

# 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 aprendizaje<sup>1</sup> (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 Terce<sup>2</sup> (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 menores 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.

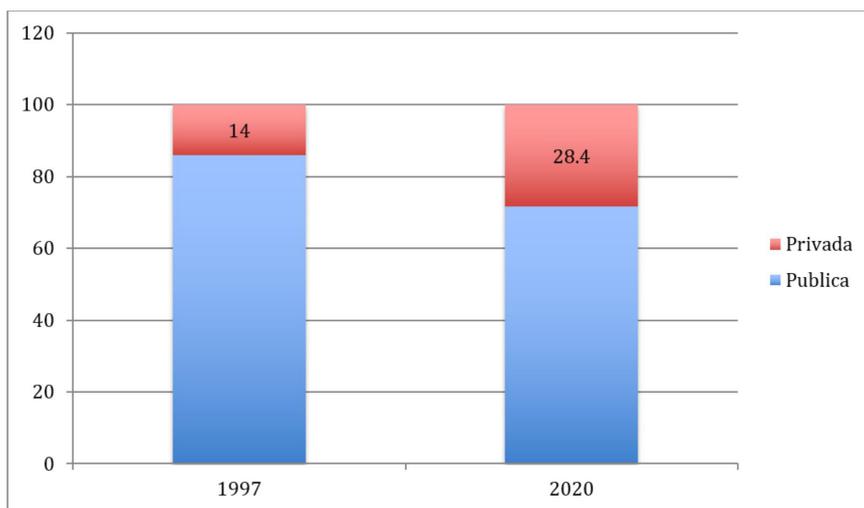
Las motivaciones de las familias para optar por la educación privada son diversas. Balarin (2016) señala tres tipos de consideraciones: las de orden práctico, las de orden académico y aquellas enfocadas en el bienestar de los estudiantes. Sanz (2015), quien se enfoca en familias de clase media emergente, 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



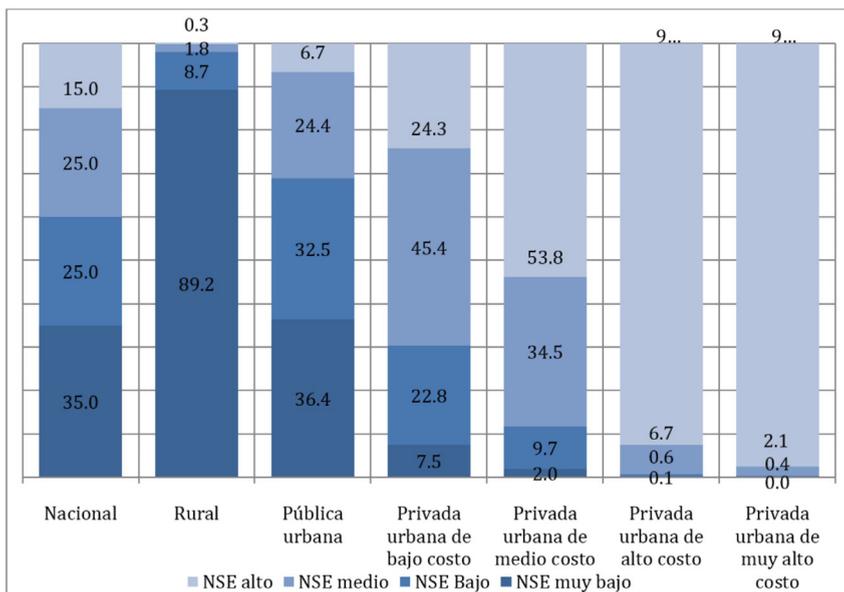
Fuente: Elaboración propia a partir de Escale (2020).

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 4º 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?**<sup>3</sup>

*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 admisión<sup>4</sup>.

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 intercultural<sup>5</sup>. (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 regular<sup>6</sup>. 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).

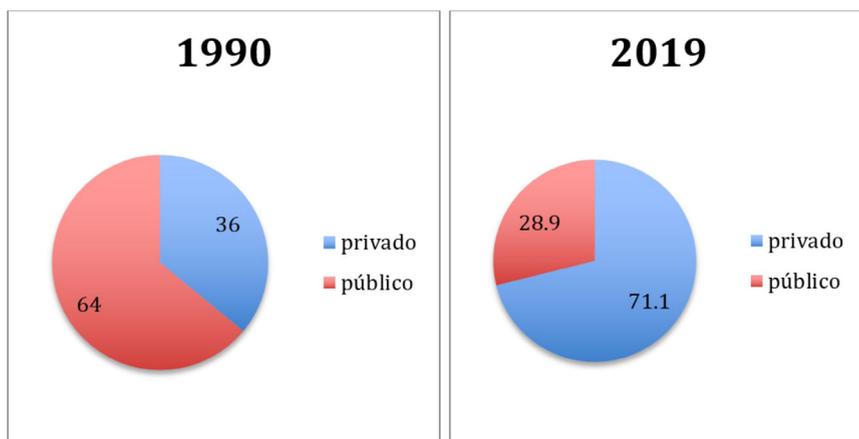
En un esquema en el que el *talento* hace a un grupo de jóvenes acreedores de una educación de calidad, se excluye a un amplio sector del alumnado que también ostenta el mismo derecho a una educación de calidad. Más aún, este esquema propugna una mayor segregación escolar, al extraer a los alumnos más 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*?<sup>7</sup> 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.

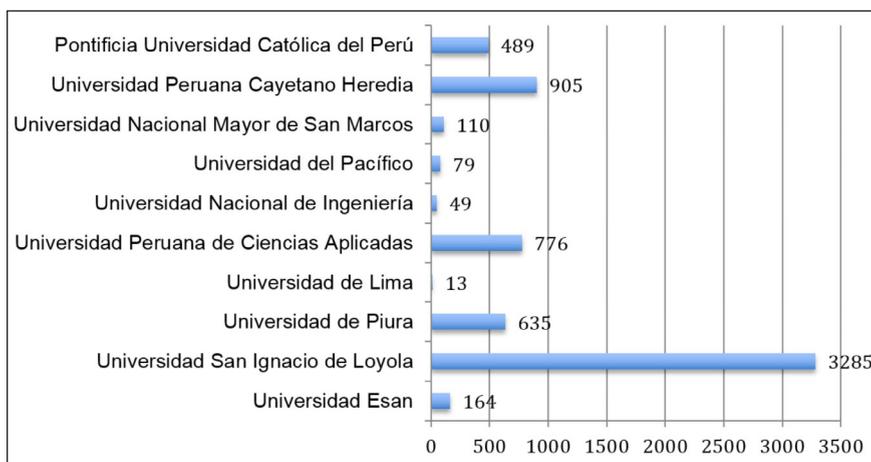
Otra característica a resaltar en el programa Beca 18, al menos inicialmente, es su predilección por las universidades privadas. Si bien el programa se orientaba al apoyo del ingreso tanto a universidades públicas como privadas, se observa que las universidades privadas lograron obtener más becas subvencionadas 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 ranking<sup>8</sup>.

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)<sup>9</sup>.

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 montos<sup>10</sup>. 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).

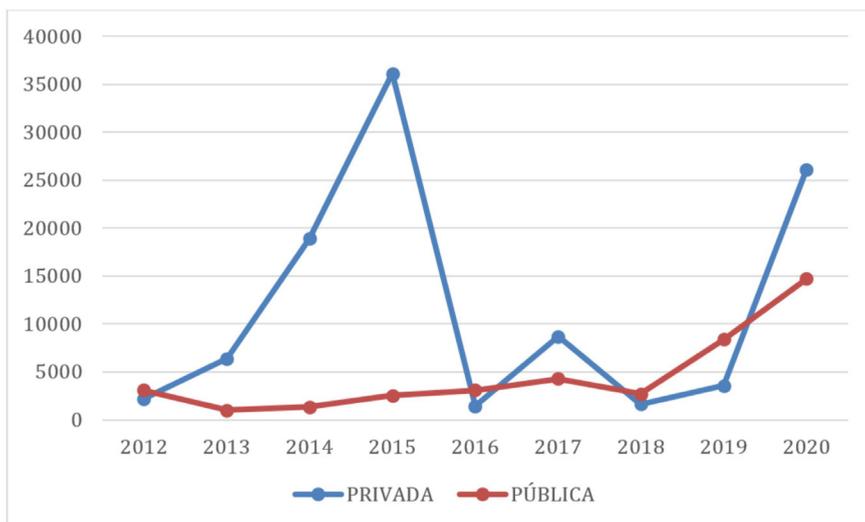
10. Para mayor información, véase Otra Mirada (2017).

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

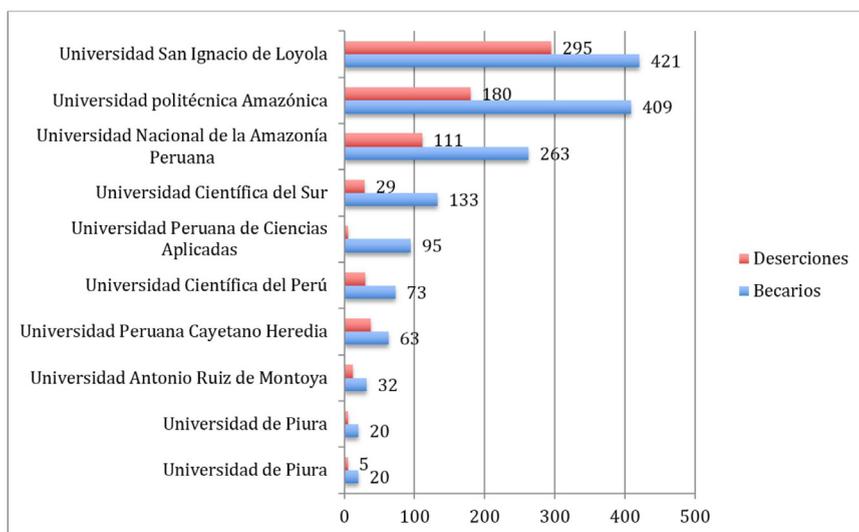
Fuente: Pronabec (2021).

¿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, 2014<sup>11</sup>). 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 estratégica<sup>12</sup>. 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](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](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=IwAR0hV5YwtZr7pisBjn59M1RfFvWU8ybutz3M3Ze4X7FQNcCU34CUuM\\_9I3A](http://otramirada.pe/beca-18-¿privatización-encubierta-de-la-educación-superior?fbclid=IwAR0hV5YwtZr7pisBjn59M1RfFvWU8ybutz3M3Ze4X7FQNcCU34CUuM_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>.