9 %	27,6 %	38,9 %	19,5 %	0,749
Lima sur	823	12,8 %	26,8 %	38,3 %	22,1 %	0,735
Balnearios	69	36,1 %	30,7 %	26,5 %	6,7 %	0,745
Callao	456	12,0 %	27,4 %	37,4 %	23,2 %	0,674
Ancón	33	35,8 %	31,8 %	26,3 %	6,1 %	0,783
Ate	312	14,2 %	28,3 %	37,5 %	20,0 %	0,744
Barranco	23	2,9 %	13,5 %	38,5 %	45,1 %	0,635
Breña	40	1,7 %	7,7 %	30,1 %	60,4 %	0,621
Carabayllo	156	18,7 %	30,2 %	35,0 %	16,2 %	0,751
Chaclacayo	29	7,5 %	19,1 %	41,7 %	31,7 %	0,723
Chorrillos	143	6,0 %	19,1 %	35,5 %	39,4 %	0,682
Cieneguilla	13	19,0 %	37,1 %	36,5 %	7,4 %	0,768
Comas	240	9,2 %	22,1 %	42,9 %	25,8 %	0,739
El Agustino	70	8,2 %	28,2 %	45,2 %	18,4 %	0,732
Independencia	77	12,1 %	27,1 %	42,9 %	17,9 %	0,740
Jesús María	24	0,5 %	5,2 %	21,2 %	73,2 %	0,423
La Molina	62	5,8 %	9,2 %	17,4 %	67,6 %	0,385
La Victoria	69	7,0 %	22,5 %	38,0 %	32,5 %	0,690
Lima	123	4,5 %	16,8 %	39,8 %	38,9 %	0,680
Lince	18	2,0 %	10,7 %	32,1 %	55,2 %	0,523
Los Olivos	189	4,4 %	18,5 %	39,4 %	37,7 %	0,658
Lurigancho	123	23,8 %	29,4 %	33,0 %	13,9 %	0,761
Lurín	47	24,3 %	31,7 %	32,5 %	11,5 %	0,819
Magdalena del Mar	22	2,1 %	7,4 %	25,7 %	64,8 %	0,536
Miraflores	27	0,9 %	4,2 %	13,5 %	81,4 %	0,340
Pachacámac	53	32,6 %	31,4 %	24,8 %	11,2 %	0,804
Pucusana	9	40,4 %	30,6 %	23,0 %	6,0 %	0,871
Pueblo Libre	28	0,9 %	5,5 %	25,8 %	67,9 %	0,454
Puente Piedra	179	18,8 %	34,7 %	35,2 %	11,3 %	0,778
Punta Hermosa	1	54,3 %	14,3 %	31,4 %	0,0 %	0,910
Punta Negra	7	15,5 %	45,6 %	31,1 %	7,8 %	0,533
Rímac	69	8,4 %	18,6 %	40,8 %	32,2 %	0,691
San Bartolomé	4	28,2 %	28,2 %	35,5 %	8,2 %	0,597
San Borja	24	1,6 %	4,8 %	17,5 %	76,1 %	0,389
San Isidro	19	0,3 %	3,0 %	9,2 %	87,5 %	0,278
San Juan de Lurigancho	449	14,3 %	27,6 %	38,4 %	19,7 %	0,763
San Juan de Miraflores	177	10,1 %	24,5 %	41,1 %	24,3 %	0,715
San Luis	25	7,7 %	22,1 %	41,5 %	28,7 %	0,756
San Martín de Porres	362	4,4 %	18,3 %	45,5 %	31,8 %	0,686
San Miguel	63	1,0 %	4,2 %	18,4 %	76,4 %	0,494
Santa Anita	91	5,6 %	24,6 %	47,1 %	22,7 %	0,706
Santa María del Mar	1	0,0 %	0,0 %	60,0 %	40,0 %	0,548
Santa Rosa	14	45,2 %	24,0 %	22,2 %	8,6 %	0,734
Santiago de Surco	102	1,7 %	6,1 %	19,0 %	73,2 %	0,384
Surquillo	23	3,8 %	10,0 %	31,1 %	55,1 %	0,593
Villa el Salvador	196	8,6 %	30,3 %	43,4 %	17,6 %	0,731
Villa María del Triunfo	207	16,1 %	29,6 %	38,8 %	15,5 %	0,756
Bellavista	50	1,1 %	7,9 %	34,5 %	56,5 %	0,604
Callao	188	4,2 %	22,3 %	46,9 %	26,6 %	0,662
Carmen de la Legua	20	2,8 %	23,7 %	44,6 %	29,0 %	0,634
La Perla	26	1,9 %	14,0 %	35,0 %	49,2 %	0,511
La Punta	3	3,8 %	19,2 %	36,5 %	40,4 %	0,572
Mi Perú	22	17,4 %	41,7 %	34,5 %	6,4 %	0,741
Ventanilla	147	24,5 %	37,7 %	28,2 %	9,6 %	0,738

Tabla A2
Distribución socioeconómica de las escuelas de 2.º grado de secundaria,
según tipo de gestión, costo de pensión, zona geográfica y distrito

Estrato	N	NSE				DE
		Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	
Estatal	758	14,3%	32,0%	38,9%	14,8%	0,814
No estatal	2183	2,7%	13,1%	38,9%	45,2%	0,699
Muy alto costo	30	0,2%	0,8%	7,2%	91,8%	0,332
Alto costo	70	0,2%	1,3%	12,8%	85,7%	0,428
Medio costo	855	1,1%	8,0%	36,9%	54,0%	0,651
Bajo costo	1212	5,3%	21,9%	47,5%	25,3%	0,758
Lima norte	791	8,2%	24,0%	41,7%	26,0%	0,739
Lima centro	233	5,4%	19,8%	41,8%	33,0%	0,726
Lima moderna	372	2,1%	9,9%	28,8%	59,2%	0,589
Lima este	706	11,7%	27,2%	40,2%	20,9%	0,766
Lima sur	517	10,7%	26,6%	40,7%	22,0%	0,761
Balnearios	36	27,9%	35,3%	27,6%	9,2%	0,758
Callao	286	12,5%	27,5%	37,8%	22,2%	0,734
Ancón	15	26,8%	36,3%	29,4%	7,5%	0,752
Ate	187	11,8%	28,3%	38,2%	21,7%	0,768
Barranco	20	2,4%	18,6%	40,3%	38,7%	0,655
Breña	35	1,8%	12,3%	38,4%	47,5%	0,690
Carabayllo	101	14,3%	30,2%	36,8%	18,7%	0,758
Chaclacayo	22	7,8%	24,5%	43,5%	24,2%	0,683
Chorrillos	92	6,0%	18,9%	37,8%	37,3%	0,705
Cienceguilla	10	14,7%	33,6%	35,9%	15,8%	0,842
Comas	163	7,4%	21,6%	43,9%	27,1%	0,741
El Agustino	45	8,3%	27,7%	45,3%	18,6%	0,766
Independencia	53	10,2%	27,3%	44,4%	18,2%	0,791
Jesús María	25	1,8%	9,7%	35,2%	53,2%	0,665
La Molina	57	3,9%	10,3%	23,4%	62,5%	0,546
La Victoria	45	8,1%	23,0%	42,3%	26,5%	0,739
Lima	84	4,3%	19,3%	42,2%	34,2%	0,728
Lince	19	1,6%	10,0%	38,6%	49,8%	0,633
Los Olivos	134	3,4%	18,6%	41,7%	36,2%	0,705
Lurigancho	77	19,9%	30,4%	33,6%	16,2%	0,775
Lurín	23	18,3%	34,8%	32,3%	14,6%	0,849
Magdalena del Mar	16	2,4%	12,2%	36,1%	49,2%	0,627
Miraflores	27	2,4%	10,5%	27,5%	59,6%	0,567
Pachacámac	38	27,2%	36,9%	26,7%	9,2%	0,807
Pucusana	6	34,0%	38,3%	23,0%	4,8%	0,772
Pueblo Libre	20	0,7%	6,4%	25,1%	67,8%	0,600
Puente Piedra	121	15,8%	36,3%	35,9%	12,1%	0,796
Punta Hermosa	1	38,6%	32,9%	22,9%	5,7%	0,924
Punta Negra	5	22,3%	34,7%	29,8%	13,2%	0,845
Rímac	48	7,3%	23,2%	43,2%	26,3%	0,734
San Bartolomé	1	17,5%	36,4%	28,7%	17,5%	0,977
San Borja	19	1,6%	7,4%	22,9%	68,0%	0,543
San Isidro	17	0,6%	4,8%	21,1%	73,6%	0,410
San Juan de Lurigancho	302	11,9%	26,9%	40,7%	20,6%	0,774
San Juan de Miraflores	108	9,3%	23,4%	42,4%	24,9%	0,771
San Luis	21	6,4%	21,1%	42,2%	30,3%	0,737
San Martín de Porres	219	4,1%	18,6%	45,0%	32,2%	0,705
San Miguel	56	1,3%	8,2%	30,2%	60,3%	0,649
Santa Anita	63	5,2%	22,8%	45,8%	26,2%	0,727
Santa Rosa	8	34,4%	27,3%	23,0%	15,3%	0,655
Santiago de Surco	79	1,8%	8,3%	24,9%	65,0%	0,564
Surquillo	17	3,5%	16,7%	38,4%	41,4%	0,631
Villa el Salvador	135	7,4%	28,0%	46,3%	18,4%	0,744
Villa María del Triunfo	121	12,6%	29,5%	41,8%	16,1%	0,781
Bellavista	35	2,3%	15,8%	42,1%	39,8%	0,683
Callao	117	4,7%	22,9%	45,4%	27,0%	0,708
Carmen de la Legua	9	3,7%	19,4%	50,8%	26,1%	0,726
La Perla	19	1,8%	11,7%	37,0%	49,5%	0,701
La Punta	2	0,0%	6,5%	41,9%	51,6%	0,603
Mi Perú	11	18,7%	39,2%	34,2%	7,9%	0,822
Ventanilla	93	25,6%	37,3%	27,1%	10,1%	0,783

Anexo B: Indicadores de segregación en los distritos de Lima Metropolitana

Tabla B1
Indicadores de segregación en 4.º grado de primaria, según distrito

Distrito	Distimilitud		ICC	Aislamiento		Grado de segregación		
	MB+B	Alto		MB+B	Alto	Muy hom	Hom	Het
Ancón	0,434	0,491	0,284	0,758	0,180	0,0%	60,9%	39,1%
Ate	0,449	0,579	0,340	0,577	0,498	1,6%	53,9%	44,4%
Barranco	0,480	0,522	0,379	0,295	0,631	14,3%	66,7%	19,0%
Breña	0,513	0,484	0,254	0,203	0,714	8,6%	68,6%	22,9%
Carabayillo	0,480	0,550	0,359	0,643	0,396	0,0%	54,7%	45,3%
Chaclacayo	0,463	0,561	0,300	0,418	0,547	4,5%	63,6%	31,8%
Chorrillos	0,522	0,601	0,404	0,444	0,653	6,9%	59,5%	33,6%
Cieneguilla	0,320	0,605	0,238	0,634	0,253	0,0%	41,7%	58,3%
Comas	0,390	0,452	0,266	0,448	0,430	0,5%	54,9%	44,5%
El Agustino	0,371	0,392	0,253	0,481	0,319	0,0%	50,0%	50,0%
Independencia	0,363	0,462	0,215	0,500	0,334	0,0%	51,7%	48,3%
Jesús María	0,674	0,529	0,279	0,181	0,813	21,1%	73,7%	5,3%
La Molina	0,779	0,768	0,540	0,531	0,881	49,0%	35,3%	15,7%
La Victoria	0,469	0,483	0,384	0,486	0,530	1,7%	56,9%	41,4%
Lima	0,458	0,508	0,362	0,371	0,592	4,8%	60,6%	34,6%
Lince	0,477	0,563	0,316	0,230	0,709	7,1%	71,4%	21,4%
Los Olivos	0,475	0,533	0,291	0,388	0,590	4,0%	72,0%	24,0%
Lurigancho	0,502	0,614	0,409	0,687	0,416	1,0%	49,5%	49,5%
Lurín	0,399	0,494	0,309	0,659	0,281	0,0%	33,3%	66,7%
Magdalena del Mar	0,500	0,526	0,284	0,206	0,750	15,0%	65,0%	20,0%
Miraflores	0,745	0,756	0,513	0,201	0,902	52,0%	28,0%	20,0%
Pachacámac	0,442	0,653	0,390	0,739	0,486	0,0%	47,8%	52,2%
Pucusana	0,335	0,502	0,253	0,753	0,230	0,0%	42,9%	57,1%
Pueblo Libre	0,556	0,629	0,355	0,153	0,802	40,0%	45,0%	15,0%
Puente Piedra	0,395	0,470	0,207	0,632	0,242	0,0%	42,3%	57,7%
Punta Hermosa	0,000	0,000	0,000	0,686	0,000	0,0%	10,0%	0,0%
Punta Negra	0,498	0,550	0,302	0,728	0,206	0,0%	50,0%	50,0%
Rímac	0,444	0,517	0,335	0,425	0,531	0,0%	58,9%	41,1%
San Bartolo	0,188	0,135	0,156	0,591	0,097	0,0%	33,3%	66,7%
San Borja	0,674	0,702	0,385	0,202	0,862	47,4%	36,8%	15,8%
San Isidro	0,737	0,747	0,487	0,197	0,929	66,7%	26,7%	6,7%
San Juan de Lurigancho	0,415	0,499	0,294	0,554	0,402	0,3%	47,1%	52,6%
San Juan de Miraflores	0,415	0,466	0,302	0,493	0,453	0,7%	58,1%	41,2%
San Luis	0,428	0,451	0,289	0,430	0,464	5,6%	38,9%	55,6%
San Martín de Porres	0,440	0,439	0,234	0,376	0,480	0,8%	68,3%	30,9%
San Miguel	0,689	0,525	0,459	0,263	0,837	23,3%	65,1%	11,6%
Santa Anita	0,399	0,473	0,244	0,424	0,416	0,0%	67,1%	32,9%
Santa María del Mar	0,000	0,000	0,000	0,000	0,400	0,0%	0,0%	0,0%
Santa Rosa	0,627	0,734	0,508	0,824	0,307	20,0%	50,0%	30,0%
Santiago de Surco	0,755	0,720	0,556	0,326	0,874	48,1%	37,7%	14,3%
Surquillo	0,493	0,639	0,352	0,256	0,746	16,7%	66,7%	16,7%
Villa el Salvador	0,351	0,437	0,242	0,495	0,334	0,0%	55,4%	44,6%
Villa María del Triunfo	0,410	0,481	0,292	0,580	0,329	0,0%	52,0%	48,0%
Bellavista	0,545	0,473	0,264	0,216	0,692	8,1%	81,1%	10,8%
Callao	0,376	0,445	0,256	0,388	0,449	0,7%	64,2%	35,1%
Carmen de la Legua	0,388	0,398	0,249	0,376	0,423	0,0%	56,2%	43,8%
La Perla	0,602	0,593	0,403	0,358	0,702	0,0%	76,5%	23,5%
La Punta	0,525	0,601	0,412	0,387	0,630	0,0%	50,0%	50,0%
Mi Perú	0,284	0,426	0,166	0,639	0,150	0,0%	46,7%	53,3%
Ventanilla	0,432	0,621	0,361	0,727	0,349	0,0%	47,0%	53,0%

Tabla B2
 Indicadores de segregación en 2.º grado de secundaria, según distrito

Distrito	Disimilitud		ICC	Aislamiento		Grado de segregación		
	MB+B	Alto		MB+B	Alto	Muy hom	Hom	Het
Ancón	0,312	0,439	0,323	0,695	0,162	0,0%	50,0%	50,0%
Ate	0,392	0,485	0,270	0,527	0,432	1,1%	43,7%	55,2%
Barranco	0,358	0,445	0,244	0,297	0,532	0,0%	65,0%	35,0%
Breña	0,420	0,380	0,175	0,232	0,573	0,0%	70,6%	29,4%
Carabaylo	0,446	0,435	0,282	0,589	0,335	0,0%	48,9%	51,1%
Chaclacayo	0,317	0,434	0,200	0,405	0,396	0,0%	68,4%	31,6%
Chorrillos	0,486	0,506	0,321	0,414	0,567	2,4%	52,9%	44,7%
Cieneguilla	0,318	0,329	0,182	0,560	0,252	0,0%	44,4%	55,6%
Comas	0,352	0,362	0,229	0,401	0,389	0,7%	53,4%	45,9%
El Agustino	0,342	0,335	0,171	0,465	0,281	0,0%	57,5%	42,5%
Independencia	0,327	0,334	0,196	0,464	0,265	0,0%	47,9%	52,1%
Jesús María	0,449	0,398	0,158	0,204	0,621	0,0%	82,6%	17,4%
La Molina	0,657	0,596	0,354	0,432	0,781	26,4%	56,6%	17,0%
La Victoria	0,397	0,440	0,230	0,437	0,439	0,0%	61,9%	38,1%
Lima	0,368	0,393	0,230	0,337	0,481	1,2%	51,2%	47,6%
Lince	0,438	0,322	0,166	0,202	0,569	0,0%	73,7%	26,3%
Los Olivos	0,454	0,419	0,217	0,365	0,499	0,0%	63,0%	37,0%
Lurigancho	0,487	0,491	0,343	0,654	0,353	0,0%	37,0%	63,0%
Lurín	0,339	0,426	0,165	0,603	0,257	0,0%	26,1%	73,9%
Magdalena del Mar	0,493	0,433	0,198	0,272	0,596	0,0%	80,0%	20,0%
Miraflores	0,538	0,611	0,296	0,258	0,754	16,7%	66,7%	16,7%
Pachacámac	0,368	0,429	0,334	0,710	0,252	0,0%	37,8%	62,2%
Pucusana	0,380	0,257	0,242	0,766	0,064	0,0%	16,7%	83,3%
Pueblo Libre	0,541	0,467	0,237	0,168	0,755	11,1%	61,1%	27,8%
Puente Piedra	0,347	0,364	0,164	0,598	0,200	0,0%	42,0%	58,0%
Punta Hermosa	0,000	0,000	0,000	0,714	0,057	0,0%	0,0%	10,0%
Punta Negra	0,383	0,360	0,183	0,643	0,191	0,0%	25,0%	75,0%
Rímac	0,348	0,364	0,233	0,409	0,382	0,0%	46,5%	53,5%
San Bartolo	0,000	0,000	0,000	0,538	0,175	0,0%	0,0%	10,0%
San Borja	0,631	0,555	0,229	0,241	0,787	16,7%	77,8%	5,6%
San Isidro	0,649	0,519	0,199	0,164	0,812	12,5%	81,2%	6,2%
San Juan de Lurigancho	0,378	0,412	0,219	0,505	0,344	0,0%	42,3%	57,7%
San Juan de Miraflores	0,346	0,393	0,240	0,439	0,390	1,1%	45,3%	53,7%
San Luis	0,382	0,438	0,206	0,385	0,447	0,0%	64,7%	35,3%
San Martín de Porres	0,395	0,358	0,176	0,348	0,433	0,0%	63,2%	36,8%
San Miguel	0,429	0,382	0,251	0,214	0,684	3,9%	86,3%	9,8%
Santa Anita	0,362	0,370	0,189	0,381	0,376	0,0%	60,0%	40,0%
Santa Rosa	0,709	0,710	0,604	0,817	0,403	0,0%	71,4%	28,6%
Santiago de Surco	0,613	0,527	0,296	0,286	0,765	15,9%	68,1%	15,9%
Surquillo	0,345	0,409	0,179	0,275	0,532	0,0%	69,2%	30,8%
Villa el Salvador	0,304	0,331	0,165	0,436	0,274	0,0%	55,9%	44,1%
Villa María del Triunfo	0,333	0,378	0,209	0,505	0,255	0,0%	44,0%	56,0%
Bellavista	0,373	0,402	0,176	0,260	0,528	0,0%	62,5%	37,5%
Callao	0,352	0,384	0,193	0,379	0,396	0,0%	57,7%	42,3%
Carman de la Legua	0,188	0,187	0,076	0,261	0,293	0,0%	85,7%	14,3%
La Perla	0,461	0,315	0,167	0,281	0,584	0,0%	66,7%	33,3%
La Punta	0,086	0,350	0,053	0,066	0,577	0,0%	10,0%	0,0%
Mi Perú	0,292	0,323	0,139	0,625	0,118	0,0%	40,0%	60,0%
Ventanilla	0,456	0,570	0,312	0,730	0,305	0,0%	36,9%	63,1%

La educación en el Perú de la posindependencia a través de sus textos

Carlos Contreras

Pontificia Universidad Católica del Perú
<https://orcid.org/0000-0001-7691-2362>
ccontre@pucp.edu.pe

Recibido: 10/09/2021
Aprobado: 27/11/2021

La educación en el Perú de la posindependencia a través de sus textos

Resumen

Partiendo de un retrato de la situación de la educación en los años iniciales de la historia del Perú independiente, el artículo rastrea la política desplegada por el Estado en materia de organización de las escuelas y establecimiento de contenidos de lo que se enseñaba a los alumnos en los niveles elemental o básico, y el intermedio o secundario. Para ello, nos centramos en un análisis de los textos más empleados en las escuelas del Perú entre los años 1821 y 1850. Llegamos a la conclusión de que el Estado puso poco empeño en regular los materiales empleados en las escuelas, de modo que los textos utilizados en ellas lo fueron, principalmente, por iniciativa de educadores que dirigían escuelas privadas en Lima u otras ciudades importantes. El contenido de dichos textos recogió solo débilmente los ideales de la independencia y de la república como forma de gobierno y convivencia social, y fundamentalmente heredó los planteamientos que venían usándose en la época virreinal.

Palabras clave: educación, historia, Perú, independencia, siglo XIX

Education in Post-Independence Peru through Its Textbooks

Abstract

Based on a portrait of the situation of education in the initial years of the history of independent Peru, the article traces the policy deployed by the State regarding the organization of schools and the establishment of contents of what students were taught in elementary or basic levels and intermediate or secondary levels. For this we focus on an analysis of the most used texts in the schools of Peru between 1821-1850. We conclude that the State put little effort into regulating the materials used in the schools, so that the texts used in them were, mainly, at the initiative of educators who ran private schools in Lima or other important cities. The content of these texts did not reflect the ideals of independence and of the republic as a form of government and social coexistence, but essentially inherited the approaches that had been used in the viceregal era.

Keywords: education, history, Peru, independence, 19th century

El propósito de este trabajo es brindar algunas noticias acerca de los textos utilizados en la formación de los estudiantes en el Perú en la época inicial de la República, período cuyas fechas fijamos entre los años de 1821 a 1850. En 1821, tras la caída de Lima en manos del ejército libertador del general San Martín, tuvo lugar la proclamación formal de la independencia del Perú del imperio español, mientras que, en 1850, se dictó la primera Ley General de Educación, que dio paso a un nuevo tratamiento de este sector en una época en que se inició la bonanza fiscal de la era del guano. La idea que nos motivó a hurgar en los textos de enseñanza de aquel tiempo fue hallar en dichos textos alusiones explícitas o implícitas a modelos de sociedad, de interrelación humana y de funcionamiento del poder que podrían, así, haber modelado las mentes de la primera generación de ciudadanos de la República.

En los inicios de su existencia como nación independiente, la instrucción pública en el Perú estaba clasificada, como hasta hoy, en tres niveles: la primaria, básica o de primeras letras; la secundaria o intermedia, y la universitaria o superior. El Reglamento General de Instrucción Pública de 1855 sistematizó esa clasificación, estableciendo en su primer artículo los tres “grados”, a los que llamó, respectivamente, de instrucción popular, media y especial. Solo la primera fue declarada de carácter universal (“se facilitará a todos los ciudadanos”). Los establecimientos donde se impartía la instrucción pública se denominaron, a su vez, *escuelas* para el caso de la enseñanza primaria; *colegios* en el caso de la secundaria, y *universidades* en el caso de la educación especial¹. Hasta ese momento, había existido cierta superposición entre los distintos niveles, dada la carencia de un organismo que reglase su clasificación; esto ocurría especialmente entre los niveles medio y superior. Por ejemplo, en el colegio San Carlos, de Lima —creado como Convictorio o Colegio Mayor en 1770—, se recibía a niños de entre los 12 y 17 años que ya supiesen leer y escribir; los egresados recibían el título de *maestros* luego de unos estudios que podían durar hasta ocho años; y el director de la institución era llamado *rector*, como en las universidades. Algunas de las materias que se enseñaban en este colegio eran, además, bastante especializadas, como la de Derecho Canónico y Práctica Forense².

Para nuestro estudio, nos centraremos en los dos primeros niveles educativos: el de las escuelas de primeras letras, y los colegios de educación media o secundaria. En el caso de las universidades, debido al carácter especializado de este nivel, la bibliografía de los cursos es dispersa. Además, en esa época, los estudios universitarios tuvieron un alumnado bastante escaso³.

1. Según el Reglamento General de Instrucción Pública (Chorrillos, 7 de abril de 1855), firmado por Ramón Castilla Manuel Toribio Ureta (reproducido en Chocano y Mannarelli, 2013, pp. 88-106).
2. Puede consultarse el Reglamento del Colegio de San Carlos de 1843 (en Chocano y Mannarelli, 2013, pp. 80-87).
3. Cuando se proclamó la independencia, formalmente, existían tres universidades en el Perú: en Lima (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, UNMSM), Cuzco

La educación en los albores de la República

Ciertamente, todo el aparato educativo estuvo por esos años poco organizado. El libertador Simón Bolívar constató, tras la victoria de Ayacucho, la situación de “completo abandono en que se halla la educación pública en todos los pueblos desde Lima (...). En ninguno hay escuelas, ni de primeras letras, y los niños y los jóvenes crecen en la más absoluta ignorancia” (CNSIP, 1971-1976)⁴. La educación, en lugar de estar a cargo del Estado, estaba en manos de la iglesia y de las familias. Es decir, la educación de los niños estaba a cargo de los propios progenitores o, cuando sus recursos lo permitían, de preceptores contratados para un servicio en el domicilio, siguiendo el modelo de la aristocracia europea. Paralelamente, aunque de forma ocasional, los párrocos y las órdenes religiosas montaban escuelas de caridad para los niños cuyas familias no podían educarlos ni contratar preceptores.

Los primeros gobiernos independientes aprovecharon inicialmente este esquema, tratando de convertir la caridad en obligación. El gobierno del general José de San Martín ordenó en 1822 que los conventos abriesen escuelas gratuitas, disposición que fue convertida en un decreto emitido el 23 de febrero de 1823 por la Junta de Gobierno que lo sucedió. La orden fue reiterada en 1825, 1830, 1839 y 1849, señal de que su acatamiento era demasiado laxo (Espinoza, 2011). Debido a que muchos religiosos salieron del país con motivo de la independencia, los conventos habían quedado despoblados de personal, al punto que varios fueron suprimidos por las nuevas autoridades del país. Además, su economía había adelgazado como para poder prestar servicios gratuitos⁵. Transformar a los conventos en escuelas y a los curas en preceptores fue una forma de reconversión de la iglesia a la que apuntaron algunos de los gobiernos anticlericales del régimen republicano. Después de todo, los sacerdotes eran parte de la élite letrada de la nación. Sin embargo, ello implicaba impregnar a la educación de un contenido religioso que los pensadores liberales consideraban inadecuado, por lo que se abrieron paso algunos proyectos de instauración de una educación pública separada de la esfera eclesiástica.

Durante este período, al igual que en otros países latinoamericanos, el modelo lancasteriano creado en Inglaterra dispersó sus efluvios seductores en el Perú como una forma práctica de educar a los pobres. Este sistema fue previsto para educar a grandes números de alumnos con poco costo, puesto que

(Universidad San Antonio de Abad) y Huamanga (Universidad de San Cristóbal). Sin embargo, las dos últimas habían dejado de funcionar, mientras que la UNMSM padeció de la emigración de varios de sus catedráticos a raíz de los acontecimientos de la Independencia. Poco después de esta, se fundaron la Universidad de Trujillo (1824) y la Universidad de San Agustín, de Arequipa (1828), ambas instituciones públicas.

4. Obra gubernativa y epistolario de Bolívar. T. XIV, v. 1. CNSIP, CDIP. Carta firmada en Cañete por J.G. Pérez, el 14 de abril de 1825 .
5. Véase Armas (2007).

ahorraba salarios de preceptores al convertir a los estudiantes más destacados en monitores que enseñaban a sus compañeros menos aventajados. Un decreto de la dictadura de Simón Bolívar que ordenó la fundación de una escuela para la formación de maestros proclamó como su primer considerando “Que el sistema lancasteriano es el único método de promover pronta y eficazmente la enseñanza pública”⁶. El misionero escocés Diego Thomson había sido ya contratado por el gobierno de San Martín para fundar en 1822 la primera Escuela Normal para la formación de maestros en este método⁷. El historiador de la educación Antonio Espinoza considera, sin embargo, que, debido a la resistencia de los maestros, en el país, “la adopción del método lancasteriano fue lenta e incompleta” y en la práctica resultó abandonado para los mediados del siglo XIX (2011, p. 92).

Aunque en 1825 se creó una Dirección General de Estudios y se dictó disposiciones para la creación de establecimientos de educación pública en diversas ciudades del país como una forma de crear buenos ciudadanos, la inestabilidad política y la escasez de recursos impidieron la expansión educativa que los primeros dirigentes de la república ambicionaron. De cualquier modo, en estos años, destaca la apertura de dos colegios en Cuzco y Lima, que se convertirían en instituciones emblemáticas en el futuro: el Colegio de Artes y Ciencias del Cuzco en 1826 y el Colegio Guadalupe de Lima en 1841. Para la dirección de estas instituciones, se contrató en España al historiador y pedagogo liberal Sebastián Lorente, que en los años siguientes realizó una importante labor de renovación de la historiografía nacional, sobre todo, en el campo de la difusión de un discurso histórico nacional (Lorente, 2005).

En 1834, finalmente, se creó una Dirección General de Instrucción Pública, que, bajo el gobierno de Andrés de Santa Cruz (1836-1839), consiguió algún avance en la materia. Así, en 1836, fue promulgado un primer Código Educativo y, al año siguiente, se creó un Ministerio de Instrucción Pública, Beneficencia y Asuntos Eclesiásticos. Sin embargo, este no llegó a funcionar debido a la derrota del régimen de la confederación presidida por Santa Cruz en la batalla de Yungay poco tiempo después. En 1845, la sección de Instrucción Pública fue alojada dentro del Ministerio de Gobierno, la que, en 1856, pasó al Ministerio de Justicia, en el que permaneció hasta la creación del Ministerio de Educación en 1935 (Espinoza, 2013).

Esta inestabilidad de los órganos rectores de la educación pública reflejaba la falta de consenso en torno a un proyecto educativo. De hecho, el período 1821-1850 fue caracterizado por Espinoza como una época marcada por la debilidad estatal en materia educativa. Las instituciones con mayor protagonismo

6. Decreto del 31 de enero de 1825. En CDIP, Legislación bolivariana y de Santa Cruz, t. I, vol. 9.

7. Juan C. Huaraj da como fecha de fundación de la Escuela Central Lancasteriana de Lima el 6 de julio de 1822 en el convento de Santo Tomás (Mexicano y Huaraj, 2005, p. 48).

fueron los agentes locales: las municipalidades, las órdenes religiosas y las familias. Estas conformaban sociedades de beneficencia que colaboraban económicamente con los gobiernos municipales para el sostenimiento de las escuelas. No obstante, en 1836, las municipalidades fueron suprimidas por el gobierno de Santa Cruz, a partir de lo cual sus funciones pasaron a manos de los prefectos, que eran los delegados del gobierno central para la administración de los departamentos. Cuando en 1856 se restauraron los gobiernos municipales, estos empezaron a recibir subsidios de un gobierno central —ahora enriquecido con el monopolio del guano— para el sostenimiento de las escuelas municipales.

Aparte de las escuelas de primeras letras, donde la enseñanza se concentraba en el aprendizaje de la lectura y la escritura, en las ciudades con mayor cantidad de población, existían las *aulas de latinidad*, establecimientos donde los niños que habían conseguido el dominio de la lectura y escritura continuaban con sus estudios. Como su nombre lo sugiere, en estas escuelas, la enseñanza se concentraba en el dominio del latín, al punto que algunas materias de derecho o filosofía eran estudiadas en este idioma. El conocimiento del latín era indispensable para proseguir estudios de jurisprudencia o teología (Chocano y Mannarelli, 2013, p. 12). En las aulas de latinidad, también se enseñaba gramática y literatura castellana, y, eventualmente, cursos de historia y geografía (CNSIP, 1971-1976)⁸.

El Reglamento de Escuelas de 1836 —es decir, del primer nivel de educación— ordenaba de hecho la enseñanza de las siguientes materias (Espinoza, 2007, p. 142, nota 13): Doctrina Católica, Ortología o pronunciación, Caligrafía, Aritmética, Costura (para las escuelas femeninas), Gramática castellana (para las escuelas femeninas)⁹.

Espinoza presenta un cuadro de frecuencias de los cursos que se impartían en 59 escuelas de primeras letras en Lima en 1845. El curso de Religión es el único que se impartía en la totalidad de escuelas, prueba irrefutable del dominio que tenía la iglesia en materia educativa en esos tiempos. Le seguían los cursos de Lectura, con 48 ocurrencias, y Escritura, con 44. En orden descendente, proseguían Aritmética (27 veces), Gramática (20 veces) y Costura (19 veces). De manera minoritaria, seguían los cursos de Latín (9 veces), Geografía (7 veces), la enseñanza de lenguas como el francés (5 veces) e inglés (4 veces), y habilidades artísticas como dibujo (4 veces) y piano (3 veces) (Espinoza, 2007, p. 154).

Si bien en esta época no existió reglamentación para el nivel secundario o intermedio, los historiadores de la educación han encontrado relaciones de las materias que se brindaban en colegios representativos de este nivel. Por ejemplo, en el Colegio de Ciencias y Artes del Cuzco, fundado en 1826, se estudiaban los siguientes cursos: Derecho Natural y de Gentes, Religión, Derecho

8. Hipólito Unanue, “Instrucción pública”, CDIP, 1824 (en CNSIP, 1971-1976).

9. Espinoza aclara que, en el caso de las escuelas de varones, esta materia se enseñaba en las aulas de latinidad (2007, p. 142, n. 13).

Canónico y Civil, Economía Política, Matemáticas, Teología y Física, Lengua Española y Latina, Dibujo y Música.

El panorama era similar en otros establecimientos secundarios, como el Colegio San Carlos o el Colegio Guadalupe (recién fundado en 1841). Se observa ciertas variaciones en los cursos de Derecho, en que había unos similares pero con otra especialización —como Derecho Romano, Patrio y Canónico—, así como la existencia de asignaciones suplementarias de Literatura o idiomas (Chocano y Mannarelli, 2013, pp. 14-15).

En las primeras décadas republicanas, la educación en el Perú estuvo mayormente en manos de la iglesia, los cabildos municipales y la sociedad civil. El gobierno central, aunque parecía consciente de la importancia de la instrucción para la transformación de los súbditos de la monarquía española en ciudadanos de la República, careció de la organización y los recursos económicos para extender un sistema de instrucción pública que alcanzase una cobertura eficaz. El *Catecismo de Jeografía* de Córdova y Urrutia —del que damos noticia más adelante— señalaba en 1845 que la instrucción estaba en el Perú “garantida por la Constitución” y “hay en todas las Capitales de Departamento Colegios para las ciencias (...)”; no obstante, “(...) en las provincias interiores se encuentran escasos de maestros para las primeras letras” (1845, p. 61). Para un momento avanzado del siglo XIX como 1875, solo el 47% de los niños de Lima acudía a la escuela de primeras letras (Espinoza, 2007, p. 137). Es concebible que tres o cuatro décadas atrás el porcentaje fuese todavía menor. Si tal era el panorama en la capital de la República, en el resto del país y, sobre todo, en el ámbito rural, la asistencia a la escuela debía ser francamente minoritaria, probablemente, de un aproximado de un quinto de la población¹⁰.

En los niveles inicial y medio, las materias dictadas tuvieron una fuerte presencia de la religión católica y el mismo magisterio estuvo a cargo, de ordinario, de sacerdotes (González Prada, 1894)¹¹. Adicionalmente a los cursos de religión, y el aprendizaje de la lectura y la escritura (materia a la que se referían en la época como *ortología*), se adiestraba también a los alumnos en nociones de aritmética. A las niñas se las instruía en costura y gramática del castellano, puesto que lo más probable era que no prosiguieran la educación secundaria, en la que los varones aprendían dicha materia. En el nivel medio, eran omnipresentes los cursos de derecho, materia que era apreciada como un modelo de comprensión de las relaciones interpersonales. A su vez, se enseñaban cursos de matemáticas y economía política.

10. Según el censo escolar que se hizo en 1902, solo el 29% de los niños de la república en edad escolar (entre 6-14 años) acudía a la escuela. Seis o siete décadas atrás el porcentaje debía ser de alrededor de la mitad, es decir, un 15%. Véase nuestro texto “Maestros, mistis y campesinos” en *El aprendizaje del capitalismo*.

11. Véase “Instrucción católica” en *Páginas libres*.

Los textos escolares

Al carecerse de un ente rector de la instrucción pública en esta época¹², fue lógica la tendencia a la dispersión en materia de textos de apoyo para la educación. El preceptor José Francisco Navarrete, un sacerdote guayaquileño que sucedió a Thomson en la dirección de la Escuela Normal de Lima, declaró en 1845 que la elección de los textos “era el capricho de los preceptores”. Espinoza anotó, por su parte, tras varios años de investigación, que “Desafortunadamente, no hemos podido encontrar indicios documentales acerca de los libros que se usaban en las escuelas limeñas antes de la década de 1860” (Espinoza, 2007, p. 153). Sin embargo, el autor logró identificar tres textos que habrían tenido alguna popularidad en la enseñanza inicial¹³:

Catecismo histórico-dogmático para el uso de la juventud peruana de José Francisco Navarrete, editado en Lima en 1845 (segunda edición).

Compendio mayor de gramática castellana, para uso de los niños que concurren a las escuelas de Diego Herrans y Quirós, editado en Madrid en 1844 (aunque podría no ser la primera edición).

Curso de aritmética teórica y práctica de Clemente Noel, cuya novena edición, corregida y aumentada, se editó en Lima en 1869.

Navarrete fue un sacerdote muy influyente en el tema de la educación en los inicios de la República. Inicialmente, promovió el método lancasteriano, pero luego se acomodó al formato educativo más tradicional, basado en la figura del maestro. Entre 1833 y los años de finales de la década de 1850, fue el director de Instrucción Primaria de Lima, posición que le habría valido para que su texto ganase popularidad¹⁴. Similar habría sido el caso de Noel, quien fundó un colegio en 1838 que llegó a alcanzar algún prestigio (Espinoza, 2007, pp. 159-160). Herrans y Quirós era, en cambio, un autor español, cuya obra se impuso en la enseñanza sin el auxilio de su presencia personal en el Perú.

La historiografía sobre la educación resalta, en todo caso, que su contenido en esta primera época estaba dominado por el enfoque religioso más que por

-
12. La Dirección creada en 1834 no alcanzó a tener un control efectivo, y recuérdese que la instrucción en manos de la iglesia o la sociedad civil era mayoritaria.
 13. Según Espinoza, en una muestra de ocho escuelas en Lima, dichos textos se utilizaban en seis, y en cinco, en el caso de Noel (2007, p. 159).
 14. Huaraj sugiere que habría nacido hacia 1790 en Guayaquil, como hijo legítimo de un español, Antonio Navarrete, y la piurana Mercedes Moreno. En 1813, ya estaba en Lima, donde fue nombrado capellán en la iglesia de San Pedro. Para más información, puede consultarse “El estudio de las primeras letras...” en Mexicano y Huaraj (2005, p. 44).

el cívico. A despecho de la ideología patriótica que había inspirado la independencia, las tendencias conservadoras, que eran fuertes en el Perú, empujaron a que la formación de los niños y adolescentes no se orientase hacia nociones de ciudadanía, derechos políticos y sociales, y el cultivo del bien común, sino en cómo dichos principios o ámbitos podían ser comprendidos desde la cultura del catolicismo. Espinoza llama la atención sobre la falta de cursos de historia, constituciones y geografía del país en los programas escolares iniciales. Si bien estos se abrían paso en los cursos del nivel intermedio, lo hacían de una forma débil. Un cambio importante que detectó Espinoza (2011) en el paso de la primera (1821-1850) a la segunda época (1850-1873) de su periodización fue precisamente la introducción de cursos de historia, geografía y política nacionales. Fue también la época en que comenzaron a editarse libros en esas materias, que no habían estado disponibles en el período anterior (aunque al respecto tendríamos que discutir si la falta de oferta obedeció a la ausencia de demanda, o si fue al revés).

Una vez que lograban dominar los rudimentos de la lectura en castellano, los escolares practicaban sus nuevas habilidades con textos religiosos, como la Biblia (sobre todo, el Nuevo Testamento) y las oraciones de los catecismos. “Los libros de contenido religioso tenían un papel preponderante en la enseñanza elemental”, sentencia Espinoza en uno de sus trabajos, luego de informar que la Escuela Normal de Lima disponía entre su equipamiento de once Biblias, quince Nuevos Testamentos, 77 discursos de Jesucristo y 102 carteles de lectura con pasajes del evangelio (Espinoza, 2007, p. 143).

En buena parte, esta característica era un legado del pasado colonial. El inventario de una céntrica librería en Lima en 1781 dio cuenta de que el 66% de libros eran de tema religioso, seguidos de un 25% de contenido “humanista”, 7% de “ciencias y técnicas” y 2% de jurisprudencia (Mexicano y Huaraj, 2005)¹⁵. En nuestro registro de libros para la enseñanza en las bibliotecas de Lima, el contenido religioso, si bien tiene una importante presencia —sobre todo en la biblioteca de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)—, no es dominante frente a materias como la historia, la geografía, la filosofía o el derecho. No obstante, esto responde a la presencia de libros utilizados en los niveles medio y superior, y la tendencia de dichas bibliotecas a conservar libros de nivel universitario o más especializado.

Las historiadoras Magdalena Chocano y María Emma Mannarelli resaltaron que los textos escolares se basaron en el modelo del *catecismo*, “es decir, un texto con preguntas y respuestas invariables que los estudiantes debían aprender de memoria” (2013, p. 14). Este modelo era usado no solamente para los textos de religión o historia sagrada, sino para otras materias. En 1845, se publicó así un *Catecismo de Geografía Nacional*, escrito por José María Cordova y Urrutia, un hombre muy activo en esos años en el campo de la estadística y

15. Puede consultar “Libros y cultura en el Perú colonial. Una librería popular en la calle de Palacio, 1781” de César Mexicano (Mexicano y Huaraj, 2005).

la geografía, y a quien le gustaba identificarse como *ciudadano*, lo que revelaba su afinidad ideológica con el proyecto republicano¹⁶. Un año antes publicó otro libro dirigido a la educación, titulado *Las 3 épocas del Perú o compendio de su historia*. Se trataba de ediciones hechas por él mismo, para las cuales disponía de una pequeña imprenta.

El *Catecismo de Geografía* de Córdova y Urrutia da cuenta de la altura barométrica de las principales ciudades del Perú, a partir de la cual resalta una de las peculiaridades de la geografía nacional, y define sus límites territoriales y las coordenadas en que se ubica. Asimismo, provee información sobre los principales hitos geográficos del país: demarcación administrativa, montes, ríos, climas, productos y población. El dato acerca de la cantidad de habitantes en todo el Perú (2.015.772), desagregado entre hombre y mujeres, por departamentos, es uno de los más tempranos con que se cuenta después de la Independencia. En una “Advertencia” colocada al final del libro, el autor declara explícitamente que su propósito es que este, además de esclarecer la geografía nacional, cuyo conocimiento se halla en un “gran caos”, “sirva para el estudio de la juventud (por lo que se halla en forma de Catecismo) (...)” (1845, p. 64). El florecimiento de los catecismos políticos correspondió a la década de 1850; en años previos, se notó poca actividad en este campo (Espinoza, 2007, p. 143 y ss.)¹⁷.

Un catecismo bastante recurrido parece haber sido el de Santiago José García Mazo, *Catecismo de la Doctrina Cristiana, explicado por el Licenciado Santiago...*, cuya décimo segunda edición, de 1837, se encuentra en la biblioteca de la PUCP y de cuyo autor existen también otros libros en la Biblioteca Nacional del Perú. Se trata de un volumen pequeño (en octavo) de 435 páginas de letra pequeña, diseñado para ser fácilmente portable, y que se vendía al precio de 7 reales en pergamino y 9 reales en el caso de ejemplar empastado¹⁸. A través del formato de pregunta y respuesta, el *Catecismo* de García Mazo propuso un modelo de vida para el cristiano de su tiempo. Todo está explicado para el discurrir de su vida diaria: desde el momento en que se levanta de la cama; hasta cómo debe elegir pareja para el matrimonio; qué conversaciones debe evitar y cuáles frecuentar; pasando por cómo debe comer, vestirse, trabajar, sufrir las enfermedades y comportarse frente a los demás. La edición viene aumentada con un inserto sobre la historia sagrada y un “diario de la piedad”, y está acompañado de ilustraciones sencillas pero efectivas, hechas a carboncillo.

-
16. Córdova y Urrutia publicó varios otros libros sobre la estadística y la geografía de Lima alrededor de 1840. Trabajó en el Tribunal Mayor de Cuentas como contador, donde habría hallado la motivación y los datos para sus trabajos.
 17. Espinoza (2007) menciona un catecismo anterior, de 1825, de Antonio González, impreso en Arequipa, pero cuya difusión no tuvo éxito (p. 136).
 18. El autor fue un pedagogo y religioso español nacido en 1768 y muerto en 1849. Su catecismo, cuya primera edición debió publicarse antes de 1820, fue muy popular en la escuela española.

Una característica de este catecismo es que, a cada pregunta, le sigue una respuesta breve y concisa, seguida de una explicación más larga que la justifica y detalla. Tiene, en ese sentido, una presentación modular para quien se satisfaga con una respuesta corta; y otra, para quien quiera profundizar en el por qué y en otros vericuetos de la argumentación.

El *Catecismo* de García Mazo sugería un modelo de vida guiado por la máxima de apartarse del pecado, que es el que nos alejaría de Dios y nos llevaría a la condena eterna del infierno. Los pecados se clasificaban de múltiples maneras, según un rico catálogo que se ofrece en el catecismo: originales o personales, por omisión o comisión, internos o externos, veniales o capitales, etc. Al pecado éramos constantemente empujados por el demonio, el mundo y la carne. Por el *mundo*, el catecismo se refería a las acechanzas del medio en el que nos desenvolvemos. Vivimos rodeados de hombres buenos y malos; estos últimos son las personas de “conducta relajada”, “que destruyen con sus vicios”, “que quebrantan la ley de Dios” y nos mueven a una conducta parecida. Había que evitar a toda costa a quienes viven de acuerdo con el “espíritu del mundo”, aunque las circunstancias de la vida hacían que no siempre fuese posible. A partir de ello, precisamente, surgía la necesidad de una consciencia vigilante y recta. La tentación de la carne consistía en las “pasiones y apetitos desordenados”, que nacieron con el pecado original.

En ese marco, el papel de un *confesor* era fundamental en la vida humana. Este debía ser un sacerdote que oficiase de tutor y consejero. Debía ponerse gran cuidado en su selección, puesto que no todos los ministros del evangelio eran celosos de sus funciones, aunque podría ocurrir, en el caso de los pueblos pequeños, que no haya muchas posibilidades de elección. El cristiano debía ser austero en sus comidas, vestir con modestia, pero con higiene y aliño, y trabajar con resignación. El trabajo era comparado con el compromiso de seguir a Jesús portando nuestra cruz. Los ahorros que pudieran conseguirse con este género de vida ascético y restringido a lo necesario, controlando las pasiones y aplicándose “mortificaciones” (como el ayuno, por ejemplo), debían destinarse a la limosna antes que a la acumulación.

De ordinario, debía evitarse las “conversaciones” con la gente fuera de nuestra familia o comunidad: “son generalmente demasiado peligrosas” (García Mazo, 1837, p. 422). Para el matrimonio, García Mazo recomendaba “buscar y elegir una esposa igual lo más posible, en edad, bienes, clase y condición; una esposa prudente, casta, sobria, dócil, laboriosa y aplicada al desempeño de sus obligaciones respecto de Dios, de su marido y sus hijos” (1837, p. 348). El modelo de hogar que proponía era el del ganador de pan y el ama de casa:

Al marido toca cultivar la tierra, á la mujer cuidar de la casa y la familia; al marido adquirir los bienes, á la mujer distribuirlos; al marido recoger pan en la troje, á la mujer prepararlo y presentarlo en la mesa; al marido edificar la casa, á la mujer adornarla y asearla; al marido traer el lino y la lana, á la mujer hilar la tela y coser los vestidos. (p. 355)

En el modelo de sociedad jerarquizada en que se vivía y que, en cierta forma, la iglesia compartía y fomentaba, también se introducía un orden jerárquico en el hogar:

el varón siempre ha de ser cabeza de la mujer y superior de la casa. Las mujeres por su parte deben amar a sus maridos, respetarles y honrarles, obedecerles y estarles sujetas, sobrellevarles con paciencia y darles ejemplo y consuelo con su conducta virtuosa. (p. 356)

Si en la segunda mitad del siglo XIX el modelo de vida se orientaba al servicio de la patria, en la primera, dominó un modelo al servicio de Dios, tal como se entendía en ese entonces. Este último predicaba la resignación y ensalzaba la caridad como una forma de redistribución de la riqueza. Es interesante que, entre los cuatro pecados más graves, “de crecida maldad”, que reseñaba el *Catecismo* de García Mazo, como el homicidio voluntario y la sodomía, consignase la “opresión del pobre” y la “defraudación o retención injusta del jornal del trabajador”. El modelo mundano inspirado por este libro era el de una sociedad jerarquizada en la que las virtudes de la largueza, la caridad, la templanza y la honradez permitían la convivencia de diferentes sectores sociales.

Otro texto en el que queremos detenernos es en el de Torquato Torio de la Riva, *Arte de escribir por reglas y con muestras, según la doctrina de los mejores autores antiguos y modernos, extranjeros y nacionales, acompañado de unos principios de aritmética, gramática y ortografía castellana, urbanidad y varios sistemas para la formación y enseñanza....* Aunque este fue editado en Madrid en 1802 en su segunda edición, parece haber seguido en uso en el Perú hasta avanzada la República, debido a la ventaja de tener todas las materias de que solía ocuparse la educación básica, en un solo volumen¹⁹. El autor manifestó que la educación no consistía solamente en la instrucción, a la que vinculó con la transmisión de conocimientos útiles y prácticos; a esta había que añadirse la formación de virtudes morales, relacionadas con la religión, la humanidad y la patria.

Para Torio de la Riva, la educación venía ser el elemento que podía compensar las fatalidades con que la geografía o la historia ponía en desafío a los pueblos; así, “(...) aunque la diferencia de climas puede influir en el espíritu de los hombres, nunca llega á tanto que la educación no la venza” (1802, p. VII). De ello, se desprende que “aquel reyno que proporcione á la juventud la mejor educación posible, será el más floreciente y dichoso. Esta es una proposición que parecerá á muchos exagerada, (...)” (p. VII). La educación debía ser, ade-

19. El libro se encuentra en la biblioteca PUCP. La primera edición correspondería a 1798. Desde 1801, el libro fue de uso común en la educación española. El autor fue un funcionario español nacido en 1759 y muerto en 1820, que se desempeñó como burócrata de la corte española desde los tiempos de Carlos III. Llegó a ser profesor de escuelas normales y examinador de maestros.

más, universal: “El labrador y artesano más infeliz debe aprender á leer, escribir y contar”, proposición con la que no todos se conformaban en esos tiempos. Aprender a hablar y escribir con corrección era sola una parte de la tarea, a la que faltaba el complemento de la “ciencia urbana”, que consistía en saber con quién se habla o a quién se escribe, en qué circunstancias y lugares. En un mundo dominado por las jerarquías, era clave ser consciente de “la calidad” de las personas y cómo la diferencia en esta gobernaba su interrelación. Así, por ejemplo,

Si de [persona] igual á [persona] igual hay mucho conocimiento, entonces la familiaridad [en el trato] es decente; si hay poco es una descortesía; y si ninguno, una ligereza de entendimiento. Si entre inferior y superior es mucho o poco el conocimiento que hay, es desvergüenza la llaneza o familiaridad (á no consistir en un mandato expreso); pero pasa á ser insolencia y brutalidad, si absolutamente no se conocen ni tratan. Por último, es siempre decente de superior á inferior la familiaridad porque con ella se obliga más al que la recibe. (p. 425)

El libro está lleno de reglas respecto al comportamiento que debe observarse según se esté tratando con un superior o inferior, y sobre quién puede reputarse como superior en cada caso, para lo cual intervenían la edad, la condición social y la “dignidad” de las personas (por ejemplo, si tenían un cargo de autoridad). Cuando un inferior estuviese delante de un superior, no debía mirarlo fijamente ni acercársele tanto que pudiera salpicarlo con la saliva mientras hablase o dejarse oler el aliento. Jamás debía tocarlo ni a su ropa, y seguía:

Jamás hablará entre mayores sin ser preguntado, ni se entretendrá á decir lo que sabe sin ser requerido; en caso de serlo, manifestará su parecer con sencillez y verdad, y no se opondrá á las réplicas de los mayores, pues aún entre iguales es muchas veces descortesía. (de la Riva, 1802, p. 430).

Los pasajes en que presenta las reglas con que los superiores han de tratar con los inferiores son mucho más breves: les bastaba ser amables y procurar familiaridad, porque esta, cuando iba de arriba hacia abajo, pasaba por virtud en vez de pecado:

No se olvide jamás que el superior puede ser urbano á poca costa, porque con solo ser familiar y afable con sus inferiores, pasará entre ellos por atento y cortés, y les obligará á que se sacrifiquen en su obsequio y servicio. Considere también que los que nacen nobles y con una riqueza hereditaria, tienen, si obran bien, abierto el camino de todas las virtudes; pero que si lejos de esto se entregan á los vicios y á los desarreglos, son la afrenta de su linaje y los horrorosos Cíclopes de la naturaleza. (de la Riva, 1802, p. 433)

Se reconocía que los nobles o personas con fortuna tenían mejores posibilidades de ser virtuosos, pero también estaban más expuestos a los vicios. Los hombres superiores debían ser, en todo caso, protectores y “padres” de los pobres e inferiores. Dicha conducta los convertiría “en la delicia de su patria y el dueño de los corazones” (de la Riva, 1802, p. 433). Para el autor, las diferencias de clase debían compensarse con un trato adecuado. En el fondo, las formas de la urbanidad resultaban una metáfora de cómo debían discurrir otro tipo de relaciones entre las clases, como, por ejemplo, las económicas. El pobre o inferior debía trabajar con honestidad, respeto y sin chistar, mientras que al noble o superior le tocaba ser generoso en la retribución y el reconocimiento.

Otros capítulos eran dedicados al comportamiento en la mesa y en las reuniones sociales. En estos casos, no se esperaba que conviviesen clases sociales distintas, pero incluso entre “iguales” dicha sociedad establecía inmediatamente alguna jerarquía que ordenase las prelações y cortesías a seguir. A falta de diferencia en la calidad social, se tomaba en cuenta, por ejemplo, los cargos ejercidos; el sexo; o, por último, la edad. Naturalmente, tales reglas oponían obstáculos al trato entre desiguales. El autor señalaba que la conversación “entre iguales era más gustosa que entre desiguales”. Las normas de urbanidad podrían entenderse como una forma de ritualizar las relaciones entre personas de diferente clase social, a fin de vaciarlas de contenido real y poner así barreras a un trato más intenso, que podía evaluarse como provocador de desorden y confusión.

En los textos de fechas posteriores a la independencia o a 1830, se nota más prudencia en los autores en cuanto a temas que podrían tener trascendencia política. Si contrastamos el libro de Torio de la Riva —aquel que acabamos de reseñar—, con el de Pedro Martínez López, *Gramática de la lengua castellana*, impreso en París en 1843, las referencias a las distintas jerarquías sociales se han esfumado. Martínez, más bien, fustiga a los celadores que aplican rigores innecesarios o castigos físicos a los alumnos. La escuela debía ser amable y la buena gramática valía tanto como una sana moral. Las frases que usa como ejemplo para sus lecciones gramaticales tienden a ser neutras, salvo en estos casos: “En donde reinan la licencia y la anarquía, el orden y la libertad perecen” o “Ante todas cosas la obligación, después la devoción”, en las que desliza un talante más bien conservador. Después de todo, la escuela es una de las instituciones más jerarquizadas de la sociedad moderna.

Los libros de historia y geografía que hemos hallado parecen orientarse más hacia la educación intermedia o secundaria que a la básica. Prácticamente, no hemos hallado libros de historia o geografía del Perú antes de 1840. Entre los primeros dedicados al Perú, figuran el de Córdova y Urrutia —antes mencionado— y el de D. A. Sánchez de Bustamante, *Geografía del Perú, Bolivia y Chile, para uso de los colegios de las tres repúblicas*, impreso en Madrid y probablemente reimpresso en Lima en 1843. En dichas obras, resulta de interés el modo como se presenta a las diferentes clases de peruanos, ocasiones en que se subraya la otredad de los indios. El libro de Sánchez de Bustamante, por

ejemplo, presenta a “los peruanos descendientes de Europa” como “de carácter vivo y de mucha penetración, corteses, aptos para las ciencias, y enérgicos por lo general; y siempre capaces de estimularse por la gloria y el honor; las mujeres superan mucho á los hombres en la vivacidad (...)” (1843, p. 3). En cuanto a la raza autóctona, retrata a sus miembros como comprometidos con otra tradición y otra historia:

Los indígenas civilizados conservan en gran parte las costumbres de sus mayores y son benéficos hasta donde alcanzan; descuidados en sus personas; tiernos y constante en acordarse de sus Incas; de genio melancólico, espresado vivamente en sus canciones, bailes e instrumentos; fuertes de constitución y capaces de grandes fatigas; excelentes ginetes, y muy parcos en el alimento, viajando por muchos días con solo una corta porción de maíz tostado y coca. (Sánchez de Bustamante, 1843, pp. 3-4)

En lo que respecta a los negros, la reseña no es mucho más amable: “Los habitantes descendientes de africanos y otras mezclas son de gran memoria y vivacidad; pero viven en la estupidez y la abyección” (p. 4). En esta reseña de los tres grupos constitutivos de la nacionalidad peruana, no se abunda en elementos positivos para una amalgama nacional, aunque siempre puede decirse que la constatación de las diferencias puede ser un primer paso.

El *Catecismo* de Córdova y Urrutia es más escueto en su tratamiento sobre la población, pero no deja de traer ideas reveladoras de lo que se transmitía a los estudiantes. El libro presenta al Perú como un país que “ha perdido mucho de su aquella grandeza local que tenía en la época de la conquista y en el siguiente siglo” (p. 5), a raíz de la desmembración que sufrió para crear los nuevos virreinos. Se esmera en resaltar la riqueza minera y agropecuaria, lo cual contribuye con la creación de la imagen de un país rico en recursos naturales, que luego se volvió una especie de *verdad* proverbial en la enseñanza escolar. Las riquezas, sin embargo, no habrían podido ser aprovechadas por falta de capitales y tecnología. El autor resalta las grandezas de la arquitectura prehispánica en lugares como el Cuzco y Ayacucho:

Los monumentos que aun todavía existen, que han escapado de la furia de los conquistadores, contrastan al género humano y dan idea de lo poseído que estaban los primitivos naturales del país, en la arquitectura; así lo demuestran los ajustes de las piedras maestras de las fortalezas del Cuzco, que tienen un tamaño monstruoso, no siendo suficientes mil hombres juntos para moverlas, y el camino subterráneo que conduce á ella, construido con unos como dientes, en figuras de rueda de reloj. (Córdova y Urrutia, 1844, p. 62)

Una página antes había desdeñado la importancia de la población indígena en el tiempo presente, afirmando, por ejemplo, que la lengua general es

el castellano, y que: “el quichua y aymara [se habla] en muy pocas partes del interior” (p. 61). La idea de la caducidad de la cultura indígena echó desde entonces raíces en la cultura peruana. Habían conseguido importantes progresos en el contexto del aislamiento en que vivió el continente americano hasta la era de los descubrimientos, pero, en la realidad del mundo globalizado de unos siglos después, su cultura habría quedado retrasada. Córdova y Urrutia publicó también el libro *Las 3 épocas del Perú. Compendio de su historia* (Lima, 1844); no obstante, este fue un texto no orientado a su uso como texto escolar, sino más bien a la lectura erudita. El libro trajo un anexo, que incluyó algunos documentos históricos.

Reflexión final

En la época republicana inicial, no hubo una importante estandarización o reglamentación del uso de textos escolares. Se recurrió a libros traídos de España y a los que ya se usaban en la época virreinal. Si bien en la década de 1840 se abrieron paso textos preparados en el Perú, como los de Navarrete, Córdova y Urrutia, y Noel, se trató de iniciativas de sus propios autores, antes que esfuerzos estatales.

En la medida que la educación tuvo una fuerte impronta religiosa, los textos utilizados fueron lecturas de oraciones y de la Biblia, pero también *Catecismos* preparados en España de orientación conservadora. En ellos, se preparaba a los estudiantes para aceptar el orden social jerárquico como un hecho natural al que había que acoplarse con resignación.

Los textos de historia y geografía nacionales, y los catecismos políticos comenzaron a producirse hacia 1850, y en un inicio presentaron imágenes de los peruanos poco proclives al reconocimiento de una comunidad nacional. La cultura indígena era desdeñada como un residuo que debía ir desapareciendo para dar paso a la modernidad.

Referencias bibliográficas

- Armas, F. (2007). *Iglesia: bienes y rentas. Secularización liberal y reorganización patrimonial en Lima 1820-1950*. Instituto Riva Agüero e Instituto de Estudios Peruanos.
- Chocano, M. y M. E. Mannarelli (2013). *Educación del ciudadano y disciplina social, 1827-1860*. Lima: Derrama Magisterial.
- Comisión Nacional del Sesquicentenario de la Independencia del Perú [CNSIP] (1971-1976). *Colección Documental de la Independencia del Perú, CDIP*. 86 vols. Lima: CNSIP.
- Contreras Carranza, C. (2004). *El aprendizaje del capitalismo. Estudios de historia económica y social del Perú republicano*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Córdova y Urrutia, J. M. (1845). *Catecismo de Jeografía Nacional*. Imprenta del autor.
- Espinoza, A. (2007). “Libros escolares y educación primaria en la ciudad de Lima durante el siglo XIX”. *Historica*, 31(1), 135-170.
- Espinoza, A. (2011). “Estado, comunidades locales y escuelas primarias en el departamento de Lima, Perú, 1821-1905”. *Cuadernos de Historia* (34).
- Espinoza, A. (2013). *Education and the State in Modern Peru. Primary Schooling in Lima, 1821-c.1921*. Palgrave MacMillan.
- García Mazo, S. J. (1837). *Catecismo de la doctrina cristiana explicado por el Licenciado Santiago José...* París.
- González Prada, M. (1894). *Páginas libres*. París.
- Herrans y Quirós, D. (1844) *Compendio mayor de gramática castellana, para uso de los niños que concurren a las escuelas*. Madrid.
- Lorente, S. (2005). *Escritos fundacionales de historia peruana*. Compilación y estudio de Mark Thurner. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Martínez López, P. (1843). *Gramática de la lengua castellana*. París.
- Mexicano, C. y J. C. Huaraj (2005). *Educación y libros en el Perú, época colonial y republicana*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Navarrete, J. S. (1845). *Catecismo histórico-dogmático para el uso de la juventud peruana*. Lima.
- Noel, C. (1869). *Curso de aritmética teórica y práctica*. Lima.
- Riva, T. T. de la (1802). *Arte de escribir por reglas y con muestras, según la doctrina de los mejores autores antiguos y modernos, extranjeros y nacionales, acompañado de unos principios de aritmética, gramática y ortografía castellana, urbanidad y varios sistemas para la formación y enseñanza*. Madrid.
- Sánchez de Bustamante, D. A. (1843). *Geografía del Perú, Bolivia y Chile, para uso de los colegios de las tres repúblicas*. Lima.

Maniqueísmo, memoria e historia oficial: algunos aportes para repensar la formación ciudadana en el Perú

Felipe Portocarrero O'Phelan¹

Pontificia Universidad Católica del Perú
fsportocarrero@pucp.edu.pe

Recibido: 02/09/2021
Aprobado: 07/12/2021

-
1. Licenciado en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica del Perú y máster en Estudios de Política Educativa por University College London. Docente del Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica del Perú

Maniqueísmo, memoria e historia oficial: algunos aportes para repensar la formación ciudadana en el Perú

Resumen

El presente artículo tiene por fin aproximarse teóricamente, y de manera sintética, a los vínculos entre memoria e historia en la formación de ciertas narrativas que han influido el discurso escolar sobre ciudadanía e identidad en el Perú. Se parte de una caracterización filosófica de la memoria y su relación con ciertos conceptos morales para luego avanzar en una discusión más sociológica, aunque también teórica, sobre la manera en la que memoria e historia se incorporan en el campo educativo a través de operaciones culturales tensas y, hasta cierto punto, violentas, las cuales, finalmente, nos conducen a explorar este fenómeno en el caso peruano y en vinculación directa con la intención pedagógica de formar ciudadanía. Si bien no se plantearán afirmaciones concluyentes, se buscará concebir el espacio educativo como aún abierto para trabajar en el ensanchamiento de los márgenes del horizonte de comprensión de nuestra identidad nacional y de nuestra concepción de la ciudadanía, de lo que significa ser un ciudadano peruano en la actualidad.

Palabras clave: memoria, historia, educación, hegemonía, ciudadanía

*Manichaeism, memoir and official history:
some contributions to re-think citizenship education in Peru*

Abstract

The purpose of this paper is to theoretically and synthetically approach the linkage between memoir and history in the construction of the narratives that have influenced the school discourse about citizenship and identity in Peru, in a very peculiar and personal manner. We depart from a philosophical characterization of the concept of memoir and its relation with some moral concepts, to then introduce ourselves in a more sociological, and theoretical, discussion about the way in which history and memoir are incorporated in the educational field through tense cultural operations and, to some extent, violent; which conduct us to explore this phenomenon in the Peruvian case and in direct relation with the pedagogical intention of building citizenship. Although we do not intend to pose conclusive statements, we seek to conceive the educational space as still open enough to work in the enlargement of the margins in the comprehension process of our national identity, our conception of citizenship and what it means to be a Peruvian citizen in the XXI century.

Keywords: memoir, history, education, hegemony, citizenship

Introducción

Lejos de afirmar posiciones contundentes respecto de los conceptos que el título anticipa como materias a tratar, el presente ensayo busca acercarse a estos —maniqueísmo, memoria e historia oficial— de una manera peculiar y personal². Se trata, en ese sentido, de una exploración intelectual en la que se intenta articular aproximaciones a los temas señalados desde reflexiones filosóficas, sociológicas, histórico-políticas, e incluso desde los aportes de la psicología moral y del desarrollo. Si bien, a primera vista, la selección bibliográfica podría considerarse como antojadiza, la propuesta del ensayo pone en diálogo a autores de diversas épocas, lugares y disciplinas con la intención de recoger ideas que permitan caracterizar el atolondrado y muchas veces tenso recorrido de la construcción de la memoria, la producción de una historia oficial y el rol que el campo educativo cumple en esta compleja ecuación.

La argumentación parte de las consideraciones agustinianas en torno al maniqueísmo como doctrina cristiana y dogmática, y del énfasis en la construcción de una moralidad —y el acercamiento a la vida— fundada en la dualidad, y el conflicto entre el bien y el mal. Esto conduce a introducir los hallazgos a los que la psicología moral experimental ha llegado en relación con el supuesto y natural “altruismo” humano, en oposición al egoísmo y a la negatividad a la que esta actitud conlleva, pensando en la posibilidad de una sociedad más solidaria y democrática. Como se podrá apreciar, la memoria cumple un rol fundamental en las asociaciones que permiten discernir y determinar lo bueno de lo malo, y pone en operación un conjunto de criterios de discriminación que asignan características a estas categorías, lo que deriva en complejas narrativas sobre aquello que aceptamos o rechazamos.

En la segunda parte, se conversa con las ideas propuestas por el filósofo italiano Antonio Gramsci en torno al concepto de hegemonía y cómo en la educación —así como en la sociedad— se libra una lucha por establecer una determinada visión del mundo que se ve reflejada en la construcción de la historia y memoria oficiales, así como en el contenido de las políticas culturales y curriculares, y que subordina o silencia a otras perspectivas que puedan democratizar la narrativa que se construye desde la autoridad de lo oficial. En esa línea, los sociólogos de la educación Basil Bernstein y Michael Apple proveen de elementos esenciales para comprender este complejo escenario en el campo educativo.

La tercera y cuarta sección buscan aterrizar los conceptos trabajados en el caso peruano a partir de los señalado por el sociólogo César Guadalupe y el carácter poco democrático de la sociedad peruana, así como de las reflexiones

2. Fuera del carácter personal del presente ensayo, no se pretende en absoluto soslayar la vasta producción académica y la investigación en torno a la memoria, los discursos oficiales y su retórica, las narrativas sobre la historia o las limitaciones de ciertos modelos o enfoques interpretativos de la realidad.

de Mariana Eguren, Carolina de Belaúnde y Manolo Aparicio en torno a las narrativas que, desde la complejidad del desarrollo histórico de la educación en el Perú, se han producido. Sobre esto último, las ideas de Gonzalo Portocarrero permitirán conocer algunas características de las narrativas más difundidas, cómo se han posicionado en el imaginario social peruano y qué valoraciones han transmitido sobre lo que significa ser un ciudadano peruano. A continuación, se indagará en la continuidad que se les ha dado a las narrativas identificadas y cómo ciertos acontecimientos de nuestra historia más próxima han introducido nuevos elementos discursivos para reconfigurarlas y/o reafirmarlas. Finalmente, se propone un comentario final a modo de conclusión en el que se interrogan las posibilidades de la educación peruana de incorporar, en el seno de la formación ciudadana, reflexiones críticas en torno a estas narrativas, así como posibles salidas que reflejen una visión más democrática y dialogada, y menos maniquea.

Elogio a la memoria y censura del maniqueísmo

San Agustín de Hipona, en sus *Confesiones*, dedicó un breve pasaje a la doctrina maniquea, y a quienes la profesaban durante los años en los que el filósofo se formó intelectualmente. Como se sabe, a los maniqueos se los ha caracterizado por sostener una visión dualista en la que la existencia estaba condicionada, o incluso determinada por dos principios: el Bien y el Mal. Estos se extendían y diseminaban entre la naturaleza, y separaban, así mismo, lo inmaterial de lo material, lo espiritual de lo corporal. Sobre los maniqueos y su doctrina, Agustín despotricó señalando que “repetían: ‘¡Verdad, verdad!’ y me hablaban mucho de ella. Pero no se encontraba en ellos por ninguna parte, antes enunciaban falsedades (...)” (2007, p. 46). Si bien, en buena medida, el maniqueísmo se inspiraba en varios de los elementos característicos de la doctrina judeocristiana³, sus aspiraciones universalistas y su carácter de *gnosis*, es decir, de un conocimiento superior, derivaron en un dogmatismo radical.

Con el transcurrir de los años, el significado de maniqueísmo se ha apartado de su referencia a una doctrina religiosa del mundo antiguo, y ha adoptado, en la actualidad, un sentido peyorativo que se caracteriza por un modo de interpretar y comprender la realidad que la reduce a una oposición determinante e irresoluble entre el bien y el mal. En los intercambios más humanos, aquellos en los que narramos nuestras vivencias, pero en los que

3. No obstante, como bien menciona Francisco Montes de Oca (traductor y comentarista de la versión de las *Confesiones* usada en este artículo), el maniqueísmo puede considerarse como una religión aparte y ajena al cristianismo, con elementos asociados al zoroastrismo iraní, y como un ejercicio de eclecticismo religioso. Se trata pues, de “una religión de libro (...) un sistema de pensamiento que pretende ser total y totalitario” (2007, p. 45), un saber absoluto cuya preocupación por el mal colindaba con la obsesión.

también revelamos nuestra visión del mundo y de lo que sucede a nuestro alrededor, la tendencia a reducir nuestra experiencia y la memoria sobre la misma a manifestaciones del bien y el mal que habitan en nosotros, o en los que nos rodean, es bastante insistente. Asumir una posición equidistante frente a los eventos que le dan sentido a nuestra existencia es un ejercicio muchas veces difícil y tortuoso; por esta razón, la autocrítica puede resultar una operación tediosa y mortificante.

Salir del círculo vicioso en el que nos sume una mirada binaria de la realidad, donde los fenómenos humanos y sociales responden a un conflicto eterno entre fuerzas benignas en contra de fuerzas malignas, es también extremadamente difícil. Bien hacen Karen Wynn et al. al recordar los pasajes del *Leviatán* (1651), del pensador británico Thomas Hobbes, en los que señala que el ser humano es egoísta por naturaleza, y que es la necesidad de supervivencia la que lo conduce a vincularse y llegar a términos contractuales que aseguren su integridad bajo la protección de un poder soberano⁴. Wynn et al., desde un acercamiento hobbesiano a la psicología moral, optan por señalar lo siguiente:

a pesar de que los humanos jóvenes poseen un sentido moral sorprendente (...), su sociabilidad y moralidad iniciales son selectivas. Los seres humanos naturalmente favorecen a personas que perciben como buenos individuos, y que se encuentran dentro de sus grupos sociales, y luchan contra el prejuicio y el interés particular. Bebés e infantes son, en el mejor de los casos, altruistas *selectivos*. (2018, p. 4)⁵

La consciencia moral humana es, sin duda, un fenómeno misterioso que interactúa y hace uso de la memoria como un elemento fundamental para tomar decisiones en función de qué se considera bueno o malo, y cómo se valoran las acciones que derivan de aquellas categorías morales. Como Wynn et al. comentaron, basándose en múltiples investigaciones del campo de la psicología del desarrollo, desde edades tempranas, los seres humanos pueden reconocer actitudes que se valoran como positivas (la generosidad, la solidaridad), así como aquellas que se valoran como negativas (el egoísmo o el daño). Es decir, poseen un cierto sentido moral. No obstante, también desde muy temprana edad, manifiestan cierta selectividad en cuanto a la ayuda que están dispuestos a ofrecer, en función del recuerdo que se tiene de las acciones altruistas de otras personas. Dicho de otra manera, ayudamos a quienes hemos visto ayudar, y nos rehusamos a colaborar con quienes hemos visto que han sido “cruels” con otros (Wynn et al., 2018).

4. En contraposición a la visión más moderna expresada en *El Emilio* (1762), del pensador francés Jean Jacques Rousseau, donde propone que el ser humano es bueno por naturaleza y es la sociedad la que lo corrompe (el *bon sauvage*)

5. Traducción propia

Por otra parte, los estudios de caso recolectados por Wynn et al. parecen coincidir en que la familiaridad con los otros seres con los que interactuamos y el recuerdo que tenemos de tales interacciones también es fundamental para nuestras construcciones valorativas. Personas extrañas motivan en nosotros una menor predisposición para la interacción. Se trata de la ‘homofilia’ o ‘el amor por lo similar’, es decir, la mayor facilidad para interactuar con personas que se ven o hablan más parecido a nosotros, y el rechazo a quienes no lo hacen. Algunos de los hallazgos referidos por Wynn et al. son sugerentes: “mayores hallazgos sugieren que los bebés pueden ser más motivados por observar a individuos con otra forma de pensar ser tratados precariamente, que observar a individuos con similar forma de pensar siendo tratados adecuadamente” (2018, p. 5)⁶. En resumen, se trata de un sesgo cognitivo inicial que orienta la percepción humana de los fenómenos desde una mirada dualista o binaria: nosotros/los otros.

De esta forma, y para culminar con esta breve interrupción psicológica/biológica, Wynn et al. (2018) concluyeron sobre el comportamiento moral humano que “la realidad es que su altruismo es selectivo”⁷. Puesto de esta manera (y aquí Wynn et al. citan al biólogo Richard Dawkins), “sean advertidos de que, si desean, tal y como yo, construir una sociedad en donde los individuos cooperen de manera generosa y desinteresada para alcanzar un bien común, pueden esperar poca ayuda de la naturaleza biológica” (2018, p. 6)⁸. Se puede decir, entonces, que hay cierto maniqueísmo inherente a la frágil condición humana, y que la memoria juega un rol importante en el desarrollo de la consciencia moral de los seres humanos en general.

Ahora bien, desde la psicología del desarrollo, nos trasladamos hacia el terreno de la especulación filosófica. Lo señalado hasta el momento nos conduce hacia un concepto bastante trabajado en la obra agustiniana: la memoria. Sobre los “vastos palacios de la memoria”, Agustín comentó:

[es allí] donde se encuentran los tesoros de las innumerables imágenes acarreadas por la percepción de toda suerte de objetos. Allí también está almacenado todo lo que construye nuestra mente, sea aumentando, sea disminuyendo, sea modificando de cualquier modo los objetos que percibieron los sentidos y cualquier otra imagen allí depositada y guardada, que no haya sido aún borrada y sepultada en el olvido. (2007, p. 202)

En general, el acercamiento de Agustín al fenómeno de la memoria es fascinante, puesto que, ya desde aquel entonces, el filósofo era capaz de notar su carácter selectivo, muchas veces antojadizo, por momentos iluminando u

6. Traducción propia

7. Traducción propia

8. Traducción propia

oscureciendo lo que le sobreviene. No solo se trata de lo percibido mediante los sentidos, sino también de un encuentro con uno mismo “de lo que he hecho, cuándo y dónde lo he hecho, y qué impresión sentía en el momento de hacerlo” (Agustín, 2007, p. 203). Es la memoria el receptáculo del flujo de nuestras experiencias, de nuestras creencias, y también de nuestros saberes; por lo tanto, de nuestros aprendizajes. La memoria es, claramente, narrativa y, en ese sentido, una historia de nuestra historia, y también una historia de la historia. Se encuentran allí datos, fechas, acontecimientos, nuestras impresiones y las impresiones de otros, y sobre los otros, así como lo que nos han contado y lo que hemos comprendido.

No es gratuito que Agustín haya fijado su atención en esta facultad tan peculiar de la condición humana, facultad compartida por todos, aunque experimentada de manera distinta en cada uno, por momentos coincidiendo y, por otros, difiriendo enérgicamente. La mirada agustiniana sobre la memoria toma, en definitiva, la forma de un elogio:

He aquí mi memoria y sus largos espacios, sus antros, sus cavernas innumerables, llenas de innumerables especies de cosas innumerables, que están ahí, sea por imágenes, como los cuerpos todos, sea por presencia, real; como las ciencias; sea por no sé qué nociones o notaciones, como las impresiones de espíritu, las cuales, aun cuando no las sienta el espíritu, las retiene la memoria, pues todo lo que está en ella está en el espíritu. Voy pasando por todo esto, revoloteando acá y allá; voy penetrando tan adentro como puedo, y no hallo límite en parte alguna. ¡Tan grande es el poder de la memoria! ¡Tan grande es el poder de la vida en el hombre que vive vida moral! (Agustín, 2007, p. 211)

Memoria e historia están, por lo tanto, íntimamente relacionadas, ambas insondables. Cómo formamos la memoria y cómo construimos la historia es, en ese sentido, algo fundamental por lo cual preguntarse. Cómo intervienen las concepciones que nos formamos sobre lo bueno y lo malo en los procesos antes señalados, también. Así, preguntarnos cómo penetramos en ambas y desde qué lugar lo hacemos se vuelve un ejercicio necesario. Nuestra consciencia moral es tan selectiva como lo es nuestra memoria y la manera como nos vinculamos con los demás. Si esto es así, ¿podemos pensar en cierta naturaleza antidemocrática del ser humano contra la que el proceso de socialización (y el proceso educativo en tal caso) deba enfrentarse para, quizás, aspirar a relaciones sociales más fructíferas?

Memoria, historia y educación

En el libro *Democracia y Educación*, el filósofo norteamericano John Dewey planteó una suerte de progresión en la experiencia del aprendizaje; este último, transita desde una vinculación incidental y espontánea con el mundo

y el medio ambiente en el que nos encontramos, hacia un medio ambiente formal, y un modo de organizar sistemáticamente las experiencias bajo un criterio de orden, secuencia y propósitos específicos. En ambas instancias, ocurren experiencias de enseñanza y aprendizaje que se diferencian, sobre todo, en cuanto a complejidad. La educación sistemática aparece allí cuando la educación incidental no satisface las demandas adaptativas de una humanidad que se complejiza en la medida en que su medio ambiente también lo hace (Dewey, 1998).

En ambas formas de concebir el fenómeno educativo están imbricadas la memoria y la circulación de historias, pero es en el espacio educativo formal donde la historia se vuelve una materia educativa que da lugar a lo que se puede llamar una memoria común e institucionalizada de lo que, supuestamente, la sociedad en su conjunto ha acordado que debe narrarse. Sobre lo último, es preciso cuestionar si es que, efectivamente, ha sido y es la sociedad en su conjunto la que valida y legitima la narración que se elige, los elementos que la conforman, las conclusiones a las que se llegan, la valoración de los actores que se involucran. ¿Es democrática la reconstrucción de la memoria y, por lo tanto, la narración de la historia que se elige enseñar? Tanto desde una perspectiva global como desde la particularidad de lo nacional-local en la construcción del binomio memoria-historia, ¿han participado todos aquellos con voz y experiencias para aportar? ¿Quién o quiénes han sido los que han decidido qué historia contar y qué manera de reconstruir la memoria privilegiar? Las interrogantes señaladas conducen, en este punto, a explorar dos conceptos que resultan fundamentales al momento de abordar el fenómeno educativo desde su instancia formal, y su vínculo con la memoria y la historia dentro del contenido curricular institucionalizado: cultura hegemónica y conocimiento oficial.

Sobre el primero de los conceptos señalados, *cultura hegemónica*, conviene recurrir al filósofo italiano Antonio Gramsci y sus aportes referidos a la noción de *hegemonía*, sobre todo al concepto de hegemonía cultural. Se ha asumido, sin mayor cuestionamiento, que el concepto de hegemonía encierra una definición negativa; de hecho, a menudo, este concepto se reduce al de *dominación*. Tal reducción es entendible, ya que la dominación es la forma que, en definitiva, toma la hegemonía.

Para Gramsci, el concepto de hegemonía tiene relación con la lucha interna que se libra en el sujeto en el proceso de volverse autoconsciente a partir del desarrollo de una concepción de la realidad, de una *ideología*, por la que decide tomar parte y formar parte, pensar y actuar conforme a ella. Aquella concepción de la realidad que supere a la concepción (o concepciones) con la que antagoniza será la concepción o ideología hegemónica en aquel sujeto, es decir, la concepción o ideología que guíe y conduzca⁹ su pensar y actuar.

9. Precisamente, porque el concepto de hegemonía deriva de la palabra griega *eghesthai*, que significa “conducir”, “ser guía”. No obstante, palabras como “gobernar” o

Cabe decir que el proceso de desarrollo de la autoconciencia implica, según el filósofo italiano, “dos consciencias teóricas (o una conciencia contradictoria)” (1971, p. 16). Una de ellas surge como producto de la actividad y experiencia vitales del sujeto en el mundo real (experiencia que le permite abordar el mundo de manera crítica), y la otra, como consecuencia de la herencia acrítica del pasado. A esta segunda consciencia Gramsci la llama “verbal”, y considera que, si esta se vuelve la consciencia hegemónica, produce en el sujeto “un estado de pasividad moral y política” (1971, p. 16).

Es precisamente esta consciencia verbal la que, coincidiendo con Gramsci (1971), se vuelve peligrosa si es que se convierte en el fundamento a partir del cual se constituye la cultura hegemónica, y se dirige el flujo de producción cultural (material, discursiva, práctica y educativa) en las sociedades. Dicho de otro modo, si es que la cultura que se impone en una determinada sociedad encuentra su base en una visión acrítica de la transmisión de saberes desde el pasado, sin cuestionamiento alguno, no solo de la veracidad de lo transmitido, sino también de la legitimidad de quienes se han encargado de imponerlo, el riesgo de formar sujetos pasivos en lo moral y lo político se vuelve inminente.

Por otro lado, la emergencia de la concepción hegemónica en la consciencia de un sujeto no es un evento espontáneo y ajeno al medio ambiente en el que el sujeto se desenvuelve. Para Gramsci (2000), la hegemonía es un asunto de carácter ético-político y ético-histórico, en el que se materializa la prevalencia de una visión del mundo establecida por un determinado grupo social que logra consagrar “no solo una unión con objetivos políticos y económicos, pero también una unidad moral e intelectual” (p. 102); esto subordinando a los otros grupos sociales con los cuales convive y contra los cuales, muchas veces, lucha. Finalmente, lo ocurrido en el sujeto es el reflejo de esa lucha en la arena de lo social, donde la adhesión o la resistencia va a depender, en buena parte, de un asunto “epistemológico”. Como bien señaló el filósofo italiano, la materialización de un aparato hegemónico “determina una reforma de la consciencia y de los métodos de conocimiento” (Gramsci, 2000, p. 192). Así, sociedad y sujeto se ven introducidos en una lucha por la dominación, por la hegemonía material y cultural, y por el despliegue de diversos mecanismos que permiten asegurar la continuidad de esa hegemonía, en la que el manejo del conocimiento, de qué se debe conocer y cómo, se vuelve un aspecto fundamental.

Para complementar lo anterior, se introduce el segundo concepto mencionado: el *conocimiento oficial*. El sociólogo británico Basil Bernstein caracterizó al conocimiento oficial como aquello que “se refiere al conocimiento académico que el Estado construye y distribuye a las instituciones educativas” en medio de contextos de reforma educativa en los que se desarrolla “una lucha entre grupos para hacer que sus tendencias (y enfoques), sean política y práctica del Estado”. Así, “se espera que tendencias y enfoques de este discurso

“comandar” también derivan de la misma raíz etimológica.

oficial construyan en profesores y estudiantes una determinada disposición moral, motivación y aspiración, anclada en determinadas actuaciones y prácticas” (1997, p. 12). En ese sentido, si el conocimiento oficial que circula en los espacios educativos se construye sobre el andamiaje organizado por una cultura hegemónica dominada por una consciencia verbal, tal y como la caracteriza Gramsci (1971), nos encontraremos con que la formación educativa diseminada en el sistema escolar —sobre todo aquella formación que incide en la construcción de una consciencia histórica, de pensamiento crítico y de una identidad ciudadana— será pasiva y acrítica frente a aquello que se transmite.

A lo señalado, es necesario incorporar los aportes del sociólogo norteamericano Michael Apple. Apple considera que “la educación está profundamente comprometida en la política cultural”; en ese sentido, agrega lo siguiente:

el *currículum* (...) forma parte siempre de una *tradicón selectiva*, de la selección de alguien, de alguna visión de grupo con respecto al conocimiento que se considera legítimo. Se produce a partir de conflictos, tensiones y compromisos culturales, políticos y económicos que organizan y desorganizan un pueblo. (1996, p. 47).

Claramente, y en la misma línea planteada por Gramsci (2000), la hegemonía cultural en el campo educativo reproduce las tensiones culturales que se dan en el campo social más extenso e, inevitablemente, termina por adoptar los discursos y prácticas de aquella visión de la cultura que prevalece frente a las demás. Dicho así, la cultura que adquiera el estatus de hegemónica será la encargada de configurar, desde el Estado y a su criterio, aquello que componga el conocimiento oficial, así como el lugar, la forma y los contenidos que se pretendan transmitir a partir de una noción de historia oficial.

A partir de lo analizado, resulta inevitable preguntarse, sobre todo en el contexto peruano, ¿cómo se ha formado la cultura hegemónica?, ¿cuál es la narrativa que la cultura hegemónica ha puesto en operación?, ¿cuál ha sido la caracterización moral de los actores en esa narrativa?, ¿cuáles son las identidades culturales han entrado en disputa?, ¿cuáles identidades han prevalecido y cuáles han quedado al margen, y por qué? Responderlas, sin embargo, conducirá a plantear un conjunto de interrogantes más, por ejemplo, ¿cómo, a partir de la cultura hegemónica, se ha configurado el conocimiento oficial y, subsecuentemente, la historia oficial y el discurso en torno a la memoria?, ¿cómo las identidades marginadas han planteado discursos y visiones alternativas, y por qué han quedado fuera del discurso oficial?, ¿cuáles han sido las dinámicas de negociación entre la narrativa histórica oficial y aquellas que han quedado al margen? y ¿cómo se han materializado estas negociaciones (o disputas) en el terreno del campo educativo y en el imaginario social?

Memoria, historia y ciudadanía en el Perú

A propósito de las preguntas planteadas más arriba, el texto *Conocimiento y poder. Escuelas y narrativas sobre el Perú de hoy* (2021), de las investigadoras Mariana Eguren, Carolina de Belaúnde y Manolo Aparicio, es de suma pertinencia, además de implicar la apertura, una vez más, del necesario debate sobre la identidad nacional y lo que implica ser un ciudadano en el Perú. Los conceptos de ciudadano y ciudadanía, y su íntima relación con la idea de comunidad, han sido ampliamente trabajados a lo largo de la historia del pensamiento desde los aportes de la filosofía clásica hasta la actualidad, por lo que han adquirido suma importancia en el pensamiento educativo y pedagógico. Hoy por hoy, la educación para la ciudadanía es un asunto fundamental en las discusiones que acontecen en el campo educativo, sea abordada desde el ámbito académico o, incluso, como tema recurrente en la circulación de opiniones en el espacio público. Nadie se atrevería a contravenir la afirmación de que la formación ciudadana es, en la actualidad, un elemento indispensable para lograr relaciones sociales más solidarias y democráticas. Dicho de otro modo, deben ser muy pocos los que no aspiran a construir, desde la educación, una sociedad más justa y una cultura hegemónica donde la democracia, la solidaridad y el reconocimiento recíproco entre los ciudadanos sean la norma.

No obstante, como señaló Guadalupe (2019b), y a partir de la información citada por el autor y provista por el Barómetro de las Américas (LAPOP, 2018) y el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía (ICCS, 2018), se puede afirmar que “los valores democráticos no parecen estar asentados en la sociedad peruana” (p. 164)¹⁰. Básicamente, la sociedad peruana, en una especie de ejercicio de autoconsciencia, se reconoce como culturalmente autoritaria y antidemocrática. Sumado a esto, y siguiendo la hipótesis de Guadalupe, desde 1980 en adelante, la cultura política hegemónica ha estado dominada por discursos en los que prevalecen criterios ideológicos asociados con el pensamiento instrumental de derecha, entre los cuales resaltan, sobre todo, el valor de la economía de libre mercado, la poca eficiencia de la acción del Estado, el carácter negativo de lo político frente a lo positivo que resultan el discurso y las prácticas tecnocráticas y despolitizadas, la deslegitimación y rechazo a los actores y discursos provenientes del pensamiento de izquierda, y la sobrestimación de la agencia individual en la toma de decisiones para la vida (2019, p. 166). El señalado es, en pocas palabras, el panorama general de lo que se puede llamar la cultura política hegemónica en el Perú.

Por su parte, en una línea de exploración similar a la de Guadalupe, Eguren et al. revelaron datos muy interesantes: “el sentimiento de peruanidad se basaría principalmente en el reconocimiento de la diversidad”, reconocimiento

10. Traducción propia

cuyos aspectos específicos estarían relacionados con “el deporte, la cultura y costumbres y la gastronomía” (2021, p. 5). Por el contrario, aquello que nos divide estaría relacionado con “las diferencias económicas y sociales, y la política y la ideología”, así como “las diferencias raciales o étnicas y las culturales” (Eguren et al., 2021, p. 5). Lo primero que llama la atención es que lo “cultural” es algo que une y divide al mismo tiempo, de manera que habría que preguntarse cuál es el significado de cultura que maneja el peruano promedio, tomando en cuenta lo señalado. Por otra parte, aquello que nos une y es el motivo aparente de nuestro orgullo nacional convive “con la percepción de que las transformaciones ocurridas en el país a partir de su independencia beneficiaron solo a una minoría y que en el Perú no todos tienen las mismas oportunidades” (Eguren et al., 2021, p. 6). Es muy importante llamar la atención sobre esta “percepción”, puesto que refleja una suerte de consciencia histórica —por más poco elaborada que sea— que se remonta al inicio de la promesa de un Perú libre e independiente, pero que claramente reconoce que tal promesa no se ha cumplido.

A la luz de lo anterior, se hace necesario el traslado al terreno de la memoria y la historia, tanto desde la perspectiva oficial propugnada por la cultura hegemónica y el conocimiento oficial, como desde las visiones alternativas que se han propuesto y que han quedado al margen de lo “oficial”. Asimismo, es importante entender cómo estas visiones se introducen en el campo educativo desde lo que Eguren et al. (2021) han llamado “cultura escolar” (p. 14), y que se materializa en el currículo nacional, los textos escolares y las prácticas de enseñanza. Sin embargo, es importante entender que tal cultura escolar se puede ver complementada, o también desplazada, por el ejercicio que la cultura dominante puede imponer en la difusión y circulación de sus discursos y prácticas más allá del espacio escolar formal. La casa y la calle se vuelven espacios educativos incidentales. En este punto, se puede hacer referencia a la distinción de Bernstein entre pedagogía institucional (oficial) y pedagogía segmental (informal); esta última ocurre “normalmente en las relaciones cara a cara y en la práctica cotidiana por proveedores informales. Esta pedagogía puede ser transmitida tácitamente o explícitamente y puede ser que el proveedor no sea consciente de esta transmisión” (1997, p. 25). Cabe enfatizar las dinámicas que se dan entre las dimensiones institucionalizadas e informales del fenómeno educativo en un país como el Perú.

Coincidiendo con Eguren et al. (2021), “desde la enseñanza de la historia, es posible identificar dos objetivos pedagógicos claramente diferenciados: uno identitario, orientado a promover la identificación positiva del estudiante con su historia y su nación, y otro ilustrado, dirigido a la formación de ciudadanos” (p. 16). Ambos objetivos se encontrarán influenciados por la narrativa o visión que, desde el ejercicio de la memoria, se construye en torno a la evolución y los procesos históricos que propician el horizonte de comprensión, precisamente, de esa historia. En tal sentido, aquí cabría preguntarse nuevamente ¿quiénes o qué grupo son los que, en el caso peruano, han influenciado en la narrativa

sobre la historia y la memoria como elementos fundamentales para la construcción de la identidad y la formación ciudadana?

Al ceñirse a lo identificado por Eguren et al. (2021), luego del proceso independentista, se identificaron dos etapas más o menos definidas: la primera, que se extiende desde el inicio de la vida republicana hasta mediados del siglo XX, y se concentra en la formación de una identidad nacional, y la segunda, que va desde mediados del siglo XX en adelante, y que introduce la aspiración por formar en ciudadanía. Más allá de esta división general, en cuanto a las narrativas históricas difundidas desde la Independencia en adelante, se puede identificar una narrativa claramente hegemónica, que se desarrolla entre mediados del siglo XIX y mediados del siglo XX, y una contrahegemónica, que emerge desde mediados del siglo XX, y se consolida entre las décadas de los años 60 y 70.

Es pertinente considerar que la reducción de la multiplicidad de interpretaciones sobre la realidad peruana, su recorrido histórico, y lo que significa ser peruano y ciudadano, a dos narrativas radicalmente antagónicas resulte injusto para visones y comprensiones que se hayan aproximado al tema de una manera más profunda y dialogante. No obstante, se considera que las dos narrativas seleccionadas, la “narrativa criolla” y la “idea crítica”, son aquellas que, en su evolución, han propuesto interpretaciones en las que ciertos elementos conceptuales y discursivos permanecen hasta el día de hoy, más o menos matizados, y cuyo impacto sigue generando resonancia.

La narrativa hegemónica

Dentro de la narrativa hegemónica y, en este caso, siguiendo a Gonzalo Portocarrero (2007), en la “narrativa criolla”, se pueden identificar dos momentos. Antes de abordarlos, cabe resaltar que se la está denominando *narrativa hegemónica*, ya que responde a los ánimos de la que, dentro del sentido común, ha sido la cultura hegemónica (la cultura dominante) en la historia del Perú, y que se encuentra encarnada en la figura e imagen del hombre blanco, criollo y, en buena cuenta, nacido en Lima, la ciudad capital. Portocarrero identificó un quiebre en la transición entre el siglo XIX y el XX en la que la narrativa hegemónica sigue un derrotero marcado por prejuicios raciales e intelectuales, los cuales giran en torno a la inclusión del indio y de lo indio en la vida de la nación. Previo al siglo XX, señaló Portocarrero, “el indio estaría condenado por la biología” y, por lo tanto, su salvación estaría en la mezcla con una raza superior como la blanca y, así, “los mestizos tendrían más de blanco que de indio. A la larga, el Perú se blanquearía” (2007, p. 376). Dicho así, se constituye una suerte de paradigma del mestizaje que parte de una visión maniquea en la que el indio salvaje y, por lo tanto, malo, es rescatado, biológicamente hablando, por el hombre blanco y europeo, entendido como bueno y necesario para mejorar la raza. Todo esto, a partir de la divulgación de los textos escolares

producidos por Sebastián Lorente¹¹ hasta 1890, época en la que la población india (y afrodescendiente) no tenía cabida de facto en la educación escolar formal.

Ya en el siglo XX, si bien el paradigma del mestizaje sigue presente, el carácter racista en el que se funda pierde fuerza, aunque aún persiste. Es el momento en que los textos escolares de Carlos Wiesse¹² entran en el escenario educativo de una república en reconstrucción (luego de la Guerra del Pacífico [1879-1884]) y con mayor influencia de ideales ilustrados. Estos le daban un nuevo lugar al indio, ya no como individuo que tiene que ser rescatado por la mezcla biológica con el hombre blanco y superior, sino, más bien, por la educación que ese hombre blanco le pueda proporcionar: “Los indios deberían olvidar los agravios recibidos, tendrían que considerar su cultura y costumbre como caducas y su valor; de esta manera, estarían ya preparados para convertirse en ciudadanos peruanos” (Portocarrero, 2007, p. 376). Así, el aprender castellano y los fundamentos históricos consolidados por la cultura hegemónica sería lo adecuado. Esta visión se extendió hasta mediados del siglo XX, momento en el que empezó la masificación de la educación básica en el Perú.

Desde esta perspectiva, al menos en lo que respecta a la pedagogía institucional o al espacio educativo formal de la escuela, la narrativa hegemónica empezó a mostrar algunos cambios en cuanto al paradigma de mestizaje señalado. Como han propuesto Eguren et al. (2021), se dio paso hacia formas de reconocimiento de una especie de sentido común sobre las costumbres, la religión y la lengua, así como de los sectores populares antes ampliamente marginados. No obstante, “el proceso de mestizaje (...) se considera inacabado, pues se mantiene ‘una alarmante diversidad cultural’ de la cual son responsables las diferentes etnias presentes en el territorio” (Eguren et al., 2021, p. 22). Nótese que la diversidad cultural se considera “alarmante” de cara al deseado proceso de mestizaje y, como bien señalan las investigadoras a pie de página, es una cita tomada de un texto escolar escrito por el historiador Gustavo Pons Muzzo¹³ en 1961.

Para finalizar las reflexiones en torno a la narrativa hegemónica o “narrativa criolla”, se concluye, junto con Portocarrero, que, como reflejo, es decir, como espejo educativo y formativo de la cultura hegemónica cuyo producto derivado es el conocimiento oficial, nos encontramos con una visión etnocén-

-
11. Sebastián Lorente (1813-1884) fue un filósofo, teólogo e historiador español de los principales precursores de la educación en el Perú durante los inicios de la vida republicana.
 12. Carlos Wiesse (1859-1945) fue un historiador peruano y diplomático, docente de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y miembro fundador del Instituto Histórico del Perú (1905).
 13. Gustavo Pons Muzzo (1916-2008) fue un historiador y docente escolar y universitario, autor de múltiples publicaciones sobre historia e importante enciclopedista. Recibió las Palmas Magisteriales en el grado de Amauta por sus aportes a la educación nacional.

trica y racista en el núcleo ideológico que da energía a esta narrativa: una visión que pretende incluir a partir de la exclusión, culturizar a partir de la aculturación, y convivir a partir de la dominación. En síntesis, la narrativa hegemónica deviene de manera inevitable en un conocimiento oficial y, por lo tanto, en memoria e historia oficiales marcadas por un sesgo violento y segregacionista, que no logra conciliar con ese Otro al que continuamente se opone y se pone por encima, precisamente, porque no desea hacerlo y porque, maniqueamente, lo desprecia.

La narrativa contrahegemónica

En el caso de esta visión alternativa de la historia del Perú, no se ha encontrado un proceso de oficialización o institucionalización de esta, sino, más bien, una respuesta contracultural frente a la visión dominante. La narrativa contrahegemónica puede encontrarse mejor enunciada bajo el nombre de la “idea crítica”, concepto muy bien trabajado por Portocarrero y Patricia Oliart en el libro *El Perú desde la escuela* (1989), sobre la base de la recolección de las narrativas de docentes, encuestas a estudiantes, así como la revisión de los textos escolares de historia. Tal y como señaló Portocarrero en *Racismo y Mestizaje* (2007), se trata de una “respuesta radical” a la narrativa hegemónica o criolla, pero también de lo que llama un “deseo de historia”, lo cual responde a una insatisfacción estructural y existencial frente a lo que precisamente la historia oficial planteaba (p. 388). Es importante hacer una breve revisión del paradigma planteado en esta narrativa, puesto que, tal y como han señalado Guadalupe (2019b) y Egueren et al. (2021), es fundamental para entender la evolución histórica de la idea del Perú existente entre ciertos grupos sociales, así como de sus implicancias para la narrativa histórica general y para la construcción de una ciudadanía que pueda llamarse democrática.

De manera resumida, las características de esta tardía pero potente narrativa, se constituyen en oposición a la versión hegemónica como una contestación a los argumentos esbozados en la narrativa criolla, en la que, por ejemplo, se resalta el carácter milenarista de la civilización peruana, así como el desarrollo histórico autónomo de su cultura. Lo que ocurrió durante el descubrimiento y la Conquista fue la “invasión” por parte de una cultura ajena, lo que supuso una “injusticia monstruosa”, el saqueo de nuestros recursos y la apropiación violenta del territorio, a diferencia de la idea que señala que aquel periodo permitió el desarrollo y la civilización frente a la barbarie. Seguidamente, entre el periodo colonial y la República, se identifica una línea de continuidad en la que la colusión entre las élites económicas consolidadas desde la Colonia y los agentes extranjeros habría sostenido el régimen de sometimiento y precariedad de la mayoría de los peruanos.

Esta opresión se da por medio de un Estado, y una red de instituciones copadas por estas élites y sus aliados, entonadas con las prescripciones del poder imperialista extranjero. No obstante, en respuesta, el pueblo peruano ha

tomado consciencia de las injusticias históricas experimentadas, y ha considerado necesaria la posibilidad de una revolución armada como medio para reestablecer la hegemonía previa y reorientar al país hacia una transformación radical de la situación de la mayor parte de la población (Portocarrero, 2007). Como se puede apreciar, hay elementos discursivos resaltantes de la “idea crítica” íntimamente vinculados con el discurso violentista de “lucha armada” de la organización terrorista Sendero Luminoso, el cual circuló intensamente durante la década de los años 80 (Portocarrero, 2007)

Se puede afirmar que, en esta narrativa contrahegemónica, se combinan una autoconsciencia de la identidad andina como víctima, con una reivindicación de una pureza también racial, frente a lo blanco y occidental. Esto se hace evidente, de acuerdo con Portocarrero (2007), en la extranjerización del criollo, la demonización de lo foráneo y la asociación entre los elementos ideológicos introducidos por la “teología marxista” (algo que puede rastrearse desde los años 20, pero que toma fuerza desde los 60 en adelante), así como en el proceso de construcción de una “utopía andina” basada en la reivindicación, el reconocimiento y la recuperación de todo lo que se ha perdido. Si, en la narrativa hegemónica, el indio era subnormalizado, animalizado y pauperizado, en su contraparte crítica y contrahegemónica, quien era sometido al mismo desprecio era el hombre blanco y occidental. Se habla, así, de una dialéctica que no ha encontrado su correspondiente síntesis. Se transita del rechazo al indio alcoholizado, analfabeto e ignorante, coqueado y malcriado, al desprecio del gamonal explotador, el hacendado violento, el empresario ladrón y el “gringo” al que se le vende la patria (Portocarrero, 2007).

Eguren et al. (2021), citando a Vom Hau y Biffi (2009), hicieron referencia “a los textos escolares surgidos (...) durante el gobierno de Fujimori, los cuales aluden al país ‘como una nación multiétnica y enfatizan el reconocimiento de las diferencias culturales como una parte integral del proyecto nacional’” (p. 22). Más allá de lo señalado, es preciso reiterar lo que se explicó al inicio de esta sección junto con Guadalupe (2019b): durante los 90, se alimentó una narrativa que agudizó el rechazo a cualquier movimiento social o argumentación individual que se vinculara con el pensamiento de izquierda, en contraste con la exacerbación del discurso capitalista, neoliberal e individualista asociado a la derecha, que se podría identificar como una extensión de la narrativa hegemónica o criolla.

Sin embargo, como se ha anotado líneas arriba, no se puede pasar por alto un acontecimiento histórico fundamental para el desarrollo de ambas narrativas y el fortalecimiento de una sobre la otra: el Conflicto Armado Interno (CAI) (1980-1992). La violencia ejercida por la organización terrorista Sendero Luminoso se sostuvo en una base ideológica similar a la que nutría a la “idea crítica”, lo cual, inevitablemente, derivó en una estigmatización enfática e irreflexiva de todo movimiento o individuo que se identifique con la “izquierda”, e inflamó el racismo y clasismo característicos de la “narrativa criolla”. En contraparte, los años 90, marcados por el periodo dictatorial de Fujimori (92-95),

el autogolpe de 1992, el ajuste estructural neoliberal, y el posterior Gobierno autoritario y corrupto, incorporaron elementos importantes para la reformulación y reafirmación de algunos aspectos de la “idea crítica”.

¿Cómo estos dos acontecimientos reavivaron, al mismo tiempo que reconfiguraron, ciertos aspectos de las narrativas hegemónica y contrahegemónica? Como se verá en la siguiente sección, e incorporando lo señalado por Guadalupe (2019b) como el sentido común dentro de la “narrativa criolla” durante los 90, las acciones de Sendero Luminoso durante el CAI; su vínculo ideológico con las ideas marxistas-leninistas-maoístas y, en general, de orientación izquierdista; y la clara consonancia con las ideas expresadas en el discurso de la “idea crítica”, derivaron en la identificación entre lo que se consideró como un enemigo del Estado —y, por lo tanto, de su desarrollo y progreso— con todo aquello (y todos aquellos) que expresará disconformidad con el statu quo y con la hegemonía de la narrativa dominante, a saber, de la “narrativa criolla”. Tal identificación tuvo como consecuencia la estigmatización de los movimientos sociales y sus miembros, así como de las características atribuibles a sus identidades, y consolidó la actualización de la narrativa hegemónica y la de sus enemigos.

Como se mencionó, en una dirección distinta, la década del fujimorismo materializó un conjunto de argumentos que ya circulaban en los espacios asociados a la derecha política, como los mencionados por Guadalupe (2019a); de hecho, logró confirmarlos. “Consiguió establecerlos de modo firme en la cultura nacional”, y los convirtió en parte de la “prédica oficial” asociada con un modelo de éxito frente al fracaso que representaban otros discursos, entre los cuales se encontraba, como es lógico, el de la “idea crítica” (Guadalupe, 2019a, p. 20). Así, además de la criminalidad organizada desde el Gobierno y el aparato de corrupción institucionalizado, el “catecismo neoliberal” (Guadalupe, 2019a, p. 18), la retórica del desarrollo en base al crecimiento económico, y el “discurso que afirma la necesidad y el virtuosismo de apostar más por el propio esfuerzo y las iniciativas individuales” (Guadalupe, 2019a, p. 18) fueron los nuevos elementos discursivos de la “narrativa criolla” y los nuevos flancos de ataque para la narrativa contrahegemónica. Tal y como se verá en la siguiente sección, los discursos expresados por Alan García durante su segundo gobierno y los del actual presidente, Pedro Castillo, ilustran cómo han evolucionado las narrativas analizadas.

Tesis y antítesis sin síntesis

En el año 2009, en medio de la convulsión generada por el Baguazo o la masacre de Bagua¹⁴, el dos veces presidente Alan García (y el de aquel entonces),

14. Se trató de un conflicto social entre el Estado peruano y diversos grupos étnicos de la selva de la región amazónica a raíz del bloqueo de la carretera Marginal de la Selva por parte de ciudadanos indígenas, quienes buscaban solución a diversas demandas

durante una entrevista en la que se le preguntaba por sus impresiones respecto al conflicto social, señaló lo siguiente en referencia a los ciudadanos miembros de comunidades nativas:

Qué puede hacer el Gobierno sino actuar con energía para que el orden, que es un principio básico (...) las sociedades siempre piden a los estados orden y (...) ya está bueno, ya está bueno, pero estas personas no tienen corona, estas personas no son ciudadanos de primera clase (...) que le puedan decir 400 mil nativos a 28 millones de peruanos, tú no tienes derecho de venir por aquí. De ninguna manera, eso es un error gravísimo y quien piense de esa manera quiere llevarnos a la irracionalidad y al retroceso primitivo, en el pasado”¹⁵

Para buena parte de la opinión pública, la frase “estas personas no son ciudadanos de primera clase”, además de desafortunada, revelaba sin depuración alguna la visión racista y violenta que el propio presidente de la República diseminaba de manera pública en referencia a ciudadanos y sujetos de derecho. Si bien el foco de atención se centró en la frase mencionada, la cual se interpretó en el sentido de que, al no tratarse de ciudadanos de primera clase, se trataba de ciudadanos de “segunda clase”, el resto de la intervención de García siguió siendo elocuente en un sentido bastante perturbador. Lo primero que llama la atención, aparte de la frase comentada, es la manera en la que opone “400 mil nativos” a “28 millones de peruanos”, como si los primeros no formaran parte del grupo más amplio, como si se encontraran fuera y en contra del segundo grupo.

Lo segundo, también bastante cuestionable, es la poco pensada asociación que García establece entre “quien piense de esa manera”, al referirse a los ciudadanos indígenas, y el deseo de llevar al resto a la “irracionalidad y el retroceso primitivo”. La asociación del expresidente sugiere que estos atributos serían propios de aquellos que “no son ciudadanos de primera clase”. Así, los grupos étnicos involucrados en un conflicto social en el que se reclamaba la presencia del Estado, precisamente para garantizar el acceso a derechos fundamentales a estos grupos, no solo no eran “ciudadanos de primera clase”, sino que también encarnaban la “irracionalidad y el retroceso primitivo”.

sociales no satisfechas; sobre todo, reclamaban en contra de la política de inversiones promovida por el Gobierno de Alan García en el marco del Tratado de Libre Comercio (TLC) con los Estados Unidos, política que afectaba de manera directa sus vidas. En respuesta, el Estado ordenó la represión por parte de las fuerzas policiales, la que dejó un saldo de 33 muertos (23 policías y 10 civiles), de acuerdo con los datos de la Defensoría del Pueblo (2009).

15. Entrevista realizada por una periodista del canal 5, Panamericana Televisión, al entonces presidente Alan García en el año 2009

El historiador Paulo Drinot, en su artículo “Foucault in the Land of Incas: Sovereignty and Governmentality in Neoliberal Peru” (2014), realizó una suerte de disección crítica a los argumentos esbozados en un conjunto de artículos publicados por Alan García entre octubre del 2007 y junio del 2009¹⁶, cuyos títulos hacían referencia a la famosa frase “el perro del hortelano” (elevada a una especie de paradigma de buen gobierno). En estos artículos, expuso, por un lado, los elementos que constituyen su ideario, o programa de desarrollo económico y material para el Perú; por otro lado, señaló los obstáculos ideológicos encarnados en actores sociales definidos, que impedían que el modelo de desarrollo propuesto se pudiera materializar. Se considera que las reflexiones propuestas por Drinot (2014), además de poner en relieve el conflicto que plantea García en su discurso, van en la línea de la dialéctica no resuelta entre las narrativas paradigmáticas revisadas en la sección anterior: la “narrativa criolla” versus la “idea crítica”, o la narrativa hegemónica versus la narrativa contrahegemónica. García, además, parecía tomar partido por la primera y reforzar su hegemonía.

Desde la perspectiva de García, son precisamente aquellas personas que “no son ciudadanos de primera categoría” quienes reproducen la lógica del “perro del hortelano”, puesto que no comen, pero tampoco dejan comer; en otras palabras y en función de lo expresado en los artículos, “lo que García invocaba cuando se refería a los comunistas, proteccionistas y ambientalistas, esto es, cuando se refería a ese Otro recalcitrante y anti-capitalista, se trataba de la población indígena o, de manera más precisa, aquello que lo que la población indígena parece representar en el proyecto de mando: ‘retraso” (Drinot, 2014, p. 172)¹⁷.

Como se puede observar, la continuidad discursiva entre los artículos publicados por García entre el 2007 y el 2009, y la masacre de Bagua en el 2009 afirma una visión de la realidad nacional escindida. En ella, el modelo de desarrollo promovido por los sectores sociales alineados con la derecha neoliberal y conservadora, y con la narrativa hegemónica busca imponerse a cualquier modelo alternativo, más aún si esta visión se encuentra fundamentada en discursos asociados a ideologías de izquierda o progresistas, pues estos se vinculan de manera directa al retraso, a lo irracional y a lo primitivo. La encarnación de este discurso antitético, y opuesto a la tesis de García, sería lo indígena. En ese sentido, Drinot acertó al argumentar que “la revolución capitalista de García era, fundamentalmente, un intento de sobreponerse a

16. Artículos publicados en el diario *El Comercio*, “El síndrome del perro del hortelano” (28 de octubre de 2007), “Receta para acabar con el perro del hortelano” (26 de noviembre de 2007), “El perro del hortelano contra el pobre” (2 de mayo de 2008), y un artículo publicado en el diario *Expreso*, “A la fe de la inmensa mayoría” (28 de junio de 2009)

17. Traducción propia

lo indígena, de des-Indianizar el Perú” (2014, p. 172)¹⁸, muy a la manera de los criollos precursores y continuadores de la narrativa hegemónica. Quizás, la única evolución en esta narrativa es que el racismo y el paternalismo, antes explícitos en la producción discursiva general (y también en el discurso educativo), ahora han sido disfrazados bajo un discurso economicista muy propio de la racionalidad neoliberal.

No obstante, lo que no se puede perder de vista es que, como se ha ido señalando, el poder que ejerce aquella narrativa que se instala como hegemónica y que adquiere, como en el caso de García, el peso de una narrativa oficial va a introducir sus elementos discursivos, pretensiones y aspiraciones ideológicas, en resumen, su visión del mundo, al campo educativo. Dado que el medio ambiente escolar formal no es el único que interviene en los procesos de construcción y formación de ciudadanía, de conciencia histórica y de pensamiento crítico, sino que a estos procesos se suma lo que Bernstein llamó “pedagogía segmental”, es decir, informal, las posibilidades de que continúe retroalimentándose el conflicto tesis/antítesis, “narrativa criolla” versus “idea crítica”, narrativa hegemónica versus narrativa contrahegemónica son bastante altas y lamentablemente infructuosas, sobre todo, si el horizonte por alcanzar implica construir una ciudadanía democrática e integradora.

En parte, el haber recurrido al ejemplo de García responde a que ilustra con solvencia el choque cultural y la dialéctica no resuelta a la que se ha referido más arriba. Sin embargo, no es necesario retroceder más de una década para reconocer cómo este conflicto permanece casi inalterado en las distintas dimensiones de la vida individual y colectiva. Basta con describir lo vivido desde el mes de abril del año 2021 durante el proceso electoral que dio como resultado que una persona racializada, de origen campesino y maestro rural sindicalista sea elegido presidente de la República; este es Pedro Castillo. Él, como futuros y sesudos análisis podrán demostrar, recurrió a elementos nucleares de la “idea crítica” en sus discursos de campaña, y los opuso de manera explícita al carácter casi tradicional de la “narrativa criolla”.

Basta con aislar algunos elementos discursivos de sus intervenciones públicas para identificar, allí mismo, elementos asociados a la famosa “idea crítica”, un discurso marcadamente contrahegemónico. Más allá de que la identidad política del presidente Pedro Castillo resulte algo difusa o paradójica, puesto que no se identifica como “comunista”, es marcadamente conservador en lo moral y no tiene reparos en capitalizar de discursos más asociados con la derecha, como la retórica del emprendimiento individual, por ejemplo¹⁹. No

18. Traducción propia

19. Por cuestiones de extensión, no se va a profundizar en una caracterización de la identidad política encarnada por el presidente Pedro Castillo; no obstante, se considera que esta se asocia con el pragmatismo político, con cierta propensión populista y autoritaria, pero que se encuentra aún en construcción, de manera que sería inoportuno proponer alguna conclusión al respecto. Lo que sí se puede afirmar, en todo caso, es

obstante, como acontecimiento histórico, el ascenso del profesor Castillo a la presidencia difícilmente debería ser leído como una síntesis de las narrativas analizadas; por el contrario, la apelación a su familiaridad con lo indígena, con lo campesino y rural, con su condición de maestro de escuela pública, así como el discurso refundacional de la República a partir de la distinción entre clases sociales lo alinearían a la narrativa propuesta en la “idea crítica”.

Para continuar con la argumentación, es interesante observar el incremento del pavor antiizquierdista y racismo furioso que se ha constituido como respuesta desde la orilla cultural hegemónica. La forma que han tomado las narrativas en confrontación se ha condensado en los adjetivos “facho”, en conformidad con la narrativa hegemónica, y “terruco” o “caviar” para quienes reproducen, en menor o mayor medida, el discurso de la narrativa contrahegemónica²⁰. El término medio entre ambos extremos, por otra parte, lo ocupan

que su presente político está asociado a las reivindicaciones históricas de la izquierda peruana.

20. Interpretación personal de las “identidades políticas” convertidas en adjetivos peyorativos:

‘Facho’ hace alusión al fascista, cuya representación toma la forma de la persona blanca, de clase acomodada y privilegios heredados, perteneciente, sobre todo, a las “élites” empresariales y económicas. Liberal en lo económico, pero conservadora en lo moral y furiosamente defensora de la propiedad privada; implícita o explícitamente racista y marcadamente endogámica en la configuración de sus círculos sociales. Entre las identidades políticas que podrían asociarse con la marca ‘facho’, se proponen aquellas que se identifican con el neoconservadurismo, el populismo autoritario de derecha (identidades que asociadas con lo que vulgarmente se llama derecha bruta y ahorada [beligerante]), y lo que Eduardo Dargent, en su texto *El páramo reformista* (2021), llama “libertarios criollos”, caracterizados como liberales de derecha promotores de la reducción casi total del aparato del Estado en favor del mercado.

En oposición, aparece ‘terruco’, apelativo para referirse a la persona indígena o mestiza, la mayor parte de veces de origen humilde, asociada a las clases populares, las mayorías, y que expresa un discurso “antisistema”, de izquierda “socialista” o “comunista”, y que vincula a la persona con el terrorismo. Proteccionista en lo económico, nacionalista y reivindicadora de lo indígena en lo identitario y, muchas veces, conservadora en lo moral, usualmente, expresando cierto desdén a las reivindicaciones identitarias de las problemáticas de género y sexualidad. También, puede mostrar cierta endogamia en la manera de relacionarse socialmente. Finalmente, el *caviar* reproduce algunos de los elementos discursivos y performativos del “terruco”, pero sus condiciones socioeconómicas (clase media o acomodada), así como ciertas características raciales (persona mestiza o blanca) la distinguen, aunque no la eximen de ser víctima del “terruqueo” (ser llamada terruco/a). Su valoración de las luchas sociales pone de relieve, sobre todo, las reivindicaciones de género y sexualidad, sin perder de vista aquellas que orientan sus acciones a combatir las desigualdades económicas y la segregación racial. ‘Terruco’ y ‘caviar’ engloban identidades políticas de izquierda, izquierda dogmática en el caso del “terruco”, e izquierda progresista o liberal, en el caso del “caviar”.

los “tibios”²¹, que no han podido desarrollar una narrativa diferente; son el tercio excluido al que, usualmente, se le asocia más a la cultura hegemónica que a su contraparte. Las cosas han cambiado mucho y no han cambiado nada.

A modo de conclusión

La referencia, al inicio de este artículo, al encuentro de Agustín con los maniqueos (interrupción de las ciencias biológicas y psicológicas incluida) fue pensada con el propósito de sugerir que las visiones del mundo, los sistemas de creencias, y las ideologías caminan en una cuerda floja y hacen equilibrio para no caer en el abismo del dogmatismo. No se trata de un ejercicio fácil, puesto que la predisposición a calificar positiva o negativamente aquellas visiones o formas de pensar que no se ajustan a nuestros parámetros está siempre presente. Lo que está bien, lo adecuado, lo correcto y, en oposición, lo que está mal, lo inadecuado y lo incorrecto, asaltan nuestra capacidad de juzgar a cada instante.

Aquí, resulta quizás algo arriesgado traer a colación las reflexiones sobre los conceptos “bueno” y “malo” planteados por el filósofo alemán Friedrich Nietzsche en su libro *La genealogía de la moral*, no con el fin de ratificarlas, pero sí para ilustrar algunos rasgos interesantes que podrían asociarse a la racionalidad de quienes, desde el poder, buscan imponer de manera arbitraria sus criterios valorativos a pocos o varios. Dice Nietzsche:

¡El juicio ‘bueno’ no procede de aquellos a quienes se ‘beneficia’! Antes bien, fueron los propios ‘buenos’, es decir, los distinguidos, los poderosos, los de posición e intenciones superiores, quienes se sintieron y valoraron a sí mismos y a sus acciones como buenos, es decir, como de primer rango, por oposición a todo lo bajo, lo de intenciones bajas, lo vil y lo plebeyo. (2003, p. 67)

-
21. Ser “tibio”, por otra parte, supone una identidad más difusa, asociada, supuestamente, a una forma de interpretar la realidad política más ponderada. Usualmente, se trata de una persona que ha accedido a formación educativa superior en sus distintos niveles y encarna los valores de una cultura ilustrada, cosmopolita, y favorable a políticas económicas y sociales de corte democrático-liberal. Al “tibio” se le lee como más identificado con una forma de concebir la política desde una visión técnica, “basada en ciencia y evidencia”, donde el Estado cumple una función reguladora del libre mercado. En el imaginario social, el “tibio” puede ser, a veces un “facho” y, a veces, un “caviar”; a veces concesivo con el poder y, a veces, concesivo con la resistencia al mismo. Defienden un modelo de libre mercado, con cierto grado de regulación técnica y presencia concreta por parte del Estado, y acompañan las reivindicaciones que pongan en valor las libertades individuales y civiles (entiéndase, a las reivindicaciones de género y sexualidad), con menor énfasis en la cuestión racial (sin dejarla completamente de lado) y de clase. El “tibio” y el “caviar” pueden, en algunos casos, confundirse.

Asimismo, el filósofo agrega que “(...) el sentimiento general y fundamental, duradero y preponderante, de una especie superior y dominante en relación con una especie inferior, con ‘lo de abajo’: éste es el origen de la oposición ‘bueno’ y ‘malo’” (Nietzsche, 2003 [1887], p. 67). Finalmente, atribuye la falta de pericia de los investigadores sobre la moral al “prejuicio democrático en el mundo moderno” (Nietzsche, 2003 [1887], p. 69). Salvando las distancias temporales (el texto fue publicado en 1887), lo dicho por Nietzsche no dista mucho de las premisas de las cuales cualquier grupo social que se arroga el derecho de imponerse como cultura hegemónica puede proponer. Una visión autocomplaciente que eleva el estatus del grupo y sus costumbres a una valoración acrítica de su condición y de su autodeterminación como lo “bueno”, en oposición a lo que por diversos motivos (étnicos, raciales, de clase, de casta, de género) encarnan lo que a su juicio es lo “malo”.

Es esta visión maniquea de la realidad y de la vida la que se encuentra intacta y potente en las dos narrativas planteadas, que han caracterizado hasta el día de hoy lo que significa ser peruano. Peruanos héroes y peruanos villanos, peruanos vencedores y peruanos vencidos, señores y plebeyos, los peruanos decentes y los peruanos resentidos: un país dividido entre las interpretaciones de ambas ficciones, y que parece no darse cuenta de que, en la reconstrucción crítica y el diálogo entre las mismas, puede estar la respuesta, la solución de continuidad para dos visiones irreconciliables del Perú. Portocarrero reafirmó el diagnóstico evidente:

ni la narrativa criolla, que representa la historia oficial, ni menos aún la “idea crítica”, que puede considerarse como un discurso neoindigenista, han significado la elaboración de una “historia justa” que reconozca los éxitos y sufrimientos de las distintas comunidades y que, por tanto, cristalice una imagen en la que todos los peruanos podamos reconocernos. (2007, p. 379)

¿Podría la educación, entonces, plantear nuevas fórmulas y aproximaciones a partir de las cuales podamos construir una narrativa común, una en la que aciertos y errores sean comprendidos como oportunidades para reconocernos recíprocamente? Sumado a esta pregunta, considerando las interrogantes planteadas a lo largo del ensayo y ponderando lo vivido durante el último proceso electoral, la educación, entendida como la compleja combinación del medio ambiente en general y el medio ambiente educativo formal, tiene la exigencia de, por lo menos, hacer circular este tipo de cavilaciones en los distintos espacios pedagógicos que puedan propiciarse. Esto se debe lograr desde los cambios que podrían contemplarse en el currículo nacional, en la construcción de una historia oficial y en la subsecuente formación de los docentes, hasta las luchas que deberían librarse en el campo de las ideas, en la academia, en los medios, en la calle y en los hogares.

Referencias bibliográficas

- Agustín, Santo (2007). *Confesiones*. Editorial Porrúa.
- Apple, M. (1996) *Política cultural y educación*. Ediciones Morata.
- Bernstein, B. (1997) Conocimiento oficial e identidades pedagógicas. En J. Goikotxea y J. García (coords.) *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Editorial Popular.
- Dargent, E. (2021) *El páramo reformista*. PUCP.
- Dewey, J. (1998) *Democracia y Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Drinot, P. (2014) “Foucault in the Land of Incas: Sovereignty and Governmentality in Neoliberal Peru”. En P. Drinot (Ed.), *Peru in Theory*. Palgrave Macmillan, pp.167-191.
- Eguren, M., De Belaúnde, C., y Aparicio, M. (2021) *Conocimiento y poder. Escuelas y narrativas sobre el Perú de hoy: algunos apuntes conceptuales*. IEP
- Forgacs, D. (2000). *The Gramsci Reader. Selected Writings 1916-1935*. New York University Press.
- Gramsci, A. (1971) *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Nueva Visión.
- Guadalupe, C. (2019a) *El ciclo de la yuca: patrimonialismo y olocracia en el Perú contemporáneo*. IEP.
- Guadalupe, C. (2019b) “Upstream with Tiny Oars: Promoting Citizenship Education within a Non-democratic Culture and Low-cognitive-demand School Settings”. En E. Gutzwiller-Helfenfinger, H.J. Abs y P. Muller (Eds.), *Thematic papers based on the Conference “Migration, Social Transformation, and Education for Democratic Citizenship”* (pp.161-175). University of Duisburg-Essen.
- Nietzsche, F. (2003) *La genealogía de la moral*. Tecnos.
- Oliart, P. y Portocarrero, G. (1989). *El Perú desde la escuela*. Instituto de Apoyo Agrario.
- Portocarrero, G. (2007) *Racismo y mestizaje, y otros ensayos*. Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Wynn, K., Bloom, P., Jordan, A., Marshall, J., y Sheskin, M. (2018) Not Noble Savages After All: Limits to Early Altruism. *Current Directions in Psychological Sciences*, 27(1), 3-8.

Reseña sobre Guadalupe, C. (ed.) (2021).
*La educación peruana más allá del Bicentenario:
nuevos rumbos.*

Fondo editorial de la Universidad del Pacífico.

María Amelia Palacios

Consejo Nacional de Educación
presidencia@cne.gob.pe

Recibido: 14/12/2020
Aprobado: 19/12/2021

El propósito del libro según precisa César Guadalupe, editor de la obra, es contribuir a la búsqueda de nuevos rumbos para la educación peruana que partan de una urgente acción de ruptura. Es decir, propone revisar críticamente muchos de los supuestos que han caracterizado y sostenido el “piloto automático” del sector educativo en las últimas décadas.

Los veintidós ensayos y artículos académicos escritos por treinta autores aportan a este propósito tanto con evidencias de investigación como con sugerencias sobre dónde y cómo impulsar rupturas en las prácticas y giros en las prioridades del sistema educativo actual con el fin de garantizar a todas las personas el derecho a una educación de calidad. Desde la investigación académica y el ensayo libre, estos textos contribuyen con conocimiento reciente a la comprensión de algunos de los principales problemas de la educación peruana, y con posibles acciones para avanzar en su solución. Las y los autores problematizan, a lo largo del libro, los sentidos de la educación (qué y para qué educar), los aprendizajes, la formación profesional, la tecnología y la innovación, las desigualdades educativas. Asimismo, discuten elementos que, en la obra, son considerados como impulsores del cambio: la formación y la remuneración docentes, el financiamiento público de la educación, y una nueva organización de los servicios en la educación básica regular.

El libro contiene una serie de preguntas que en sí mismas deberían animar un debate público sobre la educación que el país necesita. Por ejemplo, ¿en qué momento la política educativa perdió —o pareció perder— el rumbo humanista, integrador y complejo que uno lee en los textos clásicos de pedagogía? ¿Ha contribuido la escuela peruana a la construcción de ciudadanos libres e independientes? ¿La educación básica y superior logran compensar las desventajas educativas de origen? ¿Qué retos enfrenta la educación para el trabajo? ¿Qué ocurre cuando los estudiantes transitan por toda su experiencia escolar sin conocer a nadie distinto a ellos?

Del conjunto de artículos y ensayos, a continuación, resalto aquellos que problematizan tres políticas públicas que, desde mi perspectiva, requieren de cambios profundos y sostenidos en el tiempo, que exigen las rupturas que anuncia el libro. Se trata de políticas de equidad, de desarrollo docente y de formación ciudadana, las que tienen el potencial de desencadenar otros cambios en el sistema, y que, por consiguiente, deberían ser priorizadas por el Estado y por la sociedad.

Santiago Cueto, Sandra Carrillo y Liliana Miranda se refieren a los altos niveles de inequidad en oportunidades y resultados de aprendizaje que persisten en el país sin que se haya realizado acciones efectivas ni hecho los esfuerzos suficientes para reducirlos. Además de políticas que se centren en elevar las oportunidades para las poblaciones más postergadas, los autores proponen planificar la educación desde una perspectiva de derechos y no solo de eficiencia. Asociadas a la desigualdad de oportunidades educativas, se encuentran la calidad docente —a la que nos referiremos más adelante— y la segregación escolar. Esta última hace más vulnerables a los pobres y debilita la cohesión

social. Al no hacer posible el encuentro con otros distintos, no facilita la mezcla con personas con culturas, credos y experiencias diversas, lo cual empobrece la experiencia educativa de las personas y de los pueblos. Incluso en el Perú, la segregación escolar no ha sido reconocida aún como un problema público. Entre las estrategias para reducirla, se propone recuperar el prestigio de la educación estatal, una medida que coincide con uno de los planteamientos del Proyecto Educativo Nacional al 2036 (PEN). Dicho proyecto considera imperativo fortalecer la educación estatal como principal mecanismo para transformar las instituciones educativas en espacios de encuentro entre diferentes. Para lograrlo, se requiere aumentar los recursos destinados a la educación, mejorar las condiciones de trabajo de los docentes, apoyar prácticas innovadoras, e implementar políticas de inclusión de la diversidad en las instituciones educativas.

Otros tres ensayos abordan un impulsor clave del cambio educativo en cualquier sociedad: el desarrollo de los docentes, su formación inicial (Andrea Portugal y Giuliana Espinosa), su autoridad e identidad profesional (Ricardo Cuenca), y sus condiciones sociales y laborales (María Paola Castro y César Guadalupe). Portugal y Espinosa proponen que el conocimiento pedagógico del contenido, el pensamiento complejo y la práctica clínica sean los pilares de un nuevo modelo de formación inicial docente. La evaluación aplicada a egresados de IESP públicos en el 2014 —en la que el 60,5% y el 86,6% de los egresados fue calificado en el nivel en inicio en comprensión lectora y alfabetización matemática respectivamente— exige una inversión urgente en el desarrollo personal, ciudadano y profesional de los docentes, dado su rol central en asegurar la calidad de las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes.

Cuenca plantea otro problema vinculado con el desarrollo docente: la falta de reconocimiento del saber o conocimiento diferenciado de la profesión. Al no reconocer este conocimiento específico, se le arrebató la autoridad al docente sobre el hecho educativo. El autor resalta que expresiones como las de facilitador y mediador del aprendizaje lo ilustran bien, ya que no se reconoce su rol como productor de conocimiento. Ello pone en cuestión la identidad profesional de los docentes basada fuertemente en la enseñanza.

Una problemática urgente no referida en el libro es la de la formación de los formadores de docentes. Si bien se cuenta con un Perfil Profesional del Formador que describe sus competencias, lo que se plantea en dicho documento es aún una promesa no cumplida, pues el país no cuenta con una política ni un programa de formación de formadores. En la formación docente, la enseñanza en sí misma es motivo de aprendizaje, y la práctica del formador es la que ayuda a los futuros docentes o los docentes en servicio a comprender el proceso de enseñanza de manera cada vez más profunda. Como señala el autor, restituir autoridad pedagógica de los docentes es una vía más segura para fortalecer su responsabilidad profesional con respecto a los aprendizajes.

Un tercer impulsor del cambio tratado transversalmente en varios artículos del libro es la formación ciudadana. La formación para una ciudadanía plena es el principal reto que el Proyecto Educativo Nacional al 2036 plantea

al país y a quienes lo gobiernen en los próximos quinquenios. El objetivo de la formación ciudadana, según el PEN, es asegurar que cada persona se posicione en su comunidad con un sentido de responsabilidad personal, un ánimo participativo y un sentido de justicia. Los ensayos de Fiorella de Ferrari, Mariana Eguren, Carolina de Beláunde, Liliana Miranda y Sandra Carrillo resaltan la importancia de la educación ciudadana desde distintos ángulos. Reconocen que, si bien enseñar a pensar críticamente no está al servicio exclusivo de la educación ciudadana, es una competencia indispensable para construir ciudadanía. Sin una formación ciudadana que disponga a las personas a participar en los asuntos públicos, a buscar el bien común y a practicar diversas formas de entendimiento social en sus relaciones interpersonales, es inviable construir una sociedad democrática. Sin educación ciudadana, las personas no comprenderán cómo la ley y las normas aportan al bienestar común; no se sentirán comprometidas a participar en la solución de problemas públicos ni controlarán las decisiones de sus representantes elegidos; ni se involucrarán en acciones colectivas para encontrar las soluciones que requiere la comunidad local, regional, nacional o global. Educar en la controversia, enseñar a actuar en la ambigüedad, forma parte de las responsabilidades del sistema educativo. La formación no será integral —como señala Walter Twanama— si reducimos los aprendizajes al saber hacer. Para avanzar en formación ciudadana, los autores mencionan la importancia central de la formación inicial y en servicio de los docentes como vía para asegurar que la escuela sea en sí misma un espacio de convivencia democrática y de formación del pensamiento crítico. Muchas de las dificultades para el diálogo democrático y el debate con posiciones discrepantes que existen en el país se explican por las profundas debilidades institucionales y democráticas que tenemos, entre ellas, las de las instituciones educativas.

En un país en el que el debate argumentado sobre la educación o cualquier otra área de la vida nacional no es una práctica frecuente, en una sociedad en la que solemos confrontar ideas más que debatirlas, un libro como el que reseñamos contribuye a informar y estimular el intercambio de conocimientos y propuestas, tan necesario para la formulación democrática de políticas públicas como para la mejora de la calidad de las prácticas pedagógicas. Recomiendo su lectura a todos los interesados en garantizar el derecho a una educación de calidad a todas y todos los peruanos, no solo porque contiene valiosos análisis e información sobre la educación peruana, sino, principalmente, porque nos invita a pensar cómo responder a problemas y dilemas educativos de larga data que aún continúan irresueltos.

REVISTA PERUANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Número 15 / 2021

Artículos

Educación, ¿la mejor herencia o el mejor negocio? La segregación educativa en el Perú y los desafíos para la ciudadanía democrática

Patricia Ames

Las escuelas segregadas son el mensaje

Manuel Bello

Desigualdad socioespacial y segregación escolar en la ciudad de Lima

Sandra Carrillo y F. Javier Murillo

Segregación socioeconómica en las escuelas de Lima Metropolitana

Pedro Garret

La educación en el Perú de la posindependencia a través de sus textos

Carlos Contreras

Maniqueísmo, memoria e historia oficial: algunos aportes para repensar la formación ciudadana en el Perú

Felipe Portocarrero

Reseñas

Guadalupe, C. (ed.) (2021). La educación peruana más allá del Bicentenario: nuevos rumbos. Fondo Editorial de la Universidad del Pacífico.

María Amelia Palacios