

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**



**El Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA) brindado en los Centros de Educación Alternativa (CEBA) privados y públicos en el Perú.**

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OBTENER EL GRADO DE BACHILLERA EN CIENCIAS SOCIALES CON MENCIÓN EN CIENCIA POLÍTICA Y GOBIERNO**

**AUTORA**

**Alejandra María Castillo Valverde**

**ASESOR**

**Ricardo Martín Tanaka Gondo**

**2018**

## RESUMEN

En el presente proyecto de investigación se propone realizar un acercamiento a los Centros de Educación Alternativa dirigidos a jóvenes y adultos que generalmente se encuentran en una situación de vulnerabilidad. En este sentido, se busca establecer las formas en que estos centros están orientados a la inclusión de estos jóvenes y adultos, encontrando las principales diferencias y semejanzas entre los CEBA privados y CEBA públicos.

Palabras clave: centros de educación básica alternativa, inclusión social, educación pública y privada.

## INDICE

INTRODUCCION.....	2
ESTADO DE LA CUESTION.....	10
METODOLOGIA.....	13
BIBLIOGRAFIA.....	15



## INTRODUCCIÓN

Tema: El Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA) brindado en los Centros de Educación Alternativa (CEBA) privados y públicos en el Perú.

Pregunta: ¿De qué manera los CEBA privados y públicos están orientados a la inclusión social y económica de los jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad? ¿Por qué hay una tendencia al incremento de la demanda de CEBA privados por parte de esta población?

Luego de la exclusión del tema por mucho tiempo en el plano internacional - de manera que no figura en los Objetivos del Milenio - se planteó la importancia de la educación para adultos que no habían podido terminar o incluso iniciar estudios básicos mediante un sistema orientado a la equidad, inclusión, diversificación y flexibilidad. Especialmente en el Perú, en la Conferencia Nacional “Educación de Jóvenes y Adultos en el Perú. Espacio de diálogo y compromiso entre todos” del 2001, se demandó un sistema educativo con educación a distancia, concertación interinstitucional, sistemas de certificación que valoren las competencias logradas por diversos medios, propuestas educativas flexibles y con un enfoque centrado en la persona (IPEBA, 2011).

En este contexto se enmarca la Ley General de Educación 28044 del 2003 en el Perú que establece dos modalidades de Educación Básica: la Educación Básica Regular (EBR) y la Educación Básica Alternativa (EBA). Si bien la Educación Básica Alternativa tuvo como antecesora la Educación Básica Laboral que impulsó el General Velasco, en la EBA se incluyó a los jóvenes que tampoco pudieron iniciar o completar sus estudios en la EBR. Así, se crearon tres programas dentro de la EBA: Programa de Educación Básica Alternativa de Niños y Adolescentes (PEBANA) que posteriormente fue eliminado, Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA), y Programa de Alfabetización. Estos dos últimos programas se

desarrollan en los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) y en los Círculos de Aprendizaje.

La normativa reconoce que la EBA está dirigida a jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad y que ya están, muchos de ellos, insertados en el mercado laboral. La preocupación es asegurar sus derechos, mejorar su calidad de vida y contribuir a su desarrollo, brindando una educación de calidad orientada a sus necesidades particulares. De esta manera, en el artículo 3 del Reglamento de Educación Básica Alternativa, se define a la EBA como una modalidad “para que adquieran y mejoren los desempeños que la vida cotidiana y el acceso a otros niveles educativos les demandan. Tiene los mismos objetivos y calidad equivalente a la Educación Básica Regular, enfatiza la preparación para el trabajo y el desarrollo de competencias empresariales”.

Asimismo, en el artículo 4 se señala que “ tiene como opción preferente a los grupos actualmente vulnerables y excluidos” y “posibilita procesos educativos que estimulan en los estudiantes aprendizajes para identificar sus potencialidades de desarrollo personal y comunitario, así como ciudadano y laboral, plantear sus problemas y buscar soluciones”. Así, la normativa reconoce como sus principales beneficiarios a las poblaciones vulnerables y busca su inclusión social y económica. Dentro de lo social, se entiende el rol como ciudadano y por tanto, de sus derechos civiles y políticos. Dentro de lo económico, se entiende su preparación para el trabajo, el desarrollo de competencias empresariales y la oportunidad de seguir estudiando.

Al reconocer que este grupo de jóvenes y adultos tienen necesidades y condiciones distintas a los estudiantes de la EBR y en un intento de promover su inclusión social y económica a pesar de las dificultades que puedan tener para seguir sus estudios, la normativa es bastante flexible y deja amplios grados de discreción. Por ejemplo, se estableció que los Centros de Educación Básica Alternativa donde se brindan los programas, pueden ofrecer tres modalidades de aprendizaje: presencial, semi - presencial y a distancia. Los CEBA pueden decidir qué modalidades ofrecer y las horas y días de enseñanza.

Asimismo, en la normativa se reconoce que los CEBA pueden ser públicos o privados. “En los CEBA públicos, el MINEDU tiene mandato directo a través del dictamen y gestión de la política educativa, y en lo que concierne a los privados, según La Ley General de Educación (2003), les corresponde a las DRE y UGEL verificar el cumplimiento de los fines de la política educativa (Artículo 74 y Artículo 77)” (MINEDU

- DIGEIBIRA, 2017). Sin embargo, todos los CEBA deben aplicar el Diseño Curricular Básico Nacional de Educación Básica Alternativa y regirse por las normas dispuestas por el Ministerio de Educación (IPEBA, 2011).

Las aspiraciones de la normativa de hacer de la EBA un recurso flexible para la inclusión social y económica de jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad, ha enfrentado dificultades como las limitaciones de la regulación e información, la falta de provisión de recursos por parte del Estado y la discriminación hacia esta población. Con respecto al primer punto, para el año 2016 existían 1608 CEBA, de los cuales 833 eran públicos donde estuvieron matriculadas 144 838 personas y 775, privados donde estuvieron matriculadas 80 583 personas (MINEDU - DIGEIBIRA, 2017).

Según la normativa, los CEBA privados deben ser regulados por las DRE y UGEL y los CEBA públicos, responden al Ministerio de Educación, por ello, como indicó José Prado, Coordinador del Área de Fortalecimiento de Capacidades de la Dirección de Educación Básica Alternativa (DEBA), si bien pueden tener más control sobre los que se hace en los CEBA públicos, no tienen mucha información ni pueden acceder fácilmente a los CEBA privados por lo que se puede pensar que los CEBA públicos son de mejor calidad que los privados (Entrevista a José Prado, 2018). Asimismo, al año 2016, 12956 docentes trabajaban en la modalidad EBA, 63% en CEBA públicos y 37% en CEBA privado, lo que para la DIGEIBIRA demuestra una oferta limitada de estos CEBA (MINEDU - DIGEIBIRA, 2017).

En algunas zonas del país existen más CEBA públicos y en otros más CEBA privados; sin embargo, son los CEBA privados los que han tenido una tendencia a incrementarse. Lima que tiene el mayor número de matriculados (42 332) es el departamento con mayor número de CEBA y la mayoría de estos son privados. Existen 166 CEBA públicos y 272 privados. Por su parte, en Cusco que es después de Lima, el departamento con mayor número de matriculados (8193) la cantidad de CEBA públicos y privados es muy similar. Existen 45 CEBA públicos y 49 privados.

En general, existe un problema de falta de información que limita la regulación, tanto en los CEBA públicos como privados. En el Diagnóstico de la Educación Básica Alternativa, desarrollado por la Dirección de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA) del MINEDU, se señala que el Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa (SIAGIE) no incluye a la EBA, no hay información nominal de

matrícula, “lo que no permite la obtención, análisis y uso de información consolidada y validada” (2017).

La EBA tampoco está incluida en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) por lo que no hay información sobre el logro de aprendizajes, ni existe información sobre la asistencia en la modalidad, de manera que no se puede analizar la permanencia educativa y la deserción escolar (MINEDU - DIGEIBIRA, 2017). De esta manera, existe una ausencia preocupante de información que impide conocer la manera en que se implementa la EBA y por tanto, la manera en que se asegura el derecho a la educación de estos jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad. Esto da indicios del desinterés de las autoridades del Estado, lo que se vincula con el segundo punto.

Los recursos que el Estado destina a la EBA son limitados. Los datos del gasto público del Sistema Integrado de Administración Financiera del Sector Público (SIAF - SP) y los datos de matrícula del Censo Educativo de la Unidad de Estadística del MINEDU, indican que el gasto público en educación por alumno en la EBA es mucho menor que el gasto público en educación por alumno de secundaria en la EBR. Si bien desde 1999 al 2008, el gasto en ambas modalidades era similar, a veces igual o el gasto en la EBA un poco menor, desde el 2009 al 2011, el gasto público en la EBA superó al gasto en la secundaria de la EBR. El gasto en la EBA en ese período de tiempo fue 2702 soles en el 2009, 2707 soles en el 2010 y 2601 en el 2011. Por su parte, el gasto en la secundaria de la EBR en ese mismo período de tiempo fue 1712 soles en el 2009, 1862 soles en el 2010 y 1885 soles en el 2011. Sin embargo, a partir del 2012 el gasto público por alumno en la EBA se redujo y el gasto público por alumno de secundaria en la EBR siguió su tendencia constante a incrementar.

Todos los años desde 1999 el gasto en la EBR ha ido aumentando, mientras que en la EBA desde el 2012 el gasto disminuyó, de manera que para el 2017 el gasto público por alumno en la EBR fue 4243 soles y en la EBA fue 1920 soles. Esta brecha de 2323 soles que representa el 121% es la brecha más grande entre el gasto en EBR y EBA registrada.

De acuerdo a la DIGEIBIRA, el gasto público en la EBA fue alto en los años 2011 y 2012 por la implementación del Programa Nacional de Movilización por la Alfabetización (PRONAMA) que “fue desaprovechado ya que solo se alfabetizó más no se garantizó continuidad educativa ni se realizó un registro de las personas alfabetizadas” (2017). Asimismo, señalan que el gasto público en EBA es “insuficiente

para cumplir el objetivo de cierre de brechas, de la reinserción educativa y la mejora de capacidades laborales de la PP-EBA y la PNA” (2017).

Respecto al tercer punto, los jóvenes y adultos que estudian en la EBA o que son población potencial de la modalidad EBA, en la cual el Estado invierte un monto insuficiente, son una población extensa que se encuentra en una situación de vulnerabilidad más intensa que los estudiantes de la EBR. Por esta razón también son discriminados, incluso dentro de sus propias instituciones educativas. Asimismo, existe una brecha de género, son más mujeres las que forman parte de la población potencial de la EBA lo que también indica la situación de vulnerabilidad que se profundiza por el aspecto de género dentro de esta población.

Así, de acuerdo a la Encuesta Nacional de Hogares, en el año 2015, 8511496 personas de 14 años a más conformaron la población potencial de la EBA, de los cuales 3837638 eran hombres y 4673854 eran mujeres (DIGEIBIRA - MINEDU, 2017). De igual manera, en promedio los hombres tienen 5.8 años de escolaridad y las mujeres, 4.8 años, siendo también, el ingreso de los hombres (883 soles) casi el doble que el de las mujeres (446 soles).

Por otro lado, en general la población potencial de la EBA presenta una incidencia de pobreza mayor que la no población potencial de la EBA: “en la PP-EBA, la tasa de incidencia de pobreza no extrema es de 24.1% y la de pobreza extrema, de 6.6% (DIGEIBIRA - MINEDU, 2017). Asimismo, hay mayor incidencia de necesidades básicas insatisfechas, especialmente las correspondientes a vivienda inadecuada, vivienda con hacinamiento y vivienda sin servicios higiénicos (DIGEIBIRA - MINEDU, 2017).

Se encontró en la Encuesta Nacional Especializada de Trabajo Infantil 2015 que esta población vulnerable que no ha estudiado o ha desertado de la EBR, generalmente lo ha hecho porque tienen que trabajar para apoyar a sus familias y en el área rural, generalmente por falta de interés en los estudios (DIGEIBIRA - MINEDU, 2017).

Por otra parte, la eliminación del Programa de Educación Básica Alternativa de Niños y Adolescentes (PEBANA) significó que personas entre 9 a 13 años en una situación educativa similar a la de la población potencial de la EBA, no estuvieran considerados ni dentro de la EBR ni dentro de la EBA. Sin embargo, a pesar de que la normativa no lo contempla, algunos directores de los CEBA sí admiten a estudiantes en este rango de edad. La situación de esta población y su acceso a la



educación en la EBA no se ha estudiado y resulta un tema muy sensible: el 61.8% de ellos trabaja por lo que se ha iniciado un debate sobre si aceptar su ingreso en la EBA - que tengan tiempo para trabajar en el día y estudiar en la noche - significa avalar el trabajo infantil o si es que se vulneran más sus derechos y se les reduce oportunidades negandoles el ingreso a la EBA (M. Arroniz, comunicación telefónica, 12 de octubre de 2018).

De esta manera, los estudiantes de la EBA y la población potencial de la EBA pertenecen a sectores pobres que están en situación de exclusión por lo que están expuestos a discriminación social y cultural. Por esta razón, los CEBA están obligados a reconocer y valorar la cultura de sus estudiantes, rescatar sus saberes populares, su lengua, costumbres y formas de aprender (IPEBA, 2011). Asimismo, esta población comparte otras características que impactan en el diseño y en la implementación de la EBA: son de generaciones distintas; tienen distintas situaciones de vida y de trabajo; vienen de variados procesos previos de formación, experiencia y conocimiento de diversa índole; tienen experiencia de fracaso escolar; tienen diferentes ritmos de aprendizaje; cuentan con diversas posibilidades de tiempo para seguir procesos educativos continuos; están desmotivados frente a la educación formal; y están comprometidos con sus pares e identificados con su cultura (IPEBA, 2011).

Así, muchos de estos estudiantes sobre los cuales hay representaciones negativas, han pasado por situaciones complicadas como explotación laboral, violencia en el hogar y embarazos adolescentes, de manera que tienen responsabilidades y dificultades que los jóvenes de la EBR no: tienen hijos que cuidar, tienen que trabajar (muchos en situaciones de explotación) y tienen que enfrentar la escasez de recursos. Así como se ha invisibilizado su situación de vulnerabilidad, se ha invisibilizado su empeño y su motivación. A diferencia de los alumnos de la EBR, los alumnos jóvenes y adultos de la EBA no tienen una familia que los impulsen u obliguen a asistir a la escuela. Ellos son sujetos de decisión sobre su propia educación, no los padres de familia.

Esta investigación se plantea realizar un estudio exploratorio sobre los CEBA públicos y privados, siendo un primer acercamiento a entender de qué manera estos centros educativos son mecanismos de inclusión social y económica de jóvenes y adultos como se plantea en la normativa y las razones por las cuales, a pesar de que

se podría pensar que los CEBA públicos son de mejor calidad, la demanda por los CEBA privados está incrementando.

Es importante realizar un primer análisis sobre estos temas ya que además de la exclusión de la EBA de algunos sistemas de información que limita la capacidad de mejorar la calidad de los centros educativos y de regularlos, hay muy poca producción académica al respecto agravando esta limitación. La ausencia de información sobre esta modalidad es representativa de la exclusión social de estos grupos de personas que como se ha narrado, se encuentran en graves situaciones de vulnerabilidad. Por ello, es necesario producir investigaciones al respecto, orientadas a analizar los procesos y tendencias de los CEBA y por tanto, a buscar soluciones para garantizar los derechos de los adultos y jóvenes vulnerables.

## **Hipótesis**

Esta investigación es de carácter exploratorio; sin embargo, en base a los datos sobre la presencia territorial de los CEBA públicos y privados recogidos por la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA) en el 2017, y en base a las primeras entrevistas, se plantean tres hipótesis que pueden ser complementarias por los cuales a pesar de que generalmente los CEBA públicos tienen mejor calidad educativa que los CEBA privados, la demanda por estos últimos crece.

La primera consiste en que es más fácil conseguir la certificación, sin invertir tanto tiempo ni esfuerzo, siendo posible incluso la compra de la certificación. Esto es especialmente atractivo para una población que tiene otras responsabilidades como trabajo y familia y que además, por ser una población de bajos recursos, necesita mejorar su calidad de vida rápidamente. Ante estas necesidades, la obtención de un certificado que les permita conseguir un mejor trabajo o estudiar, parece la opción más factible y la solución más rápida.

La segunda hipótesis es que la tendencia a optar por la educación privada se explica por la creencia de que la educación privada es mejor que la pública que es lo que han encontrado los académicos en cuanto a la población de la EBR poniendo énfasis en el rol de las familias que son las que consideran que la educación privada es mejor. Si bien no hay estudios al respecto, en el caso de la EBA, la creencia de que la educación privada es mejor puede sustentarse en experiencias previas de

educación en instituciones públicas, por las cuales pueden estar decepcionados con la educación pública. Como lo indica la IPEBA (2011), tienen experiencia de fracaso escolar.

No obstante, se considera que la primera hipótesis puede tener más relevancia tomando en cuenta las demás características de los estudiantes de la EBA y de la población potencial de la EBA que los académicos no han tomado en cuenta. En la EBR los estudiantes tienen el soporte de sus familias quienes buscan la oferta educativa de mejor calidad; mientras que en la EBA, los estudiantes son sujetos de decisión sobre su propia educación y tienen otras necesidades por cubrir urgentemente por lo que la calidad de la educación, en algunos casos, puede pasar a un segundo plano.

Como tercera hipótesis se plantea que el incremento de la demanda por los CEBA privados se explica en parte por las deficiencias de los CEBA públicos. Si bien parece que los CEBA públicos tienen una mayor calidad educativa y están generalmente más orientados a constituirse en mecanismos de inclusión social y económica de los jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad que los CEBA privados que están más orientados a conseguir beneficios económicos, los insuficientes recursos del Estado y la discriminación a esta población dentro de las propias instituciones educativas, desalienta a los jóvenes y adultos a estudiar en los CEBA públicos.

Transversalmente a estas tres hipótesis se encuentra la pregunta de en qué medida los CEBA públicos y privados constituyen mecanismos de inclusión social y económica de jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad. Se espera encontrar que los CEBA públicos son generalmente más propensos a buscar esta inclusión pero con serios problemas por falta de presupuesto y por las representaciones negativas sobre esta población que dificulta la implementación de la política pública. Asimismo, si bien los CEBA privados no pretenden ser mecanismos de inclusión, la población que los prefiere ha aumentado porque se les percibe como mecanismos más efectivos de inclusión social y económica, ya sea únicamente a través de una certificación fácil de conseguir lo cual no constituye un verdadero mecanismo de inclusión social y económica o por una mejor calidad de enseñanza que la ofrecida en los CEBA públicos ante su propia decepción con la educación pública, no la de sus familias.

## ESTADO DE LA CUESTIÓN

La privatización de la educación en el Perú se dio en el marco de la política neoliberal del Estado orientada al libre mercado y a la reducción del papel del Estado. En 1996 Alberto Fujimori promulgó la Ley de promoción de la inversión en la educación (DL N° 882) que fue aprobada en 1998 y estuvo dirigida a promover la inversión privada en la educación para modernizarla y ampliar su alcance. Se brindaron incentivos como el derecho al crédito tributario, la inafectación al pago de los aranceles de importación y del pago de IGV con ciertas condiciones y una regulación laxa a la entrada de instituciones educativas al mercado (Leyva, 2017). Estos incentivos generaron un crecimiento explosivo de la oferta privada, cuya expansión continúa (Cuenca, 2013). Los investigadores han analizado la expansión de la educación privada, considerando las razones por las cuales la población las prefiere y evaluando su calidad educativa, así como su impacto sobre las oportunidades laborales y académicas de los estudiantes luego de graduarse. Estas investigaciones se han concentrado en la educación universitaria y en la educación básica regular.

Han encontrado que la razón principal por la cual los estudiantes o sus familias optan por una educación privada, se basa en la creencia de que la educación privada es de mejor calidad que la pública (Cuenca, 2013) y/o por una cuestión de movilidad social (Huber y Lamas, 2017; Sanz, 2015; Cuenca, 2013). Para Ricardo Cuenca (2013), quien realiza un estudio sobre la expansión de las escuelas privadas en Lima Metropolitana, encontró que si bien este fenómeno se explica por la imagen de ineficiencia del Estado, la precarización del colectivo de docentes y la poca inversión gubernamental, el avance de la educación privada se explica fundamentalmente por el imaginario social de que la calidad de la educación privada es siempre mejor. Este imaginario que se acentuó cuando el gobierno fujimorista impulsó la privatización de la educación, hace que se genere un proceso de migración de estudiantes hacia la escuela privada por decisión de sus familias. Al respecto, el autor ha señalado que la

educación en las escuelas privadas no siempre es mejor, la oferta es bastante heterogénea y esto sucede por la falta de regulación (Cuenca, 2013).

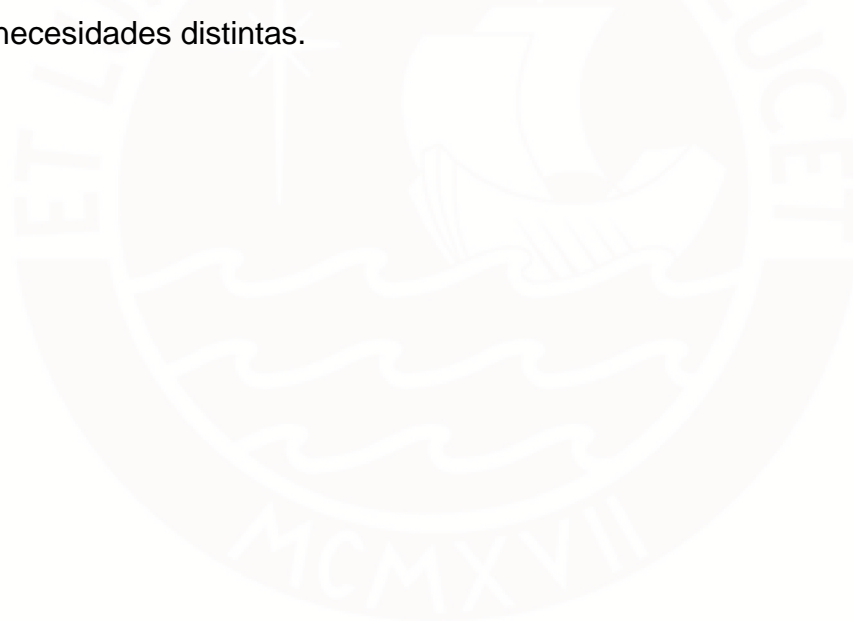
Por otro lado, Cuenca (2013) considera que las familias prefieren matricular a sus hijos en escuelas privadas donde supuestamente recibirán educación de mejor calidad, porque aspiran a una mejor condición socioeconómica y porque consideran que la educación tiene ese poder de movilidad social, idea que constituye el imaginario social sobre la educación privada. Pilar Sanz (2015) tiene perspectiva similar, aunque hace menos énfasis en la búsqueda de calidad y más énfasis en procesos de identificación entre unos y exclusión de los otros, especialmente en familias que han salido recientemente de la pobreza pero que tienen el peligro de retornar a ella. Es por eso que estas familias prefieren matricular a sus hijos en escuelas privadas de bajo costo antes que en escuelas públicas. Ambos autores resaltan el rol de las familias quienes son los sujetos de decisión sobre la educación de sus hijos e hijas.

Por su parte, Ludwig Huber y Leonor Lamas (2017) analizan cómo la educación superior se percibe como una herramienta de movilidad social. Para los estratos medios y altos que generalmente estudian en universidades previas a la privatización y desregulación de la educación superior, ingresar a la universidad es un proceso casi automático; sin embargo, para los estudiantes de estratos inferiores que generalmente estudian en universidades e institutos post desregulación, este no es un proceso ni sencillo ni automático, y es este en el cual depositan las esperanzas de movilidad social. Sin embargo, se trata de un “mito del progreso” ya que al expandirse el servicio y por tanto los títulos universitarios, se desarrollan estrategias de cierre social: aludiendo a un criterio de objetividad y meritocracia, los empleadores prefieren contratar a egresados de universidades “prestigiosas” que comparten cierto perfil personal, social y cultural.

Así, se ha señalado que la expansión de la cobertura educativa a raíz de la privatización y desregulación de la educación, no ha significado en la educación superior, una mejor calidad educativa, generación de procesos de inclusión de poblaciones vulnerables ni procesos de movilidad social (Huber y Lamas, 2017; Cuenca, 2015, 2012; Cuenca y Patiño, 2014; Benavides y Etesse, 2012). Estas universidades funcionan con infraestructuras precarias y profesores mal formados y peor pagados, además, no figuran en ningún ranking mundial o regional y generan un volumen incipiente de investigación académica. Asimismo, hay una baja inclusión de

minorías étnicas, especialmente de mujeres indígenas y en general, la población de bajos recursos que asiste a estas universidades pensando en estas como herramientas para el progreso, al graduarse no pasan con frecuencia por un proceso de movilidad social ascendente.

Son valiosos los aportes de estas investigaciones en tanto analizan la expansión de la educación privada en el Perú, considerando las causas por las cuales la población las prefiera y las consecuencias en sus situaciones sociales y económicas. Sin embargo, estas investigaciones han analizado el proceso en la educación universitaria y la educación básica regular (EBR), existiendo un vacío en cuanto al análisis del proceso de la expansión de Centros de Educación Alternativa (CEBA) privados, considerando que se trata de una modalidad y una población con características distintas a los estudiantes universitarios y estudiantes de la EBR. Se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad, muchos de ellos no cuentan con familias que les den soporte, tienen otras responsabilidades y por tanto tienen intereses y necesidades distintas.



## METODOLOGÍA

La investigación será cualitativa y se centrará en dos casos: Lima y Cusco. Ambas son las ciudades con mayor población estudiando en los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA); sin embargo, mientras que en Lima la mayoría de los CEBA son privados, en Cusco la cantidad de CEBA privados y públicos es similar. Existen 166 CEBA públicos y 272 privados en Lima, y 45 CEBA públicos y 49 privados en Cusco. Por otro lado, en Lima 44.2% de los docentes trabajan en los CEBA privados y 55.8% en los públicos; mientras que en Cusco, 38.7% de los docentes trabajan en los CEBA privados y 61.2% de los docentes en los públicos (DIGEIBIRA - MINEDU). Si bien en ambos departamentos hay más CEBA privados, más profesores trabajan en los CEBA públicos, lo que puede ser un indicador de calidad. Sobre todo llama la atención el caso de Lima, en la cual la diferencia son 106 instituciones educativas.

Se ha escogido estos departamentos porque ambos tienen grandes cantidades de población estudiando en los CEBA y porque mientras en Lima, los CEBA privados abundan; en Cusco, hay mayor resistencia por parte de los CEBA públicos aunque igual se evidencia el crecimiento de los privados. Observar estas dinámicas distintas permitirá evaluar qué factores influyen en esta tendencia. En cada departamento, se incluirá a un CEBA privado y otro público pertenecientes a dos DRE distintas, de manera que se pueda observar las dinámicas en la zona y las posibles migraciones de los estudiantes de unas instituciones a otras.

Para la investigación se realizarán entrevistas semiestructuradas a profesores, jóvenes y adultos alumnos de la PEBAJA y autoridades de CEBA públicos y privados en Lima y Cusco. Asimismo, se realizarán entrevistas a funcionarios de la Dirección de Educación Básica Alternativa (DEBA) del Ministerio de Educación. A continuación se presenta una tabla de los CEBA que serán parte de este estudio, todos estos CEBA brindan el PEBAJA para jóvenes y adultos. Para conseguir estas entrevistas los contactos clave serán José Prado Macalupu, coordinador del área de fortalecimiento de capacidades DIGEIBIRA - Dirección de Educación Básica Alternativa, y María

Belén Arroniz, directora regional de Kallpa Cusco y coordinadora de de los proyectos Centro de Jóvenes y Empleo y Estrategia Rural frente a la violencia familiar y sexual.

<b>Lima</b>		<b>Cusco</b>	
CEBA Público	CEBA Privado	CEBA Público	CEBA Privado
CEBA - Trompeteros (UGEL Comas)	CEBA - Salazar Bondy (UGEL Comas)	CEBA - Humberto Luna (UGEL Calca)	CEBA - Amauta (UGEL Calca)
CEBA - Brígida Silva de Ochoa (UGEL San Borja)	CEBA - Virgen de Fatima de Barranco (UGEL San Borja)	CEBA - Clorinda Matto de Turner (UGEL Cusco)	CEBA - Peruano Americano (UGEL Cusco)



## BIBLIOGRAFÍA

1. Benavides, M. y M. Etesse. Movilidad educativa intergeneracional, educación superior y movilidad social en el Perú: evidencias recientes a partir de encuestas a hogares. En R. Cuenca (ed.) *Educación superior, movilidad social e identidad*. Lima: IEP.
2. Cuenca, R. (2015). *La educación universitaria en el Perú: democracia, expansión y desigualdades*. Lima: IEP.
3. Cuenca, R. (2013). La escuela pública en Lima Metropolitana. ¿Una institución en extinción?. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 5, pp. 73-98.
4. Cuenca, R. (2012). ¿Una “otra” movilidad social? Una mirada desde la exclusión. En R. Cuenca (ed.) *Educación superior, movilidad social e identidad*. Lima: IEP.
5. Cuenca, R. y Patiño, P. (2014). Profesionalización femenina desde los márgenes. Trayectorias de mujeres indígenas hacia la educación superior. En S. Vargas, (Comp.), *Bajo el radar de Sofía. Oportunidades y barreras de las profesionales en el Perú*. Lima: IEP.
6. Dirección de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural [DIGEIBIRA] (2017). *Diagnóstico de la Situación de la Educación Básica Alternativa*.
7. Huber, L. y L. Lamas (2017). *Deconstruyendo el rombo. Consideraciones sobre la nueva clase media en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

8. Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica [IPEBA] (2011). *Bases para la Acreditación de Centros de Educación Básica Alternativa*.
9. Leyva, J. (2017). *Determinantes de la expansión del sistema privado de educación básica en el Perú* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
10. 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, pp. 95-125.

