



Universidad Nacional  
San Antonio Abad del Cusco



# SEPIA XIII

Cusco, 10 al 13 de agosto 2009

**Tema III**

**“La Contribución de la educación al desarrollo rural”**

*Ponencia de Balance*

*““ La educación y el desarrollo rural: balance de 5 décadas de estudios”*

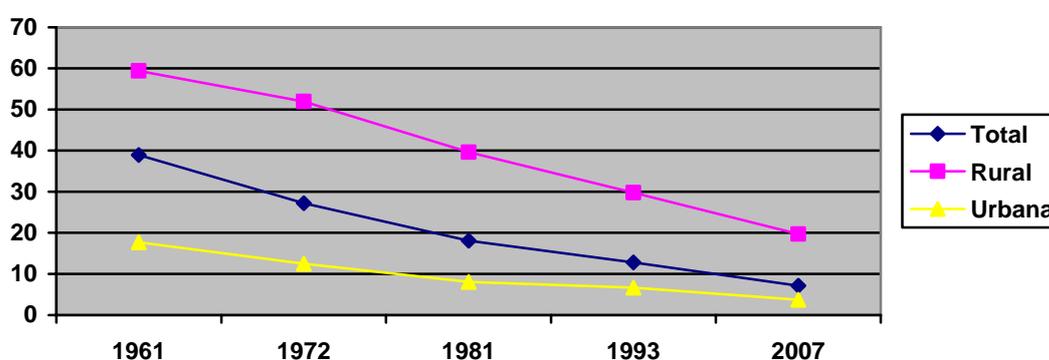
**Patricia Ames**

<b><u>INTRODUCCIÓN</u></b>	<b>3</b>
<b><u>1. LA RELACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO RURAL</u></b>	<b>6</b>
<b><u>2. CAMBIOS EN LA SOCIEDAD RURAL A RAÍZ DE LA EDUCACIÓN</u></b>	<b>10</b>
2.1. CAMBIOS EN LA POLÍTICA Y EL PODER LOCAL	10
2.2. CAMBIOS EN LAS REPRESENTACIONES SIMBÓLICAS EN TORNO A LAS ESCUELA	14
2.3. CAMBIOS EN LAS DINÁMICAS SOCIALES: VIDA FAMILIAR Y MIGRACIÓN	17
2.4. CAMBIOS ECONÓMICOS	21
<b><u>3. POSIBILIDADES Y LÍMITES DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR PARA APORTAR AL DESARROLLO RURAL: ANALIZANDO SUS CARACTERÍSTICAS, TENDENCIAS Y PROPUESTAS</u></b>	<b>27</b>
<b><u>4. NUEVOS DESAFÍOS FRENTE A UN NUEVO CONTEXTO: LA EDUCACIÓN ANTE LA NUEVA RURALIDAD</u></b>	<b>32</b>
<b><u>5. CONCLUSIONES Y AGENDA PENDIENTE</u></b>	<b>36</b>

## Introducción

En la segunda mitad del siglo XX el Perú rural ha experimentado un conjunto de cambios de gran envergadura. Uno de los más significativos ha sido sin duda la rápida difusión y el acceso a la educación escolar en comparación con décadas anteriores. Algunas cifras nos permiten comprobar la masividad de este proceso: En 1961, el 39% de los peruanos eran analfabetos, pero entre la población rural este porcentaje se elevaba a 59% (INEI 1997). En los departamentos del sur andino, la proporción de analfabetos podía superar el 70% o incluso el 80% (Matos Mar y otros 1978). En el 2007, el porcentaje de la población analfabeta ha descendido a 10.5% a nivel nacional y a 19.7% para la población rural (INEI 2007). (ver gráfico1)

**Gráfico 1. Evolución de las tasas de analfabetismo por área rural y urbana 1961-2007**



Fuente: INEI- Censos Nacionales

Los peruanos de 1961 tenían en promedio 3.1 años de estudio; en el 2007, el promedio de años de estudio se ha triplicado hasta alcanzar 9.4. La población rural muestra un promedio menor que el promedio nacional, con 7 años de estudio, lo cual supera el nivel de primaria completa. Degregori (2001) señala que en 1960 el 40,6% de los niños y jóvenes entre 6 y 23 años se encontraban matriculados en el sistema educativo, y Montero (1995, 2006) indica tasas de asistencia de menos del 35% para la población de 6 a 19 años. Actualmente el 97.8% de los niños entre 6 y 11 años y el 88% de los de 12 a 16 están matriculados en un centro educativo. En la zona rural 96.7% de los niños entre 6 y 11 años están matriculados, al igual que el 83% de los adolescentes de 12 a 16 años. La masiva expansión de la escolaridad en el campo parece pues ha todas luces evidente y bastante instalada.

Aunque existe todavía una marcada desigualdad en la oferta educativa, las trayectorias y los logros educativos de las zonas rurales y urbanas, la impresionante expansión de la escolaridad en el campo en estas cinco décadas es un hecho contundente y ha transformado el perfil educativo de la población rural. Es con este escenario de fondo que se plantea la interrogante que recorre esta ponencia ¿cómo ha contribuido esta expansión acelerada de la educación escolar al desarrollo rural? ¿Qué efectos ha tenido en la población rural? ¿Qué cambios ha producido? Para atender estas preguntas, este documento se enfoca en los estudios sociales relativos a la educación formal en la zona

rural producidos en estas 5 décadas y considera diversas nociones de desarrollo con las que dicha educación ha entrado en diálogo<sup>1</sup>.

La ponencia balance de Degregori y Huber (2006) en el SEPIA XI nos ofrece un recuento muy útil de cómo el desarrollo rural se ha ido conceptualizando de manera distinta a lo largo del tiempo y nos permite establecer algunas asociaciones con el rol que la educación podría jugar para contribuir a cada tipo de desarrollo. Así por ejemplo, desde las concepciones del desarrollismo clásico (1960-1970), hay un énfasis en la dimensión exclusivamente económica del desarrollo, se aprecia el predominio de la teoría de la modernización (con sus oposiciones binarias tradición-modernidad) y existe una percepción de la diversidad cultural, las tradiciones y los conocimientos locales como obstáculos para el desarrollo (Degregori y Huber 2006). En este marco la educación podría jugar un rol muy definido en permitir justamente la modernización, romper con tradiciones del pasado y orientarse hacia una mayor acumulación y producción.

Desde el énfasis en lo económico se desprenden además otras dos formas de aproximarse al desarrollo rural (1980-1990): una que lo considera en tanto estrategia de alivio de la pobreza y otra que orienta su enfoque al incremento de la producción (Berstecher 1985). En el primer caso, la educación podría permitir el desempeño de otras funciones, o la diversificación de actividades y con ello el incremento de ingresos, de manera que se pudiera superar la pobreza. En el segundo caso, el rol de la educación se articuló con mucha claridad a la búsqueda de una mayor productividad, en tanto se vio en esta la posibilidad de incrementar la capacidad de los individuos para adoptar tecnología (moderna) que a su vez permitiera incrementos en la productividad (y como consecuencia en los ingresos), como veremos más adelante.

Si el subdesarrollo en cambio se explica como producto de relaciones de dominación y explotación, como lo proponía la teoría de la dependencia (1970s), el desarrollo pasa entonces por la liberación y esta implica a su vez una mejor comprensión de la realidad, de manera que surgen enfoques como la educación popular y la “pedagogía del oprimido” que enfatizaban el rol liberador que podía jugar una educación que enseñara a “leer el mundo” para poder transformarlo (Freire 1970).

Frente a la crisis de estos modelos surgen otros enfoques alternativos como el desarrollo sostenible (1980-1990), preocupado no sólo por la satisfacción de las necesidades del presente sino también por la de las generaciones futuras, ante las evidencias de deterioro irreversible del medio ambiente que producían ciertos procesos de modernización. La búsqueda de sostenibilidad lleva a la revaloración de las lógicas, racionalidades y tecnologías “tradicionales”, que habían sido dejadas de lado (por “atrasadas”) en el discurso dominado por la modernización (Mayer 2004). Ello coincide con el rechazo a una modernidad homogeneizante y la búsqueda de formas alternativas que tomen en cuenta los saberes locales y los saberes indígenas, que tiene lugar en las décadas de

---

<sup>1</sup> La **educación** es un campo amplio y diversificado que no se agota en la educación formal o escolar. Incluye los procesos educativos no formales que involucran actividades educativas organizadas y sistemáticas, de carácter flexible, pero que no están estructuradas de manera formal o graduada, así como los procesos y mecanismos de la educación informal, que se refiere a los aprendizajes que se dan a lo largo de la vida y a través de la participación en espacios cotidianos. Este balance se concentrará únicamente en la educación formal, por la ya señalada transcendencia de este proceso en el período indicado y por los límites de tiempo y espacio disponibles para esta ponencia.

1980 y 1990, así como la participación de estas poblaciones en la definición de los proyectos de desarrollo. La educación formal enfrentará similares demandas de apertura a los saberes locales por esta misma época, aunque, como veremos, tendrá dificultades en acomodarlas debido a su estrecha relación con el discurso de la modernización.

Hacia la década de los 1990 hay cada vez mayor consenso en que el desarrollo no se limita al acceso a bienes y servicios y se abre el concepto hacia uno que involucre la dimensión humana, es decir a las personas, sus capacidades y la posibilidad de un desarrollo personal integral o desarrollo a escala humana. En el marco de este enfoque y su énfasis en las capacidades de las personas, aparece con fuerza el acceso a la educación como integral al concepto mismo de desarrollo en tanto espacio de formación y adquisición de capacidades. Las dimensiones económicas no desaparecen, pero no ocupan ya el primer plano.

Asimismo surgen cuestionamientos acerca de si todos queremos el mismo tipo de desarrollo y aparece el concepto de etnodesarrollo, que reclama la aplicación de políticas que permitan a los pueblos indígenas desarrollarse de acuerdo a sus propios patrones culturales. Ello tiene sin duda directas implicancias en el tipo de educación que se ofrece a estos pueblos para poder lograr tal objetivo.

Este breve recorrido por diversas concepciones de desarrollo muestra que es necesario partir de una estrategia flexible y tomar en cuenta las diversas concepciones en torno al desarrollo en distintos momentos, y cómo la educación, a su vez, ha respondido o no a las demandas que cada uno de estos enfoques planteaba.

Para ello, nuestro punto de partida será abordar los planteamientos conceptuales que, desde las ciencias sociales, se han elaborado para dar cuenta de la relación entre la educación escolar y el desarrollo rural. Así, en una primera sección tratamos de identificar las grandes preguntas que han recorrido las ciencias sociales en relación a la contribución de la educación al desarrollo rural, a fin de delinear un marco de referencia sobre el cuál ordenar la información proveniente de diversos estudios, y poder así brindar algunos elementos para evaluar si en efecto la educación promovió los cambios y transformaciones esperadas, u otras (y cuáles) y en qué medida enfrentó los retos que se avizoraban y los que surgieron de modo menos esperado. Estos temas serán materia de la segunda sección. En la tercera sección presentaremos los estudios que se han abocado a la educación rural misma, y mostramos cómo estos evidencian una serie de limitaciones históricas que aún plantean serios desafíos para que la educación efectivamente este a la altura del potencial de cambio que parecería prometer, así como algunas propuestas que se han elaborado a partir de ellos. En la cuarta sección abordamos los retos más recientes planteados en este campo, como los cambios en las zonas rurales (la discusión en torno a la nueva ruralidad) y la necesidad de repensar la educación que es necesaria en este contexto. Asimismo, incluimos entre dichos retos la crecientemente señalada necesidad de incluir y dialogar con los saberes locales y la dimensión intercultural, indagando por las formas en que la comunidad rural ha contribuido también al desarrollo de su propia educación, lo cuál es por lo general invisibilizado, pero que resulta crecientemente importante en el marco de procesos que insisten en la participación, descentralización y acercamiento en la relación escuela-comunidad. Finalmente, la última sección se aboca a delinear algunas conclusiones y puntos de agenda pendientes para la investigación.

## 1. La relación entre la educación y el desarrollo rural

La pregunta por el rol que juega la educación en mejorar las condiciones de vida de la población rural tiene antecedentes de larga data. En el Perú particularmente aparece vinculada en un inicio a la población rural indígena. Así, pueden rastrearse desde fines del siglo XIX, posturas indigenistas que abogan por la educación como vía de redención del indígena (por ejemplo en las novelas de Matto de Turner<sup>2</sup>), otras que privilegian más bien la atención a las bases económicas y sociales de la opresión indígena (como los ensayos *Nuestros Indios* de Gonzales Prada y *El problema del indio* de Mariátegui) y otras que descartan, por innecesaria, toda ampliación del servicio educativo a dichas poblaciones (como la de Deustua en *El problema pedagógico nacional*).

En medio de estos debates, las primeras décadas del siglo XX verán los intentos de la élite civilista en el gobierno por expandir la educación más allá de pueblos y ciudades, esto es, en el campo, aunque con magros resultados (Contreras 1996). La política educativa en la década de 1940 y 1950 tendrá algo más de éxito en asegurar la expansión de la cobertura educativa, y en ella pueden encontrarse ya evidencias de una preocupación por vincular la educación al desarrollo rural, como la iniciativa de Luis E. Valcárcel, como Ministro de Educación, de crear Núcleos Educativos Comunales para hacer frente a una variedad de necesidades de la población rural desde la acción de la escuela. Será en la década de 1970 que el tercer y más ambicioso intento de reforma educativa durante el siglo XX tendrá lugar, en el marco de procesos sociales de cambio que afectan profundamente al campo, y sentando las bases de un acceso amplio al servicio educativo tanto para pobladores urbanos como rurales.

Los antecedentes de esta inquietud son pues muchos, pero hemos elegido iniciar este balance en la década de 1960, ya que es entonces que la pregunta empieza a plantearse de manera más sistemática, tanto en las recientemente formadas ciencias sociales peruanas, como a nivel internacional (IPE-UNESCO 1985)<sup>3</sup>. Nos enfocaremos primero en tres publicaciones que, a lo largo de la década de 1970, lanzan una reflexión teórica, empapada en los modelos del momento pero basándose a la vez en abundante información empírica.

Alberti y otros autores en su breve texto "*Educación y desarrollo rural*" (1974), señalan que la discusión alrededor de la relación entre la educación y el desarrollo rural pasa necesariamente por plantearse la relación más general de la educación con la sociedad. Frente a ello, plantean que muchos estudios se pueden clasificar entre aquellos que consideran que la expansión de la educación logrará el desarrollo y la transformación social y aquellos que creen que sin cambio social no será posible ningún desarrollo educativo. Ambos énfasis no han dejado de estar presentes en el debate de las ciencias sociales. Dos breves ejemplos pueden mostrar la vigencia de las mismas: uno tiene que ver con la teoría de que una mayor educación permitiría una mayor adopción de nueva tecnología y por tanto una mayor productividad, mostrando como la educación puede

---

<sup>2</sup> Para un análisis que resalta el rol de la educación como vía privilegiada para la redención y asimilación del indígena a la república en la obra de Matto de Turner, ver Cornejo Polar (1994) y Ferreira (2005).

<sup>3</sup> Una primera búsqueda bibliográfica en catálogos internacionales muestra una proliferación de estudios sobre educación y desarrollo rural en distintas regiones con países en desarrollo, particularmente en la década de 1970 y hasta mediados de los 1980, promovidos particularmente por agencias como UNESCO, FAO, PNUD, etc.

transformar las condiciones de vida en el campo (Figuerola 1986, Cotlear 1989). Otro se refiere al caso inverso, es decir, a la necesidad del cambio social para desarrollar la educación, y ha sido trabajada con intensidad en la última década, a partir del concepto de las condiciones de educabilidad que son necesarias para poder educar y que están muy desigualmente distribuidas en la región (López 2005, Tedesco 2005). En ambos ejemplos sin embargo encontramos que estas posturas son matizadas y reconocen, en el primer caso, que diversos factores, además de la educación, entran en juego, y en el segundo, que la educación tiene sin duda un valor propio.

Si bien es posible constatar pues la existencia de ambas posiciones respecto a cuál es la relación entre educación y sociedad, los autores adelantan que una visión dicotómica como esta deja de lado el carácter intrínsecamente dialéctico de dicha relación, así como su función ambivalente. En efecto, los autores consideran que la educación contribuye a consolidar y reproducir un determinado sistema de valores, manteniendo así el statu quo; pero a la vez contiene un potencial transformador, ya que puede asumir un rol crítico frente a dichos valores. Ejemplifican esta ambivalencia analizando brevemente el rol de la educación en el contexto de una sociedad oligárquica en crisis y comprueban que efectivamente se producen ambos fenómenos. El carácter dialéctico y ambivalente de la educación, o contradictorio (Vaughan 2001), es también resaltado por estudios fundacionales en las ciencias sociales que van a enfatizar el rol de la educación para reproducir, pero también para producir activamente, las estructuras sociales (Bourdieu y Passeron 1977; Willis 1981, Levinson et al 1996). Desde una orientación similar, la corriente de la Pedagogía Crítica propone que en la medida en que las escuelas participan de la construcción y producción de discursos y subjetividades desde los intereses de los grupos dominantes, pueden también convertirse en lugares para la elaboración de nuevos discursos y prácticas contra hegemónicas y críticas (Giroux 1997).

En las ciencias sociales peruanas esta misma visión de la educación como potencialmente transformadora si bien fuertemente conservadora, puede encontrarse en el libro de Alberti y Cotler (1972) "*Aspectos sociales de la educación rural en el Perú*", anterior al ensayo ya citado y que en buena medida aporta abundante evidencia empírica para sustentar las posiciones teóricas que se presentan en el mismo. Así por ejemplo, se resalta que la educación puede permitir la movilidad social de algunos individuos sin cuestionar la estratificación existente, es decir, de modo limitado, aunque se reconoce que se pueden generar efectos contrarios y producir tensiones que llevan al cuestionamiento y a la transformación. Así, si "el número de postulantes al ascenso social, así como sus exigencias, crecen en forma tal que desbordan la capacidad de absorción del sistema dominante (...) la educación se convierte en uno de los factores de movilización y crisis social" (Alberti y Cotler, 1972: 11)

Un segundo aspecto sobre el que llaman la atención ambos estudios es la naturaleza fundamentalmente heterogénea y desigual del contexto rural. Por ello, postulan que los efectos de la educación dependerán en gran medida de las características del contexto social en el que se desenvuelve, conclusión que encontraremos de modo recurrente en estudios posteriores. Así, se alejan de una visión que sobrevalore el rol de la educación como una solución única a los problemas del campo, sin dejar de reconocerla como un recurso y constatando su importancia en producir diversos cambios.

En efecto, a partir de estudios específicos en diversos contextos rurales (Celestino, 1972; Degregori y Golte, 1973; Fuenzalida et al, 1968), Alberti y Cotler señalan una serie de efectos diferenciales que aparecen si el contexto social se caracteriza por una mayor o menor diferenciación social y una mayor o menor concentración del poder. Así, señalan que la educación favorecería la movilidad social individual en estructuras de alta diferenciación social y generalizado acceso al poder, mientras que en la situación contraria (baja diferenciación, alta concentración del poder), la educación no aparece relacionada con la movilidad individual y por el contrario refuerza la estratificación social existente. Además de los procesos de movilidad individual, como la migración y el cambio ocupacional, los autores prestan atención a los valores y comportamientos, encontrando evidencia de cambios hacia una orientación valorativa activista futurista así como patrones de consumo urbanos.

Finalmente señalan ejemplos (Lampián, Huayopampa, Yanamarca) de cómo la educación “se constituye en un elemento dinamizador de la movilización colectiva”, al dotar de herramientas, experiencias y espacios para la organización comunal. Para ello, el papel de los maestros, su compromiso y relación con la comunidad resultan particularmente importantes.

De otro lado, los autores también constatan las limitaciones y deficiencias de las metodologías tradicionales y las relaciones sociales al interior de la escuela y postulan la necesaria transformación de las mismas (y no sólo del contexto en el que opera) a fin de lograr cambios en el comportamiento y valoraciones de los estudiantes. En ello coinciden con Vásquez (1965) quien realiza un estudio a profundidad sobre la educación en Vicos, en el contexto un proyecto de antropología aplicada, revelando los problemas de la escuela para promover cambios sociales entre la población campesina, debido a su irregular funcionamiento, su mala calidad, los prejuicios de los docentes mestizos frente a los campesinos, y el desencuentro entre la cultura campesina y la cultura escolar.

Finalmente, el texto de Matos Mar y otros autores (1978) examina tres estudios de caso ilustrativos de diversos contextos rurales andinos y los enmarca en el contexto de la reforma agraria, la reforma educativa y la ley de oficialización del quechua, preguntándose por cómo estos cambios de orden estructural afectaron el desarrollo comunal y la educación en cada caso. Los autores encuentran que la recepción de estas reformas en cada contexto es diferente, pero que en general dichas medidas, al ser impuestas verticalmente, no lograron la transformación esperada en tanto los actores locales y sus puntos de vista no fueron involucrados, limitando de esta manera su potencial transformador. Si bien estos autores toman como punto de partida el marco teórico ya esbozado en los estudios examinados anteriormente, agregan un elemento adicional a los ya planteados (contextos diferenciados, interacción entre factores socioeconómicos y educación), como es el necesario involucramiento de la población que es afectada por cambios tanto en una como en otra dimensión (educativa/socioeconómica).

A nivel internacional, el reconocimiento de los cambios que requiere la educación de cara a la realidad rural está también presente. Así por ejemplo, la conferencia de los estados africanos para el desarrollo de la educación en África realizada en Addis Abbaba de 1961 señala la necesidad de reformar el contenido de la educación y sus programas y adaptarlos a las condiciones de vida de la población rural, satisfacer sus

necesidades e intereses y crear vínculos entre la escuela y la comunidad (UNESCO 1961, Atchoarena y Sedel 2004). En este evento se plantea además una temprana preocupación por la vinculación entre educación y productividad que alude a otra forma de conceptualizar la relación educación-desarrollo rural

En efecto, la teoría del capital humano desarrollada también entre las décadas de 1960 y 1970 en el campo de la economía (Schutz 1961, Becker 1964, Mincer 1974)<sup>4</sup> dejará su impronta en otra forma de conceptualizar la relación entre educación y desarrollo rural, que aparece con mayor fuerza en el Perú en la década de 1980 (Figueroa 1986, Cotlear 1989). En esta perspectiva, la educación tendría un impacto económico en el aumento del factor total de productividad, tanto de los individuos como de los países. La inclusión de la educación (formal) como parte del capital humano de las personas ha permitido también postular relaciones entre esta y un conjunto de efectos económicos más allá de la productividad, como el aumento del ingreso (los retornos a la educación) o la diversificación del mismo. Al aplicar estas ideas al campo del desarrollo rural, se postula que una mayor educación del agricultor incide en una mayor productividad. En efecto, la educación permitiría que los agricultores tengan acceso a información, asignen recursos y adopten tecnología lo que a su vez llevará a una mayor productividad y por tanto a mayores ingresos. En el contexto de los países en desarrollo con altos niveles de pobreza en el campo y bajos niveles educativos de sus pobladores, con escaso uso de tecnología moderna y aversión al riesgo de los productores agrícolas, esta perspectiva resultaba sin lugar a dudas atractiva. La educación permitiría superar la aversión y preparar al productor para el uso de tecnología, constituyéndose así en un vehículo de modernización de la producción agrícola y permitiendo que, incrementando su productividad, los agricultores superen sus condiciones de pobreza. Como veremos en la siguiente sección, los resultados de estos estudios muestran que si bien puede encontrarse cierta relación como la postulada, esta varía de acuerdo a diversos contextos rurales, abonando nuevamente en dirección de la necesaria atención a las particularidades del contexto rural para comprender las dinámicas que pueden generar desarrollo.

Otro texto de la época que se problematiza el rol de la educación en el desarrollo rural empieza por recordarnos que “los efectos de la educación en el desarrollo rural son tan difíciles de postular en teoría como de demostrar en la práctica” (Berstecher y Kiros 1985: 45). Ello no sólo debido a la dificultad de definir tanto lo que significa la “educación” como “el desarrollo rural”, como hemos señalado anteriormente, sino también lo que implica el término mismo de “efectos”. Los autores proponen por tanto considerar que dichos efectos toman la forma de *cambios en el comportamiento individual o colectivo*, y advierten que dichos cambios pueden propiciar el desarrollo pero solo en tanto se combinen con otros insumos no educativos. Es decir, se introduce nuevamente el elemento de ida y vuelta que existe entre los efectos de la educación, que son necesariamente reforzados por otros factores (no educativos), reconociéndole un papel a la educación, pero en tanto integrada a otras actividades de desarrollo. Al mismo tiempo aportan una definición operativa para el propósito de dar cuenta de forma, al menos aproximada, de las formas en que la educación ha contribuido al desarrollo rural,

---

<sup>4</sup> El capital humano se define como el conjunto de las capacidades productivas de un individuo que constituyen un stock acumulable. Desde esta perspectiva, los gastos que se realizan en la educación y la salud, por ejemplo, constituyen gastos de inversión, en la medida en que no sólo satisfacen necesidades presentes sino que ofrecen rendimientos a futuro.

a través de sus efectos, entendidos entonces como cambios. Es desde esta perspectiva que abordaremos la siguiente sección, partiendo de lo expuesto hasta aquí.

En efecto, revisar la manera en que se ha conceptualizado la relación entre educación y desarrollo rural ha abierto un amplio abanico de temas y un conjunto de cambios que la educación produce o podría producir en el contexto rural. Esto nos ofrece el punto de partida para interrogar la producción posterior en las ciencias sociales para dilucidar en qué medida estos cambios se dieron (o no) y cuáles otros surgieron de modo más inesperado. Un tema en particular, respecto a las características mismas de la educación en las zonas rurales y qué cambios experimentó, quedara para una sección aparte.

## **2. Cambios en la sociedad rural a raíz de la educación**

Antes de abordar estudios sobre la educación rural misma, resulta necesario mirar un conjunto más amplio de estudios que muchas veces de modo indirecto, han dado cuenta de algún tipo de *efecto* que la educación habría producido (definido éste en términos de cambios individuales o colectivos). Al hacerlo, uno encuentra que en verdad existe una variedad y amplitud muy grandes, tanto en términos temáticos como disciplinarios, ya que el “efecto” de la educación puede estudiarse tanto desde una perspectiva cualitativa y localizada, a través de estudios de caso, por ejemplo, como atendiendo a información a nivel agregado desde un análisis cuantitativo, estadístico o multivariado.

Esta revisión por lo tanto no pretende ser exhaustiva, pero sí ofrecer algunos elementos para dilucidar los múltiples efectos de la educación en el desarrollo rural. Hay varios aspectos que pueden tomarse en cuenta, delineados en la sección anterior y que agruparemos en 4 grupos. Así, encontramos un primer conjunto de estudios que nos permiten abordar las relaciones entre la educación y variables como la movilización social y la participación política, la presencia de conflictos y los cambios en el escenario político. Un segundo grupo de estudios aborda el nivel de lo simbólico y las representaciones sociales en torno a la educación, las cuáles se han visto afectadas por una mayor difusión de la escolaridad. En términos sociales, abordaremos en el tercer punto los cambios que se han producido al interior de la vida cotidiana y familiar de los pobladores rurales, incluyendo brevemente aspectos de cómo la educación se relaciona con comportamientos como la fertilidad, la salud y la nutrición infantil. Atenderemos aquí también los impactos que la educación ha tenido en procesos migratorios y cómo estos a su vez afectan el desarrollo rural. Finalmente, en el cuarto punto abordaremos estudios que permiten observar cómo la educación se relaciona con un conjunto de indicadores económicos como la productividad, el aumento o la diversificación del ingreso, el tipo de empleo, el acceso a ciertos insumos y recursos, etc.

### **2.1. Cambios en la política y el poder local**

La relación entre la escolarización de la población rural y los cambios a nivel de estructuras jerárquicas, el poder local y la representación política recibió cierta atención en las décadas de 1960 y 1970. En la década de 1980 este tema quedó obscurecido por la violencia política, pero la reciente difusión del Informe de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (en adelante CVR) da pistas para entender alguno de los procesos que ocurrieron entonces y su relación con la educación. Finalmente, en la última década la preocupación por esta relación ha vuelto a aparecer, si bien no de modo central, al

menos como parte de los estudios regionales en torno a la gobernabilidad y la ciudadanía.

En un trabajo anterior (Ames 2009) he señalado que la escuela llega a la zona rural con una fuerte dosis de violencia física y simbólica, subordinando y menospreciando saberes y prácticas locales, y ofreciendo al mismo tiempo nuevos saberes, antes negados, con mayor prestigio y poder. La introducción de estos nuevos saberes y jerarquías cambia las comunidades locales y genera nuevas estructuras de poder, donde ya no serán los viejos líderes o los mayores los llamados a ocupar los puestos de autoridad, sino los hombres más jóvenes y educados. Estos procesos sin embargo no estarán exentos de conflictos. Quizás el primer estudio que mejor ejemplifica esta situación es el realizado por Olinda Celestino en la comunidad de Lampián (1972).

En este caso, se estudió la crisis de la organización tradicional, que produce un conflicto por el acceso a los recursos y las decisiones entre los “viejos” propietarios de las tierras y un grupo de jóvenes escolarizados, carentes de ellas, que resultan expulsados de la comunidad, por lo cual deben emigrar. Su educación escolar les permite una inserción relativamente fácil a la ciudad al proporcionarles conocimientos para relacionarse con la sociedad nacional. La crisis en la comunidad se agudiza por diversos factores, y estos jóvenes son llamados de regreso. Tanto la educación, como la experiencia migratoria y el mayor conocimiento de las prácticas y normas de la sociedad nacional que tienen, les permiten resolver exitosamente la crisis, ocupando en este proceso los cargos más importantes de la comunidad, convirtiéndose en el nuevo grupo dominante y rompiendo así con el sistema tradicional de estratificación.

Los conflictos en torno al poder local entre un grupo de adultos mayores pero con menor educación y los jóvenes recientemente educados de la comunidad, presente en situaciones como la de Lampián, parecen haberse intensificado durante la época de la violencia política que se vivió en el Perú en la década de 1980. De hecho, la CVR señala que, hasta cierto punto, el conflicto armado interno “fue también una lucha generacional, en donde los jóvenes de origen campesino, relativamente más educados que sus padres y atraídos por la ideología subversiva, buscaban desplazar violentamente a las personas mayores de las posiciones de poder y prestigio en sus propias comunidades” (CVR, tomo I, volumen 3, pp: 130-131).

Otra fuente de potenciales conflictos se relaciona al rol de maestros y maestras en la época de la violencia. Los cambios en su composición, en tanto provienen crecientemente de sectores populares, campesinos e indígenas; y el impacto que la experiencia de enseñar en lugares remotos y empobrecidos, cuya población se ve sometida a injusticias y maltratos, tuvo sus efectos sobre la radicalización de jóvenes maestros de diverso origen social (Wilson 2007, 2000). Los maestros en efecto podían ser propensos a tomar postura del lado de los pueblos a los que eran enviados (ya sean estos propios o ajenos) y contribuir a su movilización y revuelta contra las injusticias de la que eran objeto. De hecho una situación similar se produce en Lampián, donde los jóvenes son formados y apoyados por un maestro de filiación aprista.

El informe de la CVR nos muestra que muchos de estos potenciales conflictos efectivamente sucedieron en las localidades rurales del sur andino, donde los miembros más educados de las comunidades campesinas, como los maestros y sus estudiantes, fueron más permeables al discurso senderista, que les proponía el cambio y la acción

política contra un Estado y una sociedad en los cuáles, a pesar de sus esfuerzos, no habían sido integrados plenamente.

Esta última afirmación tiene que ver justamente con las expectativas truncadas de muchos de estos jóvenes por integrarse a la sociedad “moderna”, situación que los habría colocado en una especie de limbo entre dos mundos que a su vez los volvió más permeables a la prédica senderista (Degregori 1990, CVR 2003). La naturaleza restringida de los procesos de movilidad social que la escuela podría promover ya se señalaba en los estudios previos. Degregori y Golte (1973) por ejemplo señalaban muy temprano que la educación constituía un medio de movilidad vertical y limitado; del mismo modo Alberti y Cotler (1972) señalaban que el sistema educativo permitía la movilidad social de algunos individuos sin cuestionar la estratificación existente. Sin embargo, en tanto esto podía generar situaciones potencialmente conflictivas, al desbordar la capacidad de absorción de los egresados, la educación podía terminar cumpliendo un rol de movilización y crisis social, uno de cuyos efectos podemos observar justamente durante el conflicto armado interno.

De hecho el informe final de la CVR señala que la educación jugó un papel muy importante en el inicio y desarrollo de la violencia de varias maneras: así, de un lado, el abandono y descuido de la educación pública permitió la expansión de discursos confrontacionales y dogmáticos (conclusiones 136 y 137); y de otro lado, los espacios educativos fueron instrumentalizados por el PCP Sendero Luminoso para expandir su predica y captar adeptos (conclusión 22 y 138). Como señala Sandoval (2004:7) “la crisis del sistema educativo, el abandono estatal de la educación pública, el radicalismo ideológico dogmático y la instrumentalización de un discurso pedagógico autoritario, fueron elementos que los grupos subversivos aprovecharon para la captación y formación ideológica de estudiantes y docentes”. Esto sucedió no sólo las universidades, sino también escuelas y colegios rurales desde los cuáles los miembros del PCP Sendero Luminoso iniciaron su infiltración en las localidades rurales. Ejemplos muy concretos de este proceso se encuentran en el capítulo 1 del tomo IV referido a la violencia en las regiones y en el tomo V, cuyo capítulo 2 está referido a las historias representativas de la violencia (ver también la compilación de IDEHPUCP 2009). En el informe de la CVR se muestra y analiza como el crecimiento de la población estudiantil y de la presencia de maestros y escuelas coincide con la inserción de Sendero en diversas localidades rurales del campo ayacuchano. La abundancia de material empírico que recogió la CVR en términos de testimonios y entrevistas, constituye un acervo en el cuál valdría la pena profundizar para comprender los efectos de la educación en el campo y en relación al proceso de violencia.

Una mirada más reciente al rol de la educación en la política del campo ayacuchano la realizan Degregori y otros (1999) al analizar las elecciones municipales en diez distritos de Ayacucho entre 1966 y 1996, ofreciendo interesantes hallazgos en dirección a las preocupaciones que nos planteamos en este apartado. Así, los autores dan cuenta por ejemplo de cómo en la década de 1960 en Ayacucho persistía el gamonalismo, y la división entre mistis e indios, señores y siervos. Hasta la introducción de las elecciones de 1963, los alcaldes se elegían por un grupo de notables. A partir de entonces y hasta fines de la década, los alcaldes que se encuentran son principalmente hacendados. Este modelo de gobierno local llega a su fin con los cambios instaurados por el gobierno de Velasco, incluyendo la reforma agraria y cierta democratización social en el nombramiento de los alcaldes, si bien no se hacen elecciones sino que son designados

por el Ejecutivo. Los autores plantean así el caso del alcalde de Quinua en dos períodos en los 1970 que proviene de un anexo y es ex peón de hacienda. Este proceso de democratización se institucionaliza con el retorno a las elecciones municipales en 1980, ya que en estas elecciones se aprecia la presencia de campesinos de comunidades periféricas que habían recibido educación formal y eran líderes de movimientos sociales o autoridades de sus comunidades (presidentes, gobernadores, tenientes alcaldes). Durante los años de violencia política esta tendencia continúa ya que los sectores de élite en el campo dejan sus localidades debido justamente a la violencia. En 1995 cuando se realizan las primeras elecciones municipales tras la violencia, el perfil de los alcaldes evidencia una mejora continua en el nivel de educación: así por ejemplo en 1966 ninguno de los 10 alcaldes tenía estudios universitarios, por el contrario en 1996, 3 alcaldes eran profesionales y otros 3 tenían estudios superiores incompletos. Esto sin embargo no parece indicar el retorno de las élites, sino el incremento en la educación de los pobladores rurales, ya que 6 de los 10 alcaldes nacieron en comunidades rurales periféricas (en 1966 no se dio ningún caso de este tipo), 7 tenían como lengua materna el quechua, 10 eran bilingües y 5 tenían un apellido quechua. Si bien los autores enfatizan que las elecciones de 1995 confirmaron el avance de los anexos periféricos, que ganan mayor presencia sobre las capitales distritales, reconfigurando así las estructuras de poder local, es importante notar como un factor importante el que representantes de dichos anexos han logrado mayor educación, lo cuál los coloca en otras condiciones para asumir posiciones de poder tanto dentro de su comunidad como en espacios públicos más amplios como el distrito.

Diez (1998) también llama la atención sobre la importancia de la educación para ocupar posiciones de poder y liderazgo en las localidades rurales, esta vez para el caso de Piura. Así, nos dice: “todos los campesinos que he conocido y que asistieron a la escuela durante los años treinta y cuarenta, fueron más tarde dirigentes en sus comunidades (...) Es posible que todos estos campesinos asistentes a la escuela hayan aprendido en ella no sólo contenidos sino, y sobre todo, a relacionarse con la sociedad nacional y regional.” (Diez 1998: 136)

El cuestionamiento del predominio de las élites urbanas en los patrones de poder local y la emergencia de autoridades políticas de origen rural y con experiencia educativa aparece también en otras regiones y en estudios más recientes. Así por ejemplo Huber (2008) encuentra que en las elecciones de 2002 un campesino quechuahablante asumió la alcaldía de la capital provincial en Andahuaylas, también en el sur andino, y en el mismo año por primera vez un candidato proveniente de la zona rural ganó la alcaldía de Santillana (Ayacucho). El acceso a mayor educación por parte de comuneros andinos que ocupan puestos de autoridad también se ejemplifica en el caso de Puno: el alcalde de Ilave en las elecciones del 2006 era profesor y sirvió primero como presidente de su comunidad y alcalde de un centro poblado menor (Huber 2008); el alcalde y los regidores de Pomata también provenían de una zona rural del distrito y eran licenciados en educación o contaban con estudios técnicos; el alcalde provincial de Chucuito nació en una comunidad campesina, tenía como lengua materna el aymara y estudió la secundaria completa, sirviendo primero como autoridad comunal de un centro poblado y como teniente gobernador en dos períodos (Grompone y Barrenechea, 2008). En este último caso, no sólo el alcalde sino los seguidores de su partido tiene un perfil rural, provienen de comunidades y centros poblados menores, cuentan con estudios técnicos o secundarios completos y algunos de ellos han servido como teniente gobernador o alcalde de centro poblado.

Aunque hemos referido casos principalmente provenientes de la zona andina, dado que la mayor parte de los estudios que hemos identificado se han producido en esta área, procesos similares parecen darse en la amazonía. El trabajo de Huber (2008) incluye también un estudio de caso en la provincia de Satipo y la emergencia de alcaldes indígenas. Así por ejemplo encontramos dos indígenas asháninkas que son a su vez maestros bilingües, como alcaldes de río Tambo en los últimos 3 períodos. Ambos han desempeñado cargos en su comunidad antes de ser alcaldes. En el distrito de Río Negro se reporta el caso de una mujer asháninka que se ha desempeñado como secretaria, regidora y teniente alcaldesa, y el hecho de que se solicita ser indígena, participación en organizaciones de base y contar con estudios superiores para ocupar la Secretaría de Asuntos Indígenas. Finalmente, en el distrito de San Martín de Pangoa, se reporta el caso de una mujer, hija de padre colono y madre indígena, con bachillerato en psicología, quien desempeña el papel de subgerente del Consejo de Desarrollo de las Naciones Nomatsiguenga y Asháninka del Distrito de Pangoa (CODENA), instancia del municipio creada en el 2007 con rango de subgerencia. Si bien se reconoce que son todavía pocos los alcaldes indígenas (entre 2002 y 2006 se eligieron 12 alcaldes indígenas en la Amazonía), su creciente presencia y la importancia del nivel educativo en el perfil de estos nuevos alcaldes nos habla de la importancia que adquiere la educación formal entre esta población. De hecho, estudios como el de Belaúnde (2005) constatan cambios en similar dirección en torno al ejercicio del poder político entre diversos grupos indígenas de la Amazonía, cuando nos dice “Hoy en día, las expectativas de conocimientos asociadas a los líderes tienen más que ver con sus estudios escolares, sus contribuciones a los debates de las asambleas, su manejo del castellano y su familiaridad con los procedimientos burocráticos, que con el arte tradicional de la oratoria y la distribución de consejos sobre principios de convivencia” (2005: 52)

## **2.2. Cambios en las representaciones simbólicas en torno a la escuela**

Uno de los factores que ha sido a su vez causa y consecuencia del acelerado proceso de expansión de la escolaridad en el campo tiene que ver con la percepción que los pobladores rurales tienen de la escuela. En efecto, la forma en que la escuela ocupa un lugar en las representaciones simbólicas de campesinos e indígenas ha ido cambiando a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y ha configurado nuevas actitudes y comportamientos hacia la educación.

Esta sección por lo tanto aborda estos cambios, mostrando la desconfianza inicial, dando cuenta del surgimiento del “mito de la educación”, examinando el carácter ambivalente que encierra -relacionado al carácter mismo de la educación- y resalta la importancia y vigencia que mantiene en la actualidad.

Algunos trabajos han señalado la desconfianza inicial existente entre los pobladores rurales con respecto a la escuela, tanto en la forma en que se la representa simbólicamente (Ortiz 1971) como en los comportamientos y actitudes que se reportan en los períodos iniciales de su implantación en el campo (Diez 1998, Ames 2002, Alberti y Cotler 1972).

Así por ejemplo, tenemos el conocido mito de la escuela “asusta niños”, relato de Don Isidro Huamaní, quechuahablante ayacuchano, recogido por Ortiz (1971), en el cuál la

escuela aparece cargada de peligro, como una presencia amenazadora, asociada al mundo de las tinieblas, de la escritura y de la mentira. Asistir a la escuela implica el peligro de ser “devorados” y de perder la identidad cultural, por eso los niños, asustados, se escapan de ella.

Diez (1998) por su parte, revisando documentos históricos de la provincia de Pacaipampa en Piura, constata la resistencia de los campesinos por enviar a sus hijos a la escuela a principios del siglo XX. Lo atribuye a la necesidad que tenían los padres del trabajo de los niños, y a su visión de las capacidades requeridas para asistir a la escuela, que hacía selectivo el proceso de a quién se enviaba a la escuela, a los hijos más dotados por ejemplo, o a los varones de preferencia, prácticas que también se reportan en estudios en fechas más recientes (Uccelli 1999).

Sin embargo, la actitud de resistencia a la escuela sufre importantes transformaciones a raíz de una mayor presencia de la misma en el campo. Como señala Diez (1995), a partir de los años treinta, los campesinos empiezan a “acostumbrarse” a la presencia de la escuela y envían a sus hijos; posteriormente, hacia los años sesenta, se constata un cambio en la actitud de los campesinos, que solicitan la creación de escuelas y contratan maestros. Pero esto también estaría ligado a cambios de mayor envergadura y a la transformación del imaginario colectivo.

En esta dirección, un breve pero influyente ensayo publicado en 1986 por Carlos Iván Degregori, propone la idea del “mito del progreso”, según la cuál los pueblos andinos habrían dejado tendencialmente la idea de la vuelta al pasado para orientarse al futuro y a una creciente integración a la sociedad nacional, proceso en el cuál la escuela se ubicaría en un punto central.

Esta propuesta se sitúa en un contexto intelectual en el cuál se discutía la vigencia del mesianismo andino, tanto desde el análisis histórico y político y en el marco de un intenso proceso de violencia política (Galindo 1986), como a partir de relatos recogidos por diversos antropólogos en los andes peruanos respecto al retorno de Inkari<sup>5</sup>, los cuáles mostraban una visión cíclica del tiempo y una idea de vuelta al pasado (Arguedas 1964).

Sin embargo, la hipótesis propuesta por Degregori, se corrobora con lo que Montoya (1980, 1990) encuentra en sus estudios en Ayacucho hacia fines de los 1970. En efecto, Montoya diferencia la actitud de desconfianza que se trasluce en el relato de Huamaní con una más reciente a la que denomina “el mito contemporáneo de la escuela” y que asocia la cultura, lengua y costumbres quechuas y el analfabetismo al mundo de la noche y a la ceguera, en oposición a la lengua castellana, la lectura y la escritura, las costumbres y cultura occidental, que aparecen como el mundo del día y la posibilidad de ver, tener ojos.

Ansión (1986, 1989, 1990) profundiza en las representaciones simbólicas sobre la escuela entre los pobladores andinos y señala que en efecto se da un cambio de imagen

---

<sup>5</sup> El mito de Inkari se recogió por primera vez entre los Qero en 1955, y diversas versiones fueron pareciendo en los andes peruanos hasta la década del 1970. Según el mito, el Inca Rey (Incarri), desmembrado al ser derrotado por los españoles, volvería cuando su cabeza, todavía viva, pudiera regenerar su cuerpo. Cuando eso suceda, el Inca volverá, derrotará a los españoles y se restaurará el Tawantinsuyo (Arguedas 1964).

de la escuela asusta niños a la escuela como trampolín, como mecanismo de movilidad social y acceso a la sociedad nacional. Coincide de esta manera con Montoya y Degregori en esta suerte de nueva significación que adquiere la escuela como parte de un proceso de modernización en el seno de la sociedad campesina andina.

Más de una década después el tema de la importancia simbólica de la escuela y su relación con el progreso vuelve a plantearse en los trabajos de Ames (2002) y Trinidad (2004). Ames (2002), en una revisión de los trabajos anteriores, considera que el rechazo y la desconfianza por un lado y el deseo de integración y progreso por otro, que se traslucen en ellos, no son, sin embargo, necesariamente excluyentes, ni parte de un proceso lineal de evolución de los significados asociados a la escuela. Más bien reflejan la tensión presente frente a la escuela (y su carácter como ya vimos, marcadamente ambivalente), en la medida en que constituye la institución que garantiza el acceso a ciertos conocimientos y prácticas urbanos y modernos pero a la vez niega la validez de aquellos conocimientos y prácticas propios de la cultura local. La investigación empírica que realiza (Ames 2002, 2002a) muestra la vigencia, si bien también los límites (expresados en menores expectativas), del mito de la escuela, pero constata sin embargo la vitalidad que tiene para los pobladores rurales su apuesta por la educación, tanto en los Andes como en la Amazonía. Huber (2008) en un estudio sobre la representación indígena en municipios, señala también la presencia de una cierta versión amazónica del mito de la escuela en tanto los padres anhelan que sus hijos estudien hasta ser profesionales y se buscan becas para que los jóvenes indígenas puedan ingresar a universidades o institutos superiores

Por su parte Trinidad (2004, 2006) al analizar el uso de nuevas tecnologías en la educación rural, va a constatar no una superación sino más bien un desplazamiento de estos significados simbólicos hacia las nuevas tecnologías y saberes. Ya no serán solo la lectura y la escritura o el conocimiento del castellano, sino que también el uso de la computadora, el internet y el dominio del inglés entran al campo de significado del “mito de la escuela” y se consideran requisitos indispensables para el progreso y el avance personal.

Los cambios registrados en torno a la percepción de la educación escolar han tenido importantes repercusiones en una mayor asistencia de niños y jóvenes rurales a la escuela y en la emergencia de una visión que atribuye un valor altamente positivo a la educación escolar, que se constata en estudios recientes (Benavides et al 2006, Ames 2004, 2002). Desde otra perspectiva por ejemplo, el estudio de Escobal et al (2003) que indaga por el impacto de situaciones de shock económico sobre la escolaridad, muestra que las familias peruanas nos disminuyen su acumulación de capital humano en la medida en que no se afecta la “cantidad” de educación (no se retira a los niños de la escuela) si bien sus patrones de gasto en educación pueden verse afectados, reduciéndose como producto del shock. Esto sin embargo demostraría el valor que le otorgan las familias a mantener a sus hijos escolarizados.

La educación entonces se ha convertido en un bien valorado tanto en el campo como en las ciudades (Ansión et al 1998). La ambigüedad frente a la escuela no ha desaparecido en muchos casos, pero como señala Diez (1998:147) la escuela constituye hoy en día “uno de los vehículos más importantes en el proceso de transmisión de nuevos y diferentes conocimientos, pero sobre todo de nuevas actitudes y expectativas, en el espacio rural peruano”. Volveremos sobre ello más adelante, pero a continuación

veremos como esta mayor asistencia y estos cambios en la percepción de la escuela han impactado, y de qué manera, en las dinámicas internas de las familias rurales.

### **2. 3. Cambios en las dinámicas sociales: vida familiar y migración**

Los efectos de la educación a nivel familiar se han abordado de diversas formas y en diversos campos disciplinarios. En principio, parecería evidente que la masiva expansión de la educación escolar debería haber afectado la organización familiar en las áreas rurales en tanto exige que parte de sus miembros (niños y jóvenes) dediquen un tiempo considerable a asistir a la escuela. Con frecuencia se ha señalado que este hecho entra en competencia con el tiempo que niños y jóvenes rurales dedican a las actividades domésticas y productivas de sus hogares. Prácticamente en todos los períodos considerados en este balance encontramos alusión a esta problemática, desde los tempranos estudios de Vásquez (1965) hasta otros más recientes como Anderson 1994, Montero 1995, Montero et al 2001, Van Dalsfen 2007, Sotomayor 2005, Tarea 2005, Unesco 1988, Antchoarena 2004.

Si la competencia entre el tiempo escolar y el tiempo para la producción agrícola subsiste, ello se debería a varios factores, algunos de tipo económico (la pobreza de la familia, que obliga a todos sus miembros a contribuir con su subsistencia) y otros de tipo cultural (el trabajo continúa siendo visto como una fuente de socialización y aprendizaje para la vida y la producción). En términos culturales, habría que preguntarse asimismo si en la zona rural se ha logrado instalar la visión “moderna” del niño con la cuál opera la escuela, y que no considera su participación en la fuerza laboral familiar (por el contrario se trata de un niño que ocupa su tiempo en el juego y el estudio únicamente). Un análisis reciente del uso del tiempo de los menores en edad escolar (Rodríguez 2002) encuentra que la participación de la población entre 6 y 16 años en la fuerza laboral es mucho mayor en las áreas rurales (53%) que en las áreas urbanas (13%). Del mismo modo, los niños que estudian y trabajan son 4 veces más en el campo (45%) que en la ciudad (11%). Esto no quiere decir que no hayan habido cambios en cuanto a la dedicación de los niños al trabajo versus la escuela, como lo muestra la comparación en el tiempo con datos que van desde 1985 al 2000. Asimismo, el número de niños y jóvenes rurales que asisten a la escuela se ha incrementado de manera sostenida a lo largo de estas 5 décadas. Sin embargo estos datos nos muestran que persiste una importante participación laboral de los niños en las zonas rurales y que esta es mucho mayor que la que se puede encontrar en zonas urbanas.

Estudios de corte más cualitativo muestran que, en efecto, la participación laboral del niño en la economía doméstica es considerada legítima y deseable en muchos hogares rurales (Ames et al 2008, 2009, Montero et al 2001, Uccelli 1999, Domic 2004, Silva 2000). Sin embargo, esta participación se ve afectada también por consideraciones económicas (Uccelli 1999, Montero et al 2001). Así por ejemplo, en regiones de mayor desarrollo agrícola, las familias que pueden invertir sus excedentes en el pago de peones, reemplazan a sus hijos en el trabajo productivo, liberando su tiempo para que lo dediquen con mayor exclusividad a la escuela. Esto estaría relacionado a lo discutido en la sección anterior en relación a la importancia creciente que ha adquirido la educación para la población rural en sus proyectos familiares e individuales a futuro. Pero también muestra que es necesario preguntarse si existen las condiciones materiales para que esa visión “moderna” se instale en un contexto marcado por la pobreza.

Otra de las transformaciones que la escuela propone tiene que ver con una nueva temporalización en el ciclo vital. Como señala Montero, “la escolaridad ha sido un elemento ordenador del ciclo de vida (...) la obligatoriedad de la educación escolar norma y estandariza ciertos eventos” (1995: 53). Así, eventos como la formación de la pareja, el inicio de la maternidad o paternidad, además del ya mencionado ingreso a la actividad laboral, deberían verse afectados –en realidad postergados- a fin de cumplir con el ciclo escolar.

Sin embargo, eso no siempre sucede en las zonas rurales, ya que la temporalidad que la escuela propone no necesariamente se ajusta a los tiempos de vida en el campo. Ya hemos visto por ejemplo, el caso de la participación laboral de niños y jóvenes. En el caso de los varones rurales, es evidente que el ciclo de vida requiere de ciertos ajustes para adaptarse a las demandas escolares, cuando atendemos a diversos estudios que señalan que hacia los 11 o 12 años, los niños se consideran aptos para el trabajo, no sólo dentro sino incluso fuera del predio familiar, iniciándose en el trabajo asalariado, “ganado su propio dinero” (Ortiz y Yamamoto 1994) y realizando movimientos migratorios hacia otras regiones, típicamente desplazamientos desde la sierra a la ceja de selva, para emplearse como mano de obra en diversos cultivos comerciales, en lo que se percibe incluso como un “rito de pasaje” (Camino 2006).

Del mismo modo, las responsabilidades domésticas y el cuidado de hermanos menores, donde se encuentra una mayor participación femenina (Rodríguez 2002) estaría mostrando una división sexual del trabajo que afectaría la escolaridad, donde las niñas en particular se ven más tempranamente afectadas. En efecto, las niñas rurales tienden a asistir en menor medida y a retirarse más tempranamente de la escuela (Montero 1995), y constituyen el grupo más excluido del sistema educativo (Montero 2006, Montero y Tovar 1999), alimentando a su vez la reproducción del analfabetismo, que afecta en mayor proporción a las mujeres rurales. La temprana interrupción de la escolaridad está relacionada asimismo con otros eventos de tránsito decisivos en las vidas de niñas y jóvenes rurales, como formar pareja e iniciar la maternidad, que suele darse a menor edad que sus pares urbanas y en mayor proporción entre las adolescentes (Ramírez 1995). Todo esto conlleva además un conjunto de situaciones complejas en el contexto de cambios que vive la sociedad rural, ya que la mayor o menor educación que se logra juega un rol en las expectativas diferenciadas de jóvenes varones y mujeres en torno a la sexualidad, la elección de pareja y la conformación de hogares conyugales, como señala Oliart (2008) en su estudio en Quispicanchis.

El que en efecto se haya producido una masiva y creciente incorporación de la población rural a la escolaridad no debe obscurecer el hecho de que esto no ha afectado a todos por igual (por ejemplo a varones y mujeres) y de que los supuestos culturales a la base de la escuela moderna no siempre calzan bien, ni logran transformar, las actividades, mentalidades y necesidades de las familias rurales. De hecho, a pesar del “mito de la educación”, Benavides (2006) encuentra que si bien en el discurso se da una mayor igualdad respecto al acceso a la educación de hijos e hijas, en la práctica existiría aún una mayor predilección por la educación de los hijos varones. Lo mismo señala Uccelli (1999) al constatar que, en el grupo de niños que sigue en su paso por la escuela en un lapso de 3 años, permanecen en ella los varones, aún cuando repiten, pero las niñas que han repetido son retiradas. Diez (1998) también constata diferencias significativas en la asistencia de niños y niñas en la sierra de Piura, mientras que Ames

(2006) y Oliart (2004) muestran diversos mecanismos que excluyen a las niñas rurales de una escolaridad formal completa.

La posible modificación de las dinámicas familiares por acción de la escuela es tema también del estudio de Benavides et al (2006), el cual encuentra sin embargo que, si bien existen altas expectativas educativas entre las familias rurales, en sus dinámicas familiares no se encuentran conductas de acompañamiento a la actividad escolar consistentes con lo esperado por el modelo de escolaridad formal. Esto ocurre tanto en familias educadas como no educadas, conformando un patrón general en su muestra. Balarin y Cueto (2008) también sostienen que la participación de los padres rurales en términos de conocer y acompañar el desempeño académico de sus hijos es limitada o nula. Uccelli (1999) reporta algunos cambios en dirección a un mayor acompañamiento al trabajo escolar entre las familias con mayor experiencia migratoria de su muestra. Ames (2004) por otro lado resalta que existen diversas formas de entender el “apoyo” y acompañamiento escolar entre los padres rurales (no siempre alienadas con el mandato de la escuela), que tienen que ver con la edad de los padres, los antecedentes familiares y la experiencia educativa.

Todo ello muestra pues que los cambios en las dinámicas familiares debido a la educación, en torno a ella o a fin de favorecerla, resultarían limitados y fragmentarios, si buscamos un comportamiento alineado con lo que la escuela espera. Como veremos más adelante, existe también una creciente demanda por incluir a las familias rurales y la cultura campesina (así como sus propias concepciones de niño) desde sus propios términos y no sólo desde el punto de vista de la escuela.

Pese a todo lo anterior, a un nivel agregado se ha encontrado no sólo un crecimiento evidente de la mayor participación de niños y niñas rurales en la escolaridad (Guadalupe et al 2002, Montero 2006) sino que además existirían impactos positivos a nivel familiar relacionados a la educación de las madres. Escobal et al (2005) por ejemplo, al analizar una muestra de hogares peruanos del estudio Niños del Milenio, encuentran un impacto directo entre el nivel educativo de la madre y la nutrición del niño, el cuál permanece controlando por diversas variables. Este impacto va más allá de la capacidad de generar ingresos y está probablemente relacionado al uso de la educación para acceder a la información sobre salud y nutrición (Escobal et al 2005: 15). En este estudio es interesante notar que no sólo el nivel educativo individual de la madre resulta relevante, sino que el promedio del nivel educativo de las madres en la comunidad donde ella vive también juega un rol importante en mejorar el bienestar del niño.

El nivel educativo de las mujeres también aparece relacionado al inicio de la maternidad (primer embarazo), siendo este más temprano entre aquellas mujeres con menor instrucción (Ramírez, 1995). Del mismo modo, ambos hechos aparecen ligados a la fecundidad. Sin embargo, para entender los patrones reproductivos resulta decisivo atender al contexto cultural, ya que la variedad de los contextos rurales muestra diversas situaciones, como lo señala un estudio de Aramburu (1983) en 4 contextos rurales marcadamente diferentes.

El impacto de la educación de las mujeres en el bienestar de sus hijos y familias ha sido uno de los argumentos que con mayor fuerza se ha usado internacionalmente para promover una mayor educación entre las mujeres como requisito para el desarrollo. No es este el espacio para hacer un recuento exhaustivo de los trabajos en esta línea, pero

consideramos importante señalarlo para aquellos interesados en profundizar en esta dirección.

Finalmente, otro proceso social y demográfico que a su vez impacta en la vida familiar y el desarrollo rural, y aparece afectado por la educación es la migración. En efecto, la relación entre educación y migración se señalaba y desde la década de 1970 en estudios como el de Alberti y Cotler (1972) y, en el mismo volumen, Paredes y Soberon (1972). Los primeros, basándose en el estudio de los segundos, resaltan que la educación ha actuado como dinamizador de la movilidad individual entre la población campesina al proporcionar la capacidad de desempeñar ocupaciones no agrícolas e incrementar los contactos urbanos, favoreciendo así el éxodo de la población rural a las ciudades.

Por su parte Paredes y Soberón (1972) abordan con más detalle esta relación y señalan que el contenido de la educación formal se caracteriza por su orientación típicamente urbana, de manera que conlleva una valoración implícita que coloca lo urbano por encima de lo rural. Ello favorecería entre la población campesina mayores contactos con lo urbano, por ejemplo a través de la comercialización y un desenvolvimiento más directo en el medio urbano (sin la necesidad de intermediarios). La propia presencia del maestro sería un factor que difunde un estilo de vida urbano y el producto del proceso educativo en sí.

Los autores constatan empíricamente una asociación positiva entre mayor educación y mayores contactos urbanos, pero señalan también que esta está condicionada por los contextos y que la relación es más fuerte en los contextos de menor diferenciación social. Asimismo constatan que las personas con mayor nivel educativo presentan mayor experiencia migratoria, así como mayor propensión a migrar. Finalmente, llaman la atención respecto a que, si bien la educación promueve la migración, se requerirá de mayor educación para migrar en contextos de mayor diferenciación social, mientras que en aquellos de menor diferenciación social, se requerirá de un mínimo nivel de escolaridad. También Matos Mar et al (1978:65) constatan en el estudio de caso que realizan en la comunidad de Vichaycocha, que el grado de educación está en relación directa con la migración permanente y también con la migración temporal, y que a mayor educación, mayor migración.

La importancia de la educación y de los contextos desde donde parten los migrantes también se resalta en un trabajo posterior de De la Cadena (1988) sobre migración campesina a Huancayo, ya que ambos factores configuran el tipo de inserción del migrante a la ciudad. La migración, que se produce a lo largo de una generación, está además fuertemente ligada a las expectativas educativas para los hijos, tanto para los que se quedan como para los que se van, y se constata que los campesinos más acomodados mantienen una casa en la ciudad para que sus hijos sigan estudios superiores. En este trabajo se resalta la relación fluida que se mantiene entre lo rural y lo urbano, ya que la migración no corta los vínculos con las comunidades de origen sino que por el contrario éstos se mantienen y sirven para trasladar dinero, productos e información entre un espacio y otro. En este sentido, De la Cadena señala que el ingreso urbano puede actuar como dinamizador en el caso de la agricultura comercial, pero que en el caso de la agricultura de subsistencia, ésta “no es receptora de un impulso especial por parte de los comuneros urbanos” (De la Cadena 1988: 47).

Esta última observación nos remite al impacto de la migración en el desarrollo rural, así como de la educación en tanto factor que la propicia. Por un lado, es posible observar que la educación tiene una orientación urbana, como lo señalan Paredes y Soberón (1972) y favorece el éxodo del campo a la ciudad (Alberti y Cotler 1972), así como la migración laboral hacia empleos no agrícolas (Antchoarena 2004). Por ello, en cierta forma, podemos hablar de un proceso de descapitalización del campo, en términos de sus recursos humanos, pues son los miembros más educados de las comunidades rurales los que migraran, ya sea para continuar con sus estudios secundarios o superiores (disponibles solo o principalmente en centros urbanos) o para emplearse en ocupaciones más rentables que no están disponibles en el campo.

Sin embargo, si las relaciones entre campo y ciudad se mantienen fluidas, es posible que la circulación de información y recursos beneficie también el desarrollo rural. Así por ejemplo, el ingreso urbano puede invertirse en la agricultura o en la salud y educación de los miembros del hogar que permanecen en la comunidad. Esto complejiza más aún la relación ente educación y desarrollo rural, en tanto nos plantea la pregunta de dónde y hasta dónde mirar: ¿sólo en los escenarios propiamente rurales? ¿o también en las trayectorias de los migrantes rurales? ¿o en la relación fluida entre el campo y la ciudad? Por el momento continuaremos con la mirada fija en los cambios que se pueden observar en los escenarios rurales, pero sin perder de vista que el impacto de la educación, así como su importancia, pueden estar, también, más allá del escenario rural y no sólo en un lugar sino también en el flujo que se mantiene entre distintos espacios.

Un último aspecto que ya se señalaba en el estudio de De la Cadena es que los hombres tienden a migrar primero y las mujeres van después. Este es un punto de especial importancia en tanto este comportamiento migratorio afecta profundamente las dinámicas familiares: mujeres y niños deben asumir en muchos casos tareas que antes correspondían a los varones (Trivelli 2000, Oliart 2008, Montero et al 2001), sobrecargando su jornada laboral y forzando las tradicionales etapas y roles para la asignación del trabajo. Asimismo, al ser las mujeres y los niños quienes permanecen en mayor medida en el campo, esto se refleja en la importancia demográfica todavía considerable que tiene la matrícula rural en el sistema educativo (40% en primaria), si bien se sostiene que la proporción de la población rural sería del 24% de acuerdo a la Encuesta Nacional de Hogares más reciente (ENAHO 2008)<sup>6</sup>. Por ello, la educación en las zonas rurales no es todavía un servicio para una minoría, aunque así sea tratada e imaginada.

#### **2.4. Cambios económicos**

Para terminar esta sección abordaremos ahora el papel de la educación para propiciar o no cambios económicos. Para ello es necesario recordar que, si las primeras definiciones del desarrollo ponían énfasis en el crecimiento económico, no es de extrañar entonces que algunas de las primeras preocupaciones en torno a la relación entre la educación y el desarrollo rural tuvieran que ver con el incremento de la productividad y la orientación hacia el mercado.

Entre los estudios de la década de 1960 y 1970, realizados desde la antropología y la sociología, interesados más ampliamente en el cambio social, aparecen sin embargo

---

<sup>6</sup> Esta población se calcula de acuerdo a la definición del INEI que considera rural todo poblado de menos de 100 viviendas contiguas (aunque excluye de esta definición a las capitales distritales y provinciales).

interesantes hallazgos relacionando una mayor educación a los cambios que se experimentan en la producción agrícola, tanto en el tipo de cultivo, más orientado al mercado, como en la tecnología que se utiliza y en el efecto económico que esto genera. El caso más emblemático lo constituye el famoso estudio sobre la comunidad de Huayopampa (Fuenzalida y otros 1968), donde se postula que la educación habría jugado como un mecanismo propulsor de un ascenso colectivo económico y social generalizado. Pero son varios los elementos que se conjugan en este caso y no únicamente la educación (ni cualquier tipo de educación) la que hace esto posible. En efecto, en Huayopampa encontramos una población con escolaridad generalizada, con contactos urbanos, dedicada a la producción de frutales -cultivo rentable en el mercado limeño, no muy lejos de la comunidad- y que introduce cambios tecnológicos locales que son aprovechados por una amplia mayoría. Todo ello, unido a las posibilidades que ofrecen sus tierras y características ecológicas, permite un aumento de la producción que promueve un ascenso colectivo, gracias a una distribución equitativa de los beneficios generados.

Así, no se trata sólo de la educación como motor del cambio, pero esta juega un papel importante, en tanto se da una estrecha y larga relación entre escuela y comunidad que produce una orientación ideológica y metodológica singular. En efecto, la escuela se muestra muy comprometida con la comunidad, tanto con los primeros maestros foráneos como con los maestros de la misma comunidad, que intentan adaptar la educación a las necesidades de la comunidad, valorando el trabajo agrícola y las prácticas comunales e introduciendo una orientación favorable a las innovaciones tecnológicas. Los padres asimismo muestran interés en que sus hijos asistan y adquieran los instrumentos básicos para una mayor participación en la sociedad nacional.

En contraste, en Pacaraos (Degregori y Golte 1973), a pesar de compartir algunas cosas en común, como la localización en la misma región y una larga tradición educativa, no se encuentra la misma situación. Las condiciones económicas y ecológicas en Pacaraos constituían una desventaja frente a los productos más demandados por el mercado, a diferencia de lo que sucedía en Huayopampa. La educación de otro lado, tiene una orientación “hacia fuera”, aparece ajena a la comunidad y prepara a los jóvenes para la migración más que para aplicar sus conocimientos dentro de la comunidad.

Aunque estos estudios constituyen un antecedente importante, será en las décadas de 1970 y 1980 que se producirán, esta vez desde la economía, estudios más enfocados a la relación entre la educación y el aumento de productividad, influenciados, como ya señalamos en la sección anterior, por la teoría del capital humano. Estos estudios partían sobretodo del supuesto de que la educación, en tanto característica del agricultor, permitiría una mayor apertura para la innovación tecnológica, la cuál desarrollaría su capacidad productiva, lo que a su vez produciría una mayor productividad. Así por ejemplo, el proyecto “Productividad y aprendizaje en el medio rural” (Figueroa 1986) se planteó analizar el efecto de la educación sobre la productividad en la agricultura campesina de América Latina y los procesos y mecanismos a través de los que opera, principalmente los procesos de innovación tecnológica. Conviene anotar aquí que se define el cambio tecnológico como exógeno en tanto se generan por centros de investigación y no en la propia economía campesina, por lo cuál están asociados a procesos de adopción más que de generación, si bien se reconoce que todo agricultor experimenta al momento de adoptar la innovación. Este estudio encuentra que la educación formal tiene un efecto positivo sobre la adopción tecnológica y la

productividad en todas las regiones modernas, ya que los campesinos con más escolaridad logran una mayor productividad agrícola. Pero este efecto operaría tras cierto “umbral”, que sería a partir de la educación secundaria. Asimismo, es importante notar que existen diferencias de acuerdo a los diversos contextos rurales, ya que en las áreas rurales donde no hay innovaciones que introducir el valor económico de la educación formal será bajo. En una región en proceso de modernización tecnológica, en cambio, “la educación formal tendrá mayor rentabilidad, habrá una mayor demanda por educación y se observarán que existen en ella agricultores con mayor nivel de educación.” (Figuroa 1986: 88). Resultados muy similares se encuentran en un estudio ya clásico para el caso peruano, como es el emprendido por Cotlear (1989) en comunidades de Cusco y Junín. Al igual que Figuroa, encuentra que la educación formal<sup>7</sup> tiene efectos sobre el cambio tecnológico y la productividad, y como él, señala dos caminos mediante los cuáles esto sucede: acelerando la adopción de la innovación, y permitiendo una utilización más eficiente de las innovaciones. Asimismo, indica que el efecto de la educación depende de la dinamicidad de las regiones, fundamentalmente disponibilidad de tecnologías y agilidad de los mercados. Los efectos de la educación son mayores en regiones modernas que en aquellas más tradicionales, en la misma línea de lo que señalaba Figuroa. A diferencia de este sin embargo, si bien señala un efecto umbral, no lo considera fijo pues este dependerá del grado de modernidad y de la complejidad de problemas que deban resolverse, pero en general es mayor en regiones modernas que en las más tradicionales. En conclusión, la educación puede jugar un rol importante en la transformación de la producción agrícola, pero este potencial sólo se realiza en regiones donde se combine una oferta dinámica de innovaciones tecnológicas y condiciones económicas favorables para la modernización. Nuevamente la importancia del contexto es clave así como la interdependencia de la educación y otros factores.

Una década después, Eguren y Cansino (1998) señalan que en los últimos 25 años los rendimientos de los cultivos no se han elevado o lo han hecho modestamente. En sintonía con los estudios previos, sostienen que ello indicaría escasos cambios tecnológicos y una modernización muy lenta de la agricultura. Al mismo tiempo, sin embargo, señalan que existen grandes diferencias de rendimiento entre regiones, apuntando nuevamente en dirección a la importancia del contexto y resaltando las diferencias en el grado de adopción de tecnologías modernas, en la capacidad de gestión de las explotaciones agrícolas, en el acceso a medios y servicios necesarios para la producción y en los niveles educativos y de información de los agricultores. Sobre esto último, los autores indican que una limitación para la adopción de nuevas tecnologías son los bajos niveles educativos de los productores, ya que, de acuerdo al III Censo Nacional Agropecuario (1994), del total de unidades agrarias en el grupo mayoritario (0.5 a 4.9 Has), 22% no tiene ningún nivel de educación y 37% sólo tiene primaria incompleta. Así, si bien se ha avanzado en la cobertura educativa, esta todavía se muestra más baja en la zona rural, como veremos en la siguiente sección.

A nivel internacional, diversos balances indican que en efecto puede verse que la educación tiene un impacto positivo en la productividad agrícola en diversos países en desarrollo, y que este efecto es mayor en contextos modernos que en aquellos

---

<sup>7</sup> Tanto Figuroa como Cotlear indagan por los efectos de los diversos tipos de educación (formal, no formal e informal), pero nos limitamos aquí a reportar los hallazgos respecto de la educación formal, primero por ser este el tema del balance y segundo porque los efectos de los otros dos tipos de educación resultaron más difíciles de medir y determinar.

tradicionales (Lockhead, Jamison y Lau 1980; Philips 1994 cit en Antchoarena y Sedel 2004). Sin embargo Antchoarena y Sedel (2004) señalan que estos resultados deben ser tomados con prudencia pues tanto la educación como la productividad pueden ser difíciles de medir, y levantan un conjunto de consideraciones metodológicas a tomar en cuenta.

La eficiencia en la explotación agrícola, que aparece como preocupación en los estudios relativos a la innovación tecnológica y la productividad, es materia de estudios más recientes que, si bien no se enfocan en esto, dan cuenta también del papel de la educación. Así, Escobal (2006) en su estudio sobre la eficiencia y sus determinantes dentro de la pequeña agricultura comercial en Piura y el Valle del Mantaro, señala que “el principal determinante de los niveles de eficiencia alcanzados es, sin lugar a dudas, el nivel de educación y conocimiento técnico del productor.” (2006:105). Existen otros determinantes importantes como la escala de producción, el acceso al crédito y la mayor disposición de recursos gracias a actividades no agrícolas y remesas.

De otro lado, Cotlear (1989) ya señalaba que la mayor educación podía permitir un mayor acceso al crédito, y esto último aparece asociado a la eficiencia técnica en el estudio de Escobal, por lo que consideramos necesario atender brevemente a esta relación entre educación y acceso al crédito. Los estudios que caracterizan a los usuarios de microfinanciamiento coinciden en señalar que existe una relación positiva entre nivel educativo y acceso al crédito. Así, en el estudio de Portocarrero, Trivelli y Alvarado (2002) que indaga por crédito tanto formal como informal y entre diversos tipos hogares, muestra que los hogares con mayor educación son los que acceden a los créditos formales. Así por ejemplo, en todos los casos (hogares encabezados por mujeres, por microempresarios y hogares pobres), el nivel educativo del jefe o jefa de hogar es significativamente mayor para aquellos que acceden al crédito frente a los que no acceden. Entre los que acceden a crédito, el nivel educativo es mayor entre los que acceden a crédito formal frente a los que acceden al crédito informal. Entre todos los casos, son las mujeres jefas de hogar que acceden a créditos las que presentan un mayor nivel educativo. Además de la educación formal, otros determinantes para el acceso al crédito son la lengua materna y el tamaño de la familia, es decir que las familias pequeñas con mayor educación y lengua materna castellana tienen más probabilidades de acceso al crédito (Portocarrero et al 2002). Los autores resaltan sin embargo que es necesario profundizar en esta relación entre educación y acceso al crédito, pues no es claro si el nivel educativo resulta una condición necesaria para acceder al crédito o si el crédito se asigna premiando una mayor dotación de capital humano (ibid: 124). En un trabajo posterior (Trivelli et al 2004), se constata nuevamente que la educación resulta importante para el acceso al crédito, pero se especifica que las instituciones que atienden a los grupos estudiados no señalan un interés por el nivel educativo del demandante en su proceso de selección de clientes, de manera que no es un requisito formal. En este mismo volumen Venero y Yancari (2004) al estudiar la demanda potencial de crédito en Huancayo encuentran que el nivel educativo de los pobladores rurales sin crédito es menor que el de aquellos que sí han accedido a crédito.

Otra forma en que la educación puede permitir el acceso a recursos (como en el caso brevemente esbozado del crédito) tiene que ver con su papel en la diversificación de ingresos de los productores agrícolas. De acuerdo a Escobal (2001, 2003), en la década de 1990 el 51% del ingreso de los hogares rurales provenía de fuentes de empleo fuera del propio predio (manufacturas y servicios, producción artesanal, trabajo asalariado,

etc.). Al examinar los determinantes de esta diversificación del ingreso, Escobal (2001, 2003) encuentra que la educación resulta un factor clave, ya que permite mejorar el acceso al empleo no agrícola por cuenta propia así como al empleo asalariado en el Perú rural. Vale la pena agregar que como en otros casos, la educación no tiene este efecto por sí sola, sino en combinación con otros activos privados, como el crédito, así como bienes y servicios públicos (como carreteras y electrificación). Asimismo, en un trabajo posterior, Escobal (2008) muestra evidencia de que la diversificación de las fuentes de ingresos está asociada a una mejora de las condiciones de vida y menor pobreza.

Los efectos de la educación formal en el incremento de la productividad de los trabajadores se han analizado también desde los estudios relativos a los retornos económicos de la educación, es decir, la estimación del efecto que la educación tiene sobre la capacidad de generar ingresos en el mercado laboral. Estos estudios se basan también en la teoría del capital humano y en general muestran que la escolarización contribuye de manera importante a la variación en los ingresos, mostrando una fuerte asociación entre un mayor nivel educativo y mayores ingresos. La mayoría de los estudios realizados en el Perú hacen estimaciones sobre la población en general pero diferencian por área de residencia, por lo que podemos identificar algunos datos de particular interés para la zona rural.

A nivel general es sin embargo importante anotar algunos hallazgos relevantes: en el Perú, se ha documentado en varios estudios que existe una relación positiva entre el nivel educativo y los ingresos (Rodríguez 1993, Stelcner et al 1987; Suárez- Bergueta 1987, Musgrove 1978, Figueroa y Suárez 1977, Lamas y Musgrove 1980), así como en relación al tipo de ocupación (Fields 1980). En los primeros estudios (usando información de fines de los 1960 y principios de los 1970) esta relación entre educación e ingresos no se sostiene para el caso de las mujeres (Suárez- Bergueta 1987). Sin embargo, usando bases de datos de mediados de la década de 1980, King (1990) encuentra una relación positiva entre la educación de las mujeres y los ingresos por hora. Rodríguez (1993) quien utiliza la ENNIV 1991, también encuentra una relación positiva entre educación e ingresos tanto para los hombres como para las mujeres. Otro punto de coincidencia es que la relación entre escolaridad e ingresos, si bien es positiva, parece ser menos importante o menos pronunciada para el Perú en relación a otros países de América Latina (Musgrove 1978, Rodríguez 1993). Hay también coincidencia en señalar que las más altas tasas de retorno se encuentran en el nivel de primaria. Stelcner et al (1987) por ejemplo señalan que las magnitudes estimadas en Perú para los trabajadores varones son similares a las encontradas en otros países de América Latina: 10% para (un año de) la enseñanza primaria, el 6% para la enseñanza secundaria, y 8% para educación post-secundaria. Usando la misma base de datos que Stelcner et al, King (1990) estima, para el caso de las mujeres peruanas en empleos remunerados, una tasa media de retorno a la educación primaria del 12%; de 8% para la secundaria y de 5% para la educación técnica, pero tasas negativas para la educación postsecundaria incompleta. Sin embargo, obtener un título aumenta en gran medida el retorno de la educación postsecundaria (19%). Por su parte Rodríguez (1993) señala también tasas de retorno más altas en primaria, ya que duplican y triplican las tasas correspondientes a la educación secundaria y superior, es decir que existe una relación de costo beneficio mayor de esta inversión, por lo que resulta más rentable invertir en educación primaria<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> El Banco Mundial patrocinó varios de estos estudios y, en el contexto de crisis económica y ajuste estructural, siguió el principio de la mayor rentabilidad de la inversión en primaria, orientando el

Atendiendo a los hallazgos más específicos en relación a la zona rural, se encuentra que los mayores retornos de la educación se registran en el grupo de trabajadores no agrícolas, mientras para los trabajadores agrícolas y campesinos el impacto de una mayor educación en la obtención de ingresos es pequeño o insignificante (López y de La Maggiora, 1997 cit por Trivelli 2000). Entre los varones, un estudio reporta que el impacto de la educación postsecundaria es mayor en zonas rurales y en Lima que en el resto urbano; mientras que para las mujeres, la educación post secundaria muestra un retorno negativo. Rodríguez (1993) encuentra una brecha de ingresos considerable entre las zonas urbanas y la zona rural, que atribuye a distintos niveles de escolaridad, ya que la proporción de población con escolaridad por encima de la educación primaria es mucho mayor en las zonas urbanas (80% y 74%) que en la zona rural, donde es menos de la mitad y donde se encuentra un porcentaje más alto de población sin instrucción.

Desde el énfasis en el desarrollo económico, una dimensión importante ha sido la preocupación por la reducción de la pobreza, que se ha vuelto particularmente fuerte en la década de 1990, a raíz del aumento de la misma debido a los cambios en la economía. El balance que sobre el tema presentara Trivelli (2000) en el SEPIA VIII nos recuerda la alta incidencia de la pobreza en el ámbito rural, pero también señala que la sociedad rural está caracterizada por una gran heterogeneidad y desigualdad entre sus miembros. Así, nos dice que en el sector rural los trabajadores agrícolas (sin tierras) son los más afectados por la pobreza, seguidos de los campesinos y pequeños productores. Los trabajadores rurales dedicados a actividades no agrícolas muestran menores índices de pobreza. Escobal (2008), utilizando datos de los últimos años, señala en la misma dirección que los hogares que logran combinar actividades agrícolas y no agrícolas tienen tasas de pobreza significativamente más bajas que los hogares que se dedican exclusivamente al trabajo agrícola independiente, y recalca la heterogeneidad en el nivel de diversificación que puede encontrarse en el sector rural.

Trivelli (2000) también señala que son las mujeres y los niños rurales los grupos más vulnerables y más afectados por la pobreza. Tanto en este como en otro trabajo sobre pobreza y pueblos indígenas, Trivelli (2006) destaca que los hogares rurales indígenas (definidos como aquellos que tienen una lengua materna distinta al castellano) son los más pobres de todos y que entre ellos la mayor escolaridad es la variable que produce el mayor efecto sobre la pobreza. De otro lado, los pobladores rurales no pobres están más cerca de ser pobres que de ser ricos (Trivelli 2000). En este balance también se constata una asociación positiva entre nivel educativo y pobreza, en tanto a mayor ingreso, mayor nivel educativo. Por ello, gran parte de los estudios que revisa coinciden en señalar que una pieza fundamental de cualquier estrategia de reducción de la pobreza requiere de la mejora de la calidad educativa.

Al respecto, cabe señalar también que otro de los estudios ya mencionados (Stelcner et al 1987), al revisar el impacto de diversas variables sobre el logro educativo, identifica la calidad educativa como una fundamental, más incluso que la escolaridad de los padres, especialmente en áreas rurales. Sin embargo, la revisión de las políticas sociales (orientadas a reducir la pobreza) que realiza Trivelli (2000) muestra la desconexión entre el gasto social permanente en educación y los programas de corte más temporal de alivio a la pobreza. Para atender a esta preocupación de cómo y en qué medida se ha

---

financiamiento en educación fundamentalmente al nivel primario en toda America Latina durante la década de 1990.

atendido el problema de las características y la calidad de la educación en zonas rurales, la siguiente sección se aboca a los trabajos que más directamente se han ocupado del estudio de la educación rural.

### **3. Posibilidades y límites de la educación escolar para aportar al desarrollo rural: analizando sus características, tendencias y propuestas**

“Los indicadores cuantitativos muestran que la educación rural está experimentando en la Región (latinoamericana) un retraso relativo en relación con la educación urbana y en algunos casos puede hablarse de retraso en términos absolutos.”

Germán Rama

En: Matos Mar y otros (1978)

Aunque son muchos los avances en relación a la cobertura lograda por la educación en las zonas rurales, la cita que abre esta sección podría aplicarse fácilmente para la situación actual, aunque hayan transcurrido más de 30 años. Ello no quiere decir que no hayan habido cambios, pero sí que dichos cambios no han podido revertir, todavía, la desigual situación entre la educación en zonas rurales y urbanas. Son varios los estudios que dan cuenta de que, en efecto, el acceso a la educación ha crecido notablemente en el Perú en general y para las poblaciones rurales en particular a lo largo del siglo XX (Degregori 2001, Contreras 1996, Montero 1995, 2006). El creciente incremento en la participación de niños y jóvenes en el sistema educativo, permite afirmar que, al finalizar el siglo XX, se ha logrado prácticamente la universalización de la matrícula para el grupo de 6 a 11 años y un porcentaje muy alto y con tendencia al crecimiento en el grupo de 12 a 16 (Guadalupe et al 2002, Ministerio de Educación 2001). Este no es sin duda un logro menor si consideramos que hacia 1940 apenas un tercio de la población infantil y juvenil tenía acceso a la escuela.

De otro lado sin embargo, y como ya hemos visto algunos estudios nos alertan con respecto a estas cifras agregadas, señalando que existen todavía grupos de la población que tienen un menor acceso a la educación, como son las niñas y mujeres rurales (Montero 2006, Montero y Tovar 1999, Oliart 2004, Ames 2006), especialmente indígenas y en situación de pobreza. Asimismo, las poblaciones indígenas muestran una situación menos ventajosa en el acceso a servicios educativos y en los resultados que logran (Kudó 2004, Cueto y Secada 2004), los cuáles también se ven afectados por la situación de pobreza de los estudiantes (Ministerio de Educación 2005).

Así, si bien se ha logrado una importante e impresionante cobertura en las cinco décadas que cubre este balance, persiste una desigualdad evidente entre la educación rural y la urbana: por lo general el porcentaje de alumnos retirados, desaprobados y con extraedad es considerablemente mayor en las áreas rurales que en las zonas urbanas. Asimismo, la probabilidad de concluir a tiempo la educación primaria o secundaria es considerablemente menor para los residentes del área rural y el tránsito entre un nivel y otro, es decir el paso a la secundaria, presenta una tasa menor en el área rural (Ames 2008, MED 2005, PREAL 2006, UNICEF/INEI 2008). Finalmente, aún para aquellos que logran permanecer y culminar la primaria y la secundaria, los logros obtenidos son bastante menores que aquellos registrados para los estudiantes urbanos, tal como lo muestran las recientes evaluaciones nacionales e internacionales de manera consistente (Ames 2008, Cueto 2007). La situación brevemente esbozada no es característica sólo del Perú. Como lo señala un estudio conjunto de UNESCO y FAO (1988) sobre la educación básica y el desarrollo rural en América Latina, la cobertura insuficiente y el

bajo rendimiento interno del sistema educativo son características presentes en la educación para áreas rurales en la región. Sin embargo, es necesario señalar que el nivel de desigualdad en los resultados entre el área rural y urbana, de acuerdo a la última evaluación latinoamericana (SERCE), es mayor en el Perú que en otros países de la región (UNESCO OREALC 2008). Es pertinente entonces abordar un conjunto de estudios que dan cuenta de las características y rasgos más salientes de la educación rural, a fin de comprender los procesos que producen los magros resultados reportados, así como los posibles cursos de acción para revertirlos.

Al respecto, existe una abundante literatura dedicada al estudio de la educación rural: sus características, sus problemas, sus necesidades. La lectura de este material resulta en cierta medida desconcertante, pues existe una clara continuidad y hasta permanencia entre la problemática que se identifica en los estudios publicados en los sesentas y textos de muy reciente factura, llevando al lector a la desalentadora conclusión de que poco, si algo, se ha avanzado. No pretendo contribuir al desaliento pero sí considero importante mostrar esta continuidad y a la vez los esfuerzos para romper con ella y proveer a los pobladores rurales de una educación más acorde con sus necesidades (o al menos algunas de ellas).

Empecemos entonces por presentar una primera caracterización como la que nos ofrece Vasquez (1965), para el caso de una comunidad campesina en Ancash. En ella se presentan abundantes datos que muestran el escaso compromiso de los docentes con la escuela rural, el cual es explicado en términos de la distancia social y cultural que los separa de sus alumnos campesinos (en tanto los docentes son mestizos urbanos). La mala calidad de la escuela se expresa en el ausentismo docente y su mal desempeño pedagógico, la presencia de castigo físico, la enseñanza de lectoescritura en castellano para una población predominantemente monolingüe quechua, lo que lleva a una gran deserción entre los alumnos. Pero existe además un profundo desencuentro cultural entre escuela y comunidad, ya que las formas de socialización infantil campesina y el valor del trabajo en la vida cotidiana no encuentran un lugar en la escuela, y la participación de los niños en la economía doméstica implica una competencia de tiempo entre esta actividad y la escuela. Los padres de familia mantienen una actitud ambivalente hacia la escuela, pero la ven como un medio para lograr el aprendizaje de la lectura, la escritura y el castellano, lo cuál es valorado en tanto implica prestigio, poder y posición social y permitiría la posibilidad de movilidad social.

Prácticamente todos los elementos mencionados por Vásquez aparecen de modo recurrente en estudios posteriores sobre la escuela rural. Ames (1999) por ejemplo, al estudiar el ejercicio del poder en escuelas rurales andinas sobre la base de etnografías realizadas en 1998, señala la distancia cultural y social entre los docentes y sus estudiantes, y los prejuicios que ello conlleva, así como las bajas expectativas que se generan debido a ello, lo cuál se torna más evidente en su análisis de cómo los docentes usan los textos escolares, de manera condicionada a lo que asumen que sus estudiantes podrán comprender (Ames 2001). Esto último incide también de modo importante en las oportunidades de aprendizaje que se provee a los estudiantes, ya que las bajas expectativas de logro conducen a limitar dichas oportunidades hacia los niveles más básicos (Antchoarena 2004, Cueto y Secada 2004). Los prejuicios hacia los estudiantes rurales parecen también vinculados con la presencia del castigo físico, que sigue reportándose en estudios actuales en zonas rurales (Ames 1999, Ames et al 2009, Plan

Internacional 2009) a pesar del intenso movimiento en pro de los derechos de los niños y de las recomendaciones de la CVR al respecto.

A pesar de que se puede constatar un cambio en el perfil social del maestro rural, con mayor presencia de varones de origen campesino (Montero et al 2001) este hecho parece no haber modificado tanto como podría las relaciones al interior de la escuela, en la medida en que su formación profesional no ha incidido en ello. Al respecto, la tesis de Oliart (2008a) ofrece una valiosa contribución para comprender los procesos de discriminación y formación de identidad que experimentan los futuros docentes rurales en su paso por las aulas universitarias y que no facilitan la transformación de las relaciones jerárquicas en el aula. Del mismo modo, la ausencia mayoritaria de las escuelas rurales como referente en la formación docente tanto en facultades de educación como en institutos de formación docente (Montero et al 2004, 2005, Ames y Uccelli 2008) permite comprender lo poco preparados que llegan los maestros a las aulas y su recurso a los prejuicios sociales más al alcance, así como a una pedagogía más tradicional con la que se sentirían más seguros.

Las limitaciones de la preparación de los docentes rurales a un nivel más pedagógico han sido también ampliamente documentadas (Oliart 1996, Montero 2001, Ames y Uccelli 2008, Antchoarena 2004). A la formación insuficiente para desempeñarse en zonas rurales, hay que sumar además las escasas oportunidades de perfeccionamiento y la ruptura entre la formación y la práctica docente (UNESCO 1988). Hay que reconocer asimismo que las difíciles condiciones en que trabajan generan poca motivación, aislamiento y desconexión del resto del sistema (Tovar 1989, Montero et al 2001) lo que sumado a las pocas herramientas de trabajo con que cuentan incide en la baja calidad de las escuelas rurales. En efecto, varios estudios señalan el funcionamiento precario de los locales escolares en las zonas rurales, la escasez de material didáctico e insumos básicos y las limitaciones en el equipamiento y mobiliario (Pozzi Scot y Zorrilla 1994, Montero et al 2001, Vega 1999, UNESCO 1988, Rumrill 2001, Ames 2004, Benavides 2007, Bello y Villaran 2004).

De otro lado, el no uso de la lengua materna que reportara Vásquez sigue siendo una problemática actual: la educación en su propia lengua todavía está lejos de ser una realidad para todos los niños y niñas indígenas. Zavala (2007) reporta que sólo el 11% de los alumnos y el 18% de los centros de educación primaria que se ubican en zonas rurales vernáculo hablantes participan de programas de Educación Intercultural Bilingüe. Las recientes medidas de política que restringen el ingreso a institutos de formación docente sólo parecen profundizar más el problema de la falta de maestros bilingües para esta población (Trapnell y Zavala 2009). En general, todos los indicadores educativos muestran menor avance para niños y niñas que hablan una lengua distinta al castellano, mostrando la naturaleza todavía excluyente del sistema educativo (ver por ejemplo Kudó 2004).

En general, se ha reportado en repetidas oportunidades la inadecuación de los fines y contenidos de la educación a la realidad rural y a los intereses y necesidades de sus destinatarios. Sin embargo, los marcos curriculares continúan siendo homogéneos y a pesar de que existe la posibilidad de diversificar, esto rara vez sucede por las dificultades de los mismos docentes y por la falta de apoyo y orientación para hacerlo. Así, el desencuentro cultural entre escuela y comunidad que menciona Vásquez (1965) persiste hasta la actualidad: se reporta también en los ochentas (Hornberger 1989,

Ansi3n 1990) y en estudios m1s recientes (Sotomayor 2005). La escuela no ha perdido esa orientaci3n urbana de la que nos hablaban Paredes y Soberon (1972), y encontramos que la cultura campesina, agraria, rural o ind1gena es claramente marginada del espacio escolar: los saberes de los otros no parecen tener cabida en una escuela modelada para un sector urbano, coste1o, hispanohablante, de clase media. Varios son los estudios que nos muestran esta din1mica y el papel de la escuela como instrumento de dominaci3n cultural (Montoya 1990, Ansi3n 1990, Uccelli 1999, Rumrill 2001, Ames 2002, Durston 2002, Aikman 2003, Ruiz Bravo y otros 2006, Van Daltsen 2007). Asimismo, a pesar de que diversos estudios dan cuenta de las formas de aprendizaje de los ni1os rurales (Ortiz y Yamamoto 1994, Anderson 1994, Aikman 2003, Bolin 2006, entre otros) la escuela contin1a desconociendo que estas existen e insiste en modos de ense1anza y aprendizaje muchas veces ajenos a las diversas culturas infantiles rurales.

Pero si por un lado los saberes locales no encuentran cabida en la escuela, de otro lado, encontramos que la utilidad de los conocimientos for1neos impartidos por ella es escasa para la poblaci3n rural (UNESCO 1988) en tanto sirve b1sicamente para continuar dentro del sistema educativo, acceder a mayores niveles de escolaridad, migrar a la ciudad y cambiar de ocupaci3n. Sin embargo, como hemos visto, esto tambi3n forma parte de los proyectos personales y colectivos de la poblaci3n rural.

Finalmente es necesario agregar que la gesti3n de la educaci3n rural ha merecido tambi3n un conjunto de cr1ticas (UNESCO 1988), principalmente porque el aparato estatal est1 basado en un modelo m1s urbano y tiene por centro a la instituci3n educativa aislada, la que recibe muy limitado apoyo y acompa1amiento y a la cu1 plantea un conjunto de requisitos burocr1ticos que son dif1ciles de atender por un director que es a la vez maestro. Por ello, diversas experiencias, desde los n1cleos escolares campesinos de Valcarcel hasta el proyecto PEAR<sup>9</sup> (2004-2007), han planteado la necesidad de una gesti3n en red de las escuelas rurales, que facilite no s3lo el manejo administrativo sino tambi3n pedag3gico, promoviendo el contacto entre docentes, la capacitaci3n, la retroalimentaci3n y la colaboraci3n, as1 como la posibilidad de compartir un conjunto de recursos comunes. La necesidad de descentralizar los servicios se topa sin embargo con serias limitaciones a nivel local, como lo demuestran varios estudios (Vasquez y Oliart 2007, Valdivia y D1az 2006, Mu1oz 2007, Cuenca 2006).

Surge entonces una paradoja inevitable, ya que si, como hemos constatado en la secci3n anterior, existen evidencias del potencial de la educaci3n escolar para promover el desarrollo rural, llama poderosamente la atenci3n que los pobladores rurales accedan a un servicio de muy pobre calidad, tanto en el Per1, como en muchos otros pa1ses en v1as de desarrollo (Berstecher 1985). Ello estar1a relacionado a una visi3n del desarrollo m1s orientada a lo urbano, considerando el 1rea rural marginal y atendi3ndola en consecuencia de modo marginal. La CVR ha se1alado ya los devastadores efectos que una pol1tica de este tipo produjo en el pa1s en t3rminos de alimentar el surgimiento y desarrollo de proyectos violentistas, pero las medidas de pol1tica en los 5 a1os siguientes a dicho informe parecen no haber tomado en cuenta seriamente sus recomendaciones (Ames 2009).

---

<sup>9</sup> El PEAR (Proyecto de Educaci3n en 1reas Rurales) fue el 1ltimo gran proyecto estatal, en t3rminos del volumen de recursos involucrados, para atender la educaci3n en 1reas rurales. Fue clausurado en diciembre del 2007 tras la primera fase de implementaci3n, aunque se ten1a previsto un financiamiento de 10 a1os con fondos del Banco Mundial.

Esta continuidad, como ya dije, no quiere decir que nada haya cambiado. Modelos alternativos existen también desde los sesentas e historias como la de Huayopampa muestran que la escuela puede funcionar en conjunción y diálogo con las aspiraciones locales. En los últimos 40 años se han realizado además una serie de esfuerzos por mejorar la calidad de la educación rural, adecuarla a la realidad de sus alumnos y preparar mejor a los docentes que los atienden. Estos esfuerzos han sido desarrollados por varios actores, participando principalmente ONGs y organismos cooperantes, pero también el Ministerio de Educación y otras instancias del sector público, así como universidades y profesionales locales, federaciones indígenas e instituciones religiosas (ver por ejemplo Pozzi Scott y Zorrilla 1994, García, Hidalgo y Montero 2008, Pozzi Scott, Zúñiga y López 1991, Ames 1998, 2005, Montero y Valdivia 2007).

Sin entrar a detallar las varias experiencias que se han dado en el campo, quisiera si resaltar los resultados de un balance sobre 50 experiencias identificadas en este período (Ames 2005). En él se identifican cinco líneas de acción predominantes: la primera pone el énfasis en la capacitación y profesionalización docente, con miras a generar recursos humanos mejor formados para la educación rural. La segunda enfatiza la propuesta productivo-ecológica en la educación de niños y niñas rurales como una manera de prepararlos para un mejor manejo y conocimiento de su medio y brindarles mejores aprendizajes, más contextualizados. Una tercera línea se refiere a los proyectos que buscan responder a las particularidades culturales y lingüísticas de un importante sector de la población rural y que han optado por desarrollar una propuesta de formación bilingüe intercultural. Una cuarta línea tiene que ver con aspectos relativos a la gestión de la educación rural, que propone la creación de redes educativas como una forma más viable de gestión y participación. En quinto lugar, vemos algunos proyectos especialmente preocupados por garantizar la vigencia de los derechos de niñas, niños y adolescentes, entre ellos el del acceso a una educación de calidad, que involucra desde el ingreso oportuno, la equidad de género, la erradicación del maltrato físico, hasta el mejoramiento integral de la educación que reciben los niños y niñas rurales.

Del balance de este conjunto de proyectos se deduce que para lograr un verdadero impacto en la calidad de la educación rural se requiere de una intervención integral en el espacio educativo, que transforme simultáneamente las condiciones de trabajo y de gestión pedagógica e institucional, que fortalezca los recursos humanos con que se atiende la educación rural y replantee los insumos, estrategias y contenidos escolares de cara a la realidad rural. Pero también se hace necesario salir de la escuela, mirar más allá de sus cuatro paredes, para permitir que se enriquezca y que resuelva sus problemas.

Buena parte de los proyectos educativos contemplados en este balance inició su acción desde y para la escuela considerando que la escuela y la educación podrían contribuir al desarrollo rural si la calidad y pertinencia de los aprendizajes mejoraba. Otro grupo de proyectos sin embargo inició su acción fuera de la escuela. Su preocupación original era y sigue siendo el desarrollo rural. Sus intervenciones de desarrollo social, técnico, productivo, económico, etc. los hicieron cada vez más sensibles a la necesidad de una mejor educación para la población rural, que sustente y desarrolle las intervenciones en los campos en que venían trabajando. En este diagnóstico, algunas de estas instituciones se encontraron con que este tema no sólo era de particular importancia para ellos, sino también para las comunidades con las que trabajaban. Ya sea que se transite uno u otro

camino, desde la escuela hacia la comunidad o desde la comunidad hacia la escuela, un aporte fundamental en muchos de estos proyectos ha sido ver la escuela como parte de una realidad mayor, e insistir en su apertura hacia dicha realidad.

Varias de las instituciones que impulsan los proyectos son claras en establecer el vínculo que ellas encuentran entre la educación y el desarrollo rural, así consideran que la educación:

- tiene como objetivo el contribuir con la disminución de las condiciones de pobreza y marginalidad que se viven en el campo
- es una herramienta fundamental para trabajar la promoción integral del protagonismo, de manera que las comunidades desarrollen recursos humanos suficientemente calificados para transformar su realidad de acuerdo a sus aspiraciones e intereses;
- contribuye a formar recursos humanos locales que puedan plantear y llevar a cabo su propia propuesta educativa y contribuir al desarrollo de su región;
- debe ser parte de una intervención integral, incorporando por lo tanto diversos aspectos, para lograr el desarrollo local sostenible
- es la principal acción para promover el desarrollo humano sostenible y para contribuir a la superación de la pobreza.

Estos pocos ejemplos nos muestran que muchos de los proyectos revisados, si no todos, atribuyen un papel central a la educación en contribuir al desarrollo rural, desde una propuesta que atienda las particularidades y necesidades de las comunidades y escuelas rurales. Hay claro está, énfasis distintos (la lengua, la cultura, la producción, el medio ambiente, la formación de recursos humanos, la gestión, los derechos de niños y niñas, etc.) pero no necesariamente excluyentes, si no más bien, incluso complementarios. Hay también un claro compromiso con revertir la exclusión de los pobladores rurales, que se ve reforzada con la dotación de un servicio educativo plagado de dificultades, demostrando que es posible mayor calidad en la oferta educativa para el sector rural.

Existen pues varias lecciones aprendidas del conjunto de experiencias educativas en áreas rurales, pero el desafío que persiste es que estas se articulen en una política nacional que atienda de manera integral la educación en el marco del nuevo contexto en el que se desenvuelve la sociedad rural. A ello nos abocamos brevemente en la siguiente sección, antes de delinear un conjunto de conclusiones y temas pendientes para la investigación que surgen de este balance.

#### **4. Nuevos desafíos frente a un nuevo contexto: la educación ante la nueva ruralidad**

Hemos visto en la introducción a este texto que el concepto de desarrollo rural ha ido modificándose a lo largo del tiempo. Ello implica que para ver los efectos de la educación en el desarrollo rural hemos recurrido a diversos indicadores, expresados en cambios, correspondientes a diversas concepciones de desarrollo. Además hemos visto cuanto de la educación formal se ha transformado en este proceso o no. Ahora es necesario considerar el momento actual, aún brevemente, en tanto la sociedad rural misma se ha transformado y eso plantea nuevos desafíos para el tipo de educación que requieren sus pobladores. Los estudios de Teubal (2001), Perez (2001), Sagasti (2005), Monge (2005, 2007), Diez (2007) entre otros, nos brindan elementos para caracterizar este nuevo contexto.

Para empezar, se reconoce crecientemente que lo rural ya no es equivalente a lo agrícola. Por el contrario, en las zonas rurales se encuentra un conjunto de actividades diversas como la producción artesanal, el comercio, los servicios, la pequeña y mediana industria, el turismo, la extracción de recursos naturales, etc. La actividad agropecuaria y el empleo agrícola no son ya las únicas ni muchas veces las principales fuentes de ingresos de los hogares rurales, aunque sigan siendo su principal ocupación.

Asimismo, es imposible ya pensar en lo rural desvinculado de lo urbano, ya que existen fuertes vínculos de intercambio, no sólo de alimentos, sino de un conjunto de bienes y servicios y un movimiento constante de recursos humanos y naturales. Son también visibles los procesos de urbanización que se dan en las zonas rurales a fin de acceder a servicios básicos y a nuevas formas de vida, lo cuál está reconfigurando sus patrones de asentamiento, valores, y costumbres.

Las dinámicas económicas de mercado prevalecen en el mundo rural, ya que la mayor parte de la producción se orienta al mercado, sin que ello haya significado el crecimiento económico esperado, pues la gran mayoría de la población rural sigue viviendo en condiciones de pobreza. Paralelamente existen sectores minoritarios articulados a mercados de exportación y grandes corporaciones que proveen de insumos y tecnología, y procesan y comercializan productos agropecuarios a nivel internacional.

A nivel político la consolidación de instituciones como las municipalidades supone un nivel de interacción más directo con el Estado y nuevas dinámicas de representación y poder político. Estas dinámicas no están exentas de conflictividad, como se analiza en otra de las ponencias balance de este SEPIA, e involucran a un conjunto más amplio de actores, desde el Estado en sus diversas instancias hasta pequeñas y grandes empresas extractivas, pasando por comunidades, centros de desarrollo, iglesias, partidos y diversos gremios.

El mundo rural entonces se complejiza, en tanto nuevos actores, nuevas dinámicas y nuevas actividades irrumpen en él. Pensar entonces en una educación que oriente a los jóvenes pobladores rurales a la producción agrícola, como fuera el caso en los sesentas y setentas, resulta ya un proyecto insuficiente. Ello no sólo porque, como señala Antchoarena (2004), la oferta de puestos de trabajo agrícola en las zonas rurales resulta insuficiente, si no también porque los propios proyectos de lo pobladores rurales ya han desbordado los estrechos marcos de un desarrollo centrado en lo agrícola. La estrategia de promover y desarrollar nuevas fuentes de empleo rural resulta necesaria en este contexto. Ello tendría que estar vinculado a una educación que provea de competencias más amplias para este nuevo escenario en el cuál lo global se hace presente de múltiples formas.

Es decir, nuevamente, se hace necesario repensar el contenido de la educación básica, pero no sólo para atender las necesidades del espacio local sino para entender también, más ampliamente las intersecciones de este espacio con lo global y las nuevas demandas, desafíos y límites que surgen de este contexto.

Adicionalmente, las críticas que se han hecho en las últimas décadas a las nociones más clásicas de desarrollo han abierto un conjunto de reconsideraciones respecto a diversos aspectos relacionados al desarrollo rural. Así por ejemplo, la fe en la tecnología

moderna característica de los sesentas y setentas recibió serias críticas en los ochentas y noventas tanto por el impacto ecológico de estas tecnologías y su sostenibilidad en el tiempo, como por su poca adecuación a las delicadas y variadas condiciones ecosistémicas de la agricultura andina y amazónica. Una mayor investigación y un cambio de óptica permitieron la revaloración y recuperación de las tecnologías tradicionales (Mayer 2004, Earls 1998, 1990, 1989, Torre 1986, Camino 1983, Claverías 1986) y al mismo tiempo abrieron la puerta para un proceso más colaborativo entre la tecnología moderna y la tradicional. Un ejemplo de ello puede verse en el trabajo que realiza el Centro Internacional de la Papa con comunidades andinas en la identificación y selección de clones mejorados (CIP 2007).

El proceso de apertura hacia el reconocimiento y revaloración de los saberes locales, incluye, pero no se limita a, las tecnologías tradicionales. Desde la década de 1980 surge en América Latina la discusión y el concepto de educación intercultural, que cuestiona los rasgos homogeneizantes, monoculturales y urbanos de la educación formal y plantea justamente dar cabida a la diversidad de conocimientos, técnicas y valores de otros pueblos, fundamentalmente los pueblos indígenas. Las décadas de 1990 y 2000 han visto intensificarse el debate en torno a la interculturalidad y la necesaria apertura hacia otras formas y modalidades de conocimiento (Fuller 2001, Ansión y Zúñiga 1990, Tubino y Zariquey 2005). El reconocimiento de la diversidad cultural en el país releva los múltiples saberes presentes en diversos grupos sociales y culturales que sin embargo permanecen al margen del conocimiento oficial. Ello plantea serios retos para la escolaridad, que tradicionalmente se ha enfocado en los conocimientos foráneos y hegemónicos (principalmente occidentales), menospreciando a los originados localmente (como el caso de las culturas indígenas) y más bien tratando explícitamente de “superarlos”, en tanto signos de atraso contrarios a la modernidad que la escuela misma representa. En este sentido, el papel de la escuela en legitimar ciertos conocimientos y no otros, considerando a los primeros como superiores y universales, a la par que invisibilizando y excluyendo los segundos, ha sido criticado no sólo desde la discusión sobre la interculturalidad sino, más recientemente y desde el campo de los estudios post coloniales, desde el concepto de la colonialidad del saber, acuñado por Quijano (2000), que plantea la funcionalidad de esta forma de aproximarse al conocimiento para estructurar y legitimar el poder y el orden social y económico vigente.

En este punto se hace más evidente por qué el sentido de la relación entre educación y población rural se ha planteado por lo general de modo unidireccional, asumiendo o indagando por lo que la educación puede aportar al desarrollo y a la población rural. La relación en sentido inverso por el contrario, rara vez aparece en la literatura revisada. Sin embargo, algunos textos dan cuenta del importante aporte de la comunidad rural para contribuir con su propia educación. Es bien sabido por ejemplo que las comunidades rurales se han hecho cargo tradicionalmente de la construcción y mantenimiento de sus escuelas, así como de las gestiones necesarias para que estas funcionen (Montero et al 2001). Un ejemplo proporcionado por Matos et al (1978) referido a la comunidad de Vichaycocha caracteriza una situación que es observable en muchas otras comunidades rurales:

Por iniciativa de la comunidad y con el aporte económico local, se mantuvo una escuela mixta en 1902; luego una escuela de varones y finalmente una escuela fiscal de mujeres. Se efectuó al mismo tiempo las gestiones pertinentes para

conseguir el reconocimiento oficial por parte de las autoridades educacionales. En forma paralela, también por iniciativa comunal, en 1904 se inició la construcción de un local escolar para la escuela de varones con el aporte económico de la comunidad y la mano de obra de los comuneros. Para la conclusión de esta obra, en 1908 se solicitó la ayuda económica del Estado. Posteriormente, la comunidad cedió un local comunal para el funcionamiento de la escuela de mujeres. En 1945, por decisión comunal se donaron al Ministerio de Educación 7 800 m<sup>2</sup> para la construcción de un nuevo local para la escuela de varones. La construcción se efectuó con fondos comunales, fondos de la escuela y con el aporte de mano de obra de los comuneros. En 1968, se obtuvo una partida de 50 000 soles y desde 1976, este nuevo local entró en funcionamiento, coincidiendo con la llegada de la Reforma Educativa a Vichaycocha. (Matos Mar et al 1978:62)

Los pobladores rurales se han encargado no sólo de la construcción de locales, gestión de plazas, dotación de mobiliario y materiales, etc. en el pasado, sino que continuamente contribuyen con su trabajo y tiempo para que tanto las escuelas como varios de los programas sociales que en ellas se dan (desayuno o almuerzo escolar por ejemplo) puedan funcionar. Durston (2002), atendiendo a esta situación, ha resaltado para otros países de América Latina, la importancia del capital social (entendido como relaciones sociales de confianza y cooperación) de la comunidad rural para mejorar la autonomía y capacidad de gestión de las escuelas. Asimismo, llama la atención respecto al capital cultural que la comunidad rural puede aportar en el proceso pedagógico. Tradicionalmente, como ya mencionábamos, este capital cultural ha estado invisibilizado o ha sido menospreciado, pero tras los procesos de apertura a los saberes locales que mencionábamos antes, se abre una oportunidad de efectivamente utilizar el acervo de conocimientos locales para un mejor y más relevante aprendizaje. De hecho algunos proyectos mencionados en la sección anterior han buscado justamente esto, incorporar los conocimientos locales e iniciar un diálogo intercultural, aunque este proceso no ha estado exento de dificultades (Trapnell 2009).

Ciertamente, si la comunidad rural no hubiese mantenido un conjunto de conocimientos propios a pesar del discurso modernizante de la escuela, que los consideraba irrelevantes, mucho es lo que se hubiera perdido. El énfasis actual en la recuperación de tecnologías tradicionales, no sólo agrícolas, sino también textiles, artesanales, biomédicas y hasta gastronómicas sugiere que el aporte de los pobladores rurales a su propio desarrollo puede ser mucho mayor si se valora lo que saben y tienen y se les proporciona los recursos necesarios para aprovecharlo y ponerlo en valor. En esta línea, vale al pena resaltar el trabajo de Earls (1998, 2004) respecto a las formas organizativas del mundo andino y su potencial para un desarrollo más autónomo que permita enfrentar las crisis e incertidumbres del capitalismo global y contribuir a la seguridad alimentaria del país. La educación formal puede tener aquí un importante papel, no sólo para ofrecer recursos e información adicionales, sino también para conferir valor y legitimidad a estos conocimientos al permitirles un espacio en su interior.

El tema de la seguridad alimentaria que plantea Earls está también estrechamente relacionado a las demandas y exigencias que enfrentara la educación en el campo. Como señalan Eguren y Cansino (1998), el abastecimiento de alimentos no depende en la actualidad de la capacidad productiva del país, sino de su capacidad de generar divisas para importar los alimentos faltantes. Este hecho coloca al Perú, como a otros

países, en una relación de dependencia con los países que tienen excedentes exportables. Earls (1998, 200?) enfatiza la precariedad de esta situación en el contexto de un capitalismo global que pasa permanentemente por períodos de crisis y desarticulación, de los cuáles hemos tenido muchos ejemplos recientes<sup>10</sup>. Frente a este escenario es necesario repensar las estrategias no sólo de desarrollo sino también de educación para las zonas rurales. Si la tendencia migratoria del campo a la ciudad que ya hemos señalado se fortalece, en la medida en que se educa para la migración, o en tanto no se ofrecen condiciones adecuadas (y atractivas) de vida para la población rural más educada, la posibilidad de solucionar la problemática de la seguridad alimentaría disminuye. La pobreza característica de la zona rural y la constante migración del campo a la ciudad hace que surjan cuestionamientos respecto a la viabilidad del espacio rural. Sin embargo, se pierden de vista en estos cuestionamientos que aceptar la inviabilidad de dicho espacio supone también condenar a las ciudades y perder de vista la relación de mutua dependencia y el importante aporte que la sociedad rural hace a la sociedad nacional. Pero desde un modelo centrado en lo urbano, este aporte es con frecuencia invisibilizado.

En este contexto brevemente esbozado, la educación formal enfrenta nuevas exigencias, en tanto se le pide apertura e inclusión de nuevos saberes, reconocimiento y revaloración de la diversidad, apreciación de la identidad local y habilidades para moverse en el mundo global. Estos no son cambios menores si consideramos que originalmente la educación escolar tenía (¿tiene?) un propósito homogeneizador, “civilizatorio” y modernizante. Así, en la medida en que el concepto mismo de desarrollo rural se ha modificado, una educación que pueda contribuir al mismo tendrá que modificar sus contenidos, fines y propósitos, en dirección a los nuevos retos que plantea el nuevo escenario rural.

## **5. Conclusiones y agenda pendiente**

Tras este apretado balance emergen temas recurrentes, coincidencias significativas, vacíos y nuevas preguntas. En esta sección final quisiera sintetizar todo ello a fin de delinear viejos y nuevos temas que requieren de mayor investigación.

Una primera constatación que emerge de la lectura de los trabajos aquí presentados es que la educación formal tiene sin duda un potencial importante para transformar el mundo rural. Desde diversas orientaciones y marcos teóricos y metodológicos es posible encontrar evidencias que apuntan en esa dirección y que muestran que la educación produce un conjunto de cambios significativos en el mundo rural.

La mayor parte de las veces estos cambios son considerados positivos y están dirigidos a mejorar las condiciones de vida de la población rural, como es el caso de aquellos que propician mayor productividad, mejores ingresos, posibilidades de participación política, bienestar infantil y familiar, movilidad social, procesos de democratización, etc. Pero no siempre es así, y los cambios que propicia la educación pueden también generar importantes fracturas en el orden social de las poblaciones rurales, tensiones intergeneracionales, conflictos por el poder y los recursos, valoraciones diferenciadas con respecto al conocimiento y la cultura del grupo, el éxodo de los jóvenes más talentosos, y su orientación al sector moderno y urbano de la economía, etc.

---

<sup>10</sup> Me refiero a la crisis cerealera en el año 2008, el aumento y caída en los precios del petróleo, el desplome de las principales bolsas en el mundo, entre otras.

La educación puede entonces constituirse en una fuerza dinámica que contribuya al desarrollo rural, pero encierra también un conjunto de limitaciones que disminuyen su potencial para lograrlo. Parte de estas limitaciones tiene que ver con las características mismas de la educación formal y parte con la interacción que se produce con otros factores.

En relación a esto último, otra constatación importante que emerge del conjunto aquí revisado es que lo que la educación produzca en el mundo rural depende también, en gran medida, de otros factores extra-educativos y del *contexto* en el cuál opera. La importancia del contexto y de sus características ha sido resaltada por varios de los estudios revisados y nos permite entender que la educación formal, por sí sola, no tiene el mismo efecto en todas partes. No es una varita mágica que solucionará los problemas del mundo rural, pero tampoco se puede prescindir de ella. En efecto, se reitera en varios de estos trabajos la propuesta de que la educación debe ocupar un lugar central en el marco de estrategias integrales de desarrollo rural y lucha contra la pobreza. Y es que, para aprovechar verdaderamente su potencial, la educación escolar no puede darse aislada de otros factores sino en el marco de otras medidas que fomenten el desarrollo rural. No se trata aquí sin embargo de volver a la postura dicotómica que indicábamos al inicio, y que postularía que sin transformación social no es posible el desarrollo educativo (en contraste con aquella que postula que la educación es necesaria para la transformación social). Por el contrario, lo que emerge de estos trabajos es que esta relación es una de constante interacción, y que no se puede abordar un aspecto desvinculado del otro.

Atendiendo a las características mismas de la educación, algunos señalan que a pesar de este potencial, la educación formal en el campo no ha estado a la altura de su supuesto rol como agente de cambio y dinamismo. Ello se debería a varias razones, pero principalmente a la mala calidad que ha caracterizado al servicio educativo en zonas rurales, tanto en el Perú como en otros países en desarrollo, donde la situación es similar. La precariedad tanto de los insumos básicos (infraestructura, mobiliario, equipos, materiales) como de los recursos humanos (los docentes y su preparación), las deficiencias en la gestión, la inequidad en la provisión del servicio mismo y su poca pertinencia para la realidad rural son elementos que aparecen una y otra vez en los diagnósticos y estudios dedicados a la educación rural.

No es de extrañar entonces que otro tema que emerge con fuerza es justamente el de la calidad de la educación en áreas rurales. La cobertura puede verse como un logro importante pero es insuficiente para asegurar el bienestar y hacer realidad las aspiraciones de los pobladores rurales. Sin embargo, aunque existe acuerdo respecto al tema de la calidad, no se especifica claramente en qué consiste ésta. Para algunos tiene que ver con la dotación de recursos mínimos y estrategias pertinentes para operar adecuadamente; también están los que equiparan calidad con determinados logros de aprendizaje que deben ser mínimos (o máximos) comunes a todos, urbanos y rurales, a fin de eliminar así la brecha que divide ambas poblaciones. Para otros una educación de calidad involucra el respeto de la lengua y la cultura de los pobladores rurales y específicamente indígenas, así como la inclusión de sus saberes y formas de aprendizaje; otros incluso consideran la necesidad de profundizar en la relación con la naturaleza que mantienen estas poblaciones con miras a fortalecer la conciencia ecológica y promover un desarrollo sostenible; y están también quienes sostienen como

parte de la misma una mayor participación en un conjunto de decisiones educativas (desde la gestión del centro educativo hasta la elaboración del currículo) de parte de todos los involucrados. Estas visiones a veces resultan complementarias y otras, excluyentes, lo cuál depende de las orientaciones y objetivos de cada una.

El problema de qué educación se requiere para el desarrollo rural pasa pues por la discusión de a quién se educa y para qué se lo educa, lo que involucra también una discusión de cuáles son los conocimientos y habilidades que se requieren y para qué fines. Esta discusión sin embargo, profusa en otra época, ha salido de agenda ante un discurso global que en efecto promueve la educación, pero que lo hace desde dos perspectivas bien diferentes: el marco de la competitividad económica y el discurso de los derechos. Desde el primero, las consideraciones sobre la interculturalidad, el valor de otros conocimientos y las visiones alternativas de desarrollo, por ejemplo, no tienen mayor cabida a menos que produzcan algún valor agregado (de mercado), mientras que en el segundo estos aspectos resultan centrales al derecho mismo de educarse. Si esta discusión debe retomarse, se hace necesario incluir en ella no sólo los retos que el nuevo escenario rural plantea, como indicábamos en el acápite anterior, sino también las expectativas, proyectos y aspiraciones de los propios pobladores rurales, que pueden muchas veces diferir de lo que intelectuales y planificadores imaginan para el mundo rural, pero que sin embargo tienen la fuerza necesaria para plasmarse en realidades concretas.

Atendiendo ya a las características y vacíos que se pueden identificar en los estudios revisados, es necesario señalar que la mayoría de los estudios disponibles se enfocan en la educación primaria, quizás por ser el nivel más extendido en las zonas rurales. Sin embargo, considerando que la primaria es ya casi universal y que ello implica una mayor demanda por la ampliación del nivel secundario en zonas rurales, se necesitarían más estudios sobre este nivel y su posible contribución al desarrollo rural. Asimismo, dada la creciente evidencia respecto a la importancia de los primeros años de vida para desarrollar el potencial de las personas (Engle 2007), la cobertura, características y necesidades de la educación inicial en el campo requiere de mayor investigación. De otro lado, a no ser por algunos estudios respecto a la formación docente y su relación con la escolaridad primaria, han sido escasos los estudios que indaguen por las contribuciones o aportes de la educación superior al desarrollo rural (aunque se ha considerado entre aquellos referidos a la tasa de retorno que produce).

Se puede también identificar una concentración geográfica de los estudios sobre la escolaridad formal en el campo: la mayoría de ellos suelen enfocarse en los Andes, y específicamente en el sur andino, siendo mucho menor la proporción de estudios dedicados a las características e impactos de la escuela rural en la Amazonía, y menos aún en la costa y en los contextos más modernos de producción agrícola.

En términos de las metodologías empleadas, hemos revisado estudios que han hecho uso de enfoques y métodos cualitativos por un lado y cuantitativos por otro. Si bien existen algunos estudios que combinan la estadística descriptiva con el análisis de información cualitativa, esto es menos frecuente cuando se recurre a métodos más sofisticados de análisis multivariado. Todos estos estudios, en conjunto, nos han proporcionado evidencias diversas que ha resultado interesante, aunque no fácil, poner en diálogo. Sin embargo, un desafío pendiente sería la elaboración de estudios con metodologías integradas que permitieran observar los efectos de la educación a nivel

agregado pero a la vez determinar con más precisión a través de qué procesos y mecanismos se producen estos efectos.

Asimismo es necesario indagar más por los efectos que determinado tipo de educación y determinadas características de la educación tienen sobre el desarrollo rural. Es decir, salir del indicador “nivel educativo” o “años de estudio” para poder comprender qué elementos de la experiencia escolar realmente hacen la diferencia y contribuyen al desarrollo rural, y a qué tipo de desarrollo rural.

En relación a esto último, llama la atención la virtual ausencia de estudios recientes que den cuenta de la interacción entre determinadas iniciativas de educación formal y proyectos de desarrollo rural. Es decir que, a pesar de las constantes llamadas a articular la educación como un componente central de cualquier estrategia de desarrollo rural, la intervención en ambos espacios continúa haciéndose en paralelo y sin mayores vasos comunicantes. La lógica sectorial predomina y si bien desde un lado y otro se reconoce el potencial de mutua articulación, esta rara vez aparece. Un ejemplo de ello puede encontrarse en una de las formas más novedosas que han adquirido las estrategias de lucha contra la pobreza, como son los programas de transferencias condicionadas<sup>11</sup>. En estos, partiendo de la teoría del capital humano, la transferencia de efectivo se condiciona a la inversión en la educación y salud de los miembros del hogar, estimulando así la demanda por estos servicios. Paralelamente, el programa otorga subvenciones a los sectores correspondientes para que la oferta de dichos servicios esté disponible. Sin embargo, no hay ninguna estrategia que permita garantizar que esto sea efectivamente así, ni para que dichos servicios mejoren de manera que efectivamente hagan una diferencia en las vidas de los beneficiarios. Para ello se necesitarían políticas sectoriales que mejoren la calidad de la educación o la salud. Pero en el marco del gasto focalizado, estas políticas enfrentan constricciones presupuestales severas. Este breve ejemplo muestra que a pesar del reclamo por una mayor integración de la educación a las estrategias de desarrollo rural, existen lógicas contrapuestas que continúan limitando esta posibilidad.

El tema de la temporalidad es otro aspecto que es necesario revisar. Es decir, cuando hablamos de la contribución de la educación al desarrollo rural, de sus efectos e impactos, debemos esperar que estos se hagan evidentes en qué marco temporal: ¿unos años? ¿Una generación? ¿Dos tal vez? La propuesta de realizar esta revisión en un marco temporal relativamente amplio apostaba justamente a buscar tanto efectos de corto como de largo plazo al revisar estudios de diversas épocas y diverso alcance. Sin embargo, al hacerlo, encontramos que pocos estudios se planteaban la tarea de sopesar los efectos acumulados en el tiempo de un proceso de escolarización cada vez más intenso. O bien se evaluaban los cambios generales que produce la educación o bien la manera en que el “stock” de educación que cada individuo posee influye en una serie de eventos. Del mismo modo, hay muy pocos estudios del impacto más inmediato que la escuela supone hoy en día para los niños y jóvenes rurales por ejemplo, para la configuración de sus identidades y subjetividades y cómo esto interactúa con nuevas herramientas de acceso a la información que eran inéditas para generaciones anteriores.

Asimismo, y atendiendo nuevamente a este sector, los jóvenes rurales, vale la pena indagar por sus trayectorias y perspectivas y el impacto de la educación en las mismas,

---

<sup>11</sup> En el Perú, este programa se denomina Juntos, y existen otros en Latinoamérica con similares características (Oportunidades en México y Bolsa Escola en Brasil, por ejemplo)

ya que surge la interrogante del derrotero que adquirirán estas nuevas generaciones. En efecto, fueron los jóvenes relativamente más educados que sus padres de las generaciones anteriores los que protagonizaron un conjunto de cambios en relación a la política y el poder local. Entre los jóvenes de hoy y sus padres posiblemente la brecha educativa es menor y las posibilidades de estudios universitarios más limitados (debido a la mala calidad de la educación básica y a la pobreza para solventar estos estudios), por ello nos preguntamos que posibilidades tienen de asumir liderazgos en sus localidades de origen o si la migración continúa siendo su opción más viable y en qué condiciones.

En general hay muchas preguntas que han surgido durante la realización de este balance, algunas han tratado de ser resueltas de modo directo o indirecto a través de los estudios disponibles pero muchas quedan pendientes por falta de investigaciones más directamente abocadas a responderlas. Así, por ejemplo, si se constata el perfil educativo de diversos líderes de zonas rurales, se requerirían estudios más precisos sobre el rol que la educación ha jugado en la configuración de los liderazgos rurales actuales, a fin de sopesar qué elementos y herramientas, prácticas y simbólicas, ha ofrecido a estos nuevos líderes. Del mismo modo, consideramos que todavía es necesaria más investigación respecto a cómo la educación introduce cambios en las dinámicas familiares y en los roles de género al interior de la familia, de qué manera (diferenciada o no) dota de un capital a varones y mujeres, cómo afecta la distribución del tiempo de sus miembros y en qué medida ha logrado instalar una visión moderna de infancia en el campo.

De otro lado, si bien hay importantes evidencias que asocian la educación a mejores indicadores económicos en los hogares (asociados a otros factores), es importante comprender los mecanismos y procesos que permiten esto. Asimismo, ello debe entrar en diálogo con el hecho de que la pobreza subsiste de manera persistente en el medio rural a pesar de la mayor educación obtenida por su población. Ya se han mencionado los límites de la misma no sólo por los problemas de calidad sino también por la necesaria interacción con otras iniciativas de desarrollo, pero es necesario indagar más a fondo por las formas en que la educación (su dotación, pero también sus características y calidad) pueden contribuir en la superación de la pobreza rural. Al respecto, la vieja discusión respecto a la mayor productividad que permitiría la educación para el productor rural debe reinscribirse atendiendo no sólo a la adopción de nuevas tecnologías sino también a la recuperación de las más antiguas y al diálogo entre ambas, así como a las características de nuevos mercados en busca de productos con características más particulares que estandarizadas, donde la ecología andina tendría ventajas comparativas. Pero para todo ello se requiere de una educación orientada al mismo tiempo a lo local y a lo global. En qué medida esto está sucediendo y qué se requiere para ello es otro tema pendiente de investigación.

## Bibliografía

- Aikman, Sheila  
2003 *La educación indígena en Sudamérica: Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú*. IEP, Lima
- Alberti, Giorgio y Julio Cotler  
1972 *Aspectos sociales de la educación rural en el Perú*, Serie Perú Problema N°8, IEP, Lima
- Alberti, Giorgio, Heraclio Bonilla, Julio Cotler; Alberto Escobar y José Matos Mar  
1974 *Educación y desarrollo rural*. IEP, Lima
- Ames, P., V. Rojas, T. Portugal  
2009 *Starting school: who is prepared? Young Lives' research on children's transition to first grade in Peru*. Young Lives working paper. Available at: <http://www.younglives.org.uk/publications/working-papers>
- 2008 Peru: Qualitative country analysis report Round 1. Young Lives technical note. Oxford: YL
- Ames, Patricia  
2009 Releyendo la educación en los tiempos de la violencia: ¿lecciones para el futuro? En: Cuaderno para la Memoria Histórica sobre el tema educación. IDEHPUCP, Lima
- 2008 Equidad y Educación rural. En: *Revista Foro Educativo* Año V, No 13, pp. 6-12. Disponible en: [http://www.foroeducativo.org/admin/images/menues/listado/archivo\\_201.pdf](http://www.foroeducativo.org/admin/images/menues/listado/archivo_201.pdf)
- 2006 “When access is not enough: educational exclusion of rural girls in Peru” en: Unterhalter, E. y S. Aikman, eds. *Gender, education and development: Beyond Access*.
- 2005 Experiencias relevantes de educación orientada al desarrollo rural alternativo en el Perú. En: Ayuda en Acción, *La Nueva Ruralidad: Desafíos y propuestas*, Lima: Ayuda en Acción
- 2004 *Multigrade schools in context: literacy in the community, the home and the school in the Peruvian Amazon*. PhD dissertation, University of London.
- 2002 *Para ser iguales, para ser distintos. Educación escritura y poder en el Perú*. IEP, Lima
- 2002a “Interculturalidad y educación: Repensando mitos, identidades y proyectos”. En: Fuller, N. *Interculturalidad y Política: Desafíos y posibilidades*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales Peruanas, Lima.
- 2001 *¿Libros para todos? Maestros y textos escolares en el Perú rural*. Consorcio de Investigaciones Económicas y Sociales- Instituto de Estudios Peruanos. Lima
- 1999 “El poder en el aula: un estudio en escuelas rurales andinas”. En: Tanaka, M. (comp) *El poder visto desde abajo. Democracia, educación y ciudadanía en espacios locales*. IEP, Lima
- 1998 “Mejorando la escuela rural. Tres décadas de experiencias educativas en el campo”. Documento de trabajo No. 96, IEP, Lima.
- 2000 “¿La escuela es progreso?: Antropología y educación en el Perú” En: Degregori, C.I. (ed) *No hay país más diverso: Compendio de antropología peruana*, Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, Lima
- Ames, Patricia y Francesca Uccelli  
2008 Formando futuros maestros: Observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos. En: Benavides, Martín (ed.). *Análisis de programas*,

- procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE
- Anderson, Jeannine  
1994 *La socialización infantil en comunidades andinas y migrantes urbanos en el Perú*. Proyecto de innovaciones pedagógicas no formales, Documento de trabajo N°1, Lima: Fundación Bernard Van Leer – Ministerio de Educación
- Ansión, Juan  
1986 “La escuela asustaniños o la cultura andina ante el saber de occidente”. En: *Páginas*, Revista del centro de estudios y publicaciones (CEP), Vol.XI, n° 79, setiembre. Lima.  
1989 *La escuela en la comunidad campesina*. Proyecto escuela, ecología y comunidad campesina. FO- Suiza. Lima: Ministerio de Agricultura.  
1990 “La escuela como trampolín hacia fuera, dentro de una estrategia familiar de largo plazo”. En: *La escuela rural. Variaciones sobre un tema*. Lima: FAO.
- Ansión, Juan, José Rodríguez y Alejandro Lazarte  
1998 *Educación: la mejor herencia*. Lima: PUCP
- Aramburu, Carlos Eduardo  
1983 *Familia y trabajo en el Perú rural*. Lima: Instituto Andino de Estudios en Población y Desarrollo, 197 p.
- Arguedas, José María  
1964 *Formación de una cultura nacional indoamericana*. México: Siglo XXI
- Atchoarene David and Charlotte Sedel  
2003 *Education for Rural Development: Towards New Policy Response*. FAO/UNESCO
- Ayuda en Acción  
2005 *La Nueva Ruralidad: Desafíos y propuestas*, Lima: Ayuda en Acción
- Balarín, María y Santiago Cueto  
2008 La calidad de la participación de los padres en la educación de los padres de familia y el rendimiento estudiantil. Documento de trabajo No. 35. Lima: Niños del Milenio
- Becker, Gary  
1964 *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press
- Belaúnde, Luisa Elvira y otros  
2005 *Ciudadanía y cultura política entre los Awajún, Asháninka y Shipibo-Konibo de la Amazonía peruana*. Lima: CAAP
- Bello, Manuel y Verónica Villarán  
2004 *Educación, reformas y equidad en los países de los Andes y Cono Sur: dos escenarios en el Perú*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires
- Benavides, Martín, Inés Olivera y Magrith Mena  
2006 De papas y mamas a hijos e hijas: las aspiraciones sobre el futuro y el rol de las familias en las actividades escolares en el Perú rural. En: Benavides, Martin (ed) *Los desafíos de la Escolaridad en el Perú*. Lima: GRADE
- Benavides, Martín  
2006 “Las escuelas, las familias y el género”. En P. Ames (ed.). *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación*. Lima: IEP-UNFPA-UPCH.
- Benavides, Martín (coord.)

- 2007 *Estudio sobre la oferta y demanda de educación secundaria en zonas rurales*. Lima: Ministerio de Educación
- Berstecher, Dieter (ed)  
1985 *Education and rural development: issues for planning and research*. Paris: Unesco, International Institute for Educational Planning
- Bolin Inge.  
2006 *Growing Up in a culture of Respect. Child rearing in highland of Peru*. Austin: University of Texas press
- Bourdieu, Pierre and Jean-Claude Passeron  
1977 *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia, Barcelona.
- Bowles, Samuel y Herbert Gintis  
1976 *Schooling in capitalist America*. Basic Books, NY
- Camino Lupe.  
2006 *Migración de niños andinos en el Perú*. Lima: MINSA
- Camino, Alejandro  
1983 Agricultura tradicional en los Andes y la Amazonía : una aproximación comparativa y el factor tiempo en la diversificación de los sistemas agrícolas. En: Fries, A. (ed) *Evolución y tecnología de la agricultura andina*. Cusco: Instituto Indigenista Interamericano
- Carrillo Cavero, Hugo  
2005 *¿Capitalizan los pobres? Experiencias de generación de ingresos en familias altoandinas*. Lima: DESCO. Programa Huancavelica  
Cetraro, Jose, Esperanza Castro y Julio Chavez Achong (eds)  
2007 *Nueva ruralidad y competitividad territorial*. Lima: Centro IDEAS
- Celestino C., Olinda  
1972 *Migración y cambio estructural. La comunidad de Lampián*. IEP, Lima  
CEPES  
2008a Redimensionando la población rural. *La Revista Agraria* 101, Noviembre  
2008b De lo rural en el Perú: redimensionando la población rural. *La Revista Agraria* 102, Diciembre
- CIP  
2007 Native potatoes improved at CIP will aid Andean communities  
[http://www.cipotato.org/pressroom/press\\_releases\\_detail.asp?cod=44&lang=spa](http://www.cipotato.org/pressroom/press_releases_detail.asp?cod=44&lang=spa)  
Posted on Fri, 28 Sep 2007 accesado
- Chiriboga Vega, Manuel.  
2005 “Innovación, conocimiento y desarrollo rural” En: *Debate agrario* – No. 36 (Dic. 2003)
- Claverías, Ricardo  
1986 Tecnología andina y desarrollo autosustentado en el sur peruano. En: Perú: El problema agrario en debate SEPIA I. Lima: SEPIA
- Comisión de la Verdad y la Reconciliación (CVR)  
2003 Informe final de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación. Lima: CVR
- Contreras, Carlos y Marcos Cueto  
2000 *Historia del Perú contemporáneo*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales.
- Contreras, Carlos  
1996 “Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX”. Documento de Trabajo N° 80, IEP, Lima
- Cornejo Polar, Antonio.

- 1994 “*Aves sin nido* como alegoría nacional”. Prólogo. En: Matto de Turner, C. *Aves sin nido*. Caracas: Biblioteca Ayacucho
- Cotlear, Daniel
- 1989 *Desarrollo campesino en los Andes: cambio tecnológico y transformación social en las comunidades de la sierra del Perú*. Lima: IEP
- Cuenca, Ricardo
- 2006 *La descentralización de la educación: hablan los docentes*. Lima: Ministerio de Educación, PROEDUCA
- Cueto, Santiago y Secada, Walter
- 2004 Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática de niños y niñas aimara, quechua y castellano hablantes en escuelas bilingües y monolingües en Puno, Perú. En D. Winkler y S. Cueto (eds) *Etnicidad Raza, género y educación en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL
- Cueto, Santiago.
- 2007 Las evaluaciones nacionales e internacionales de rendimiento escolar en el Perú: balance y perspectivas. En: *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú*. Lima: GRADE.
- Degregori, Carlos Iván y Ludwig Huber
- 2006 Cultura, poder y desarrollo rural. En: Iguiniz, J., Escobal J. y C.I. Degregori, *Perú: el problema agrario en debate XI*. Lima: SEPIA
- Degregori, Carlos Iván y Jurgen, Golte
- 1973 *Dependencia y desintegración estructural en la comunidad de Pacaraos*. IEP, Lima
- Degregori, Carlos Iván 1986 “Del mito de Inkari al mito del progreso: poblaciones andinas, cultura e identidad nacional”. En: *Socialismo y Participación* N° 36, Lima
- 1989a “Prólogo”. En: Ansión, J. *La escuela en la comunidad campesina*. Proyecto escuela, ecología y comunidad campesina, FAO-Suiza. Ministerio de Agricultura. Lima
- 1991 “Educación y Mundo Andino”. En: Pozzi-Escott, Inés, Madeleine Zúñiga y Luis Enrique López (eds) *Educación Bilingüe Intercultural. Reflexiones y desafíos*. FOMCIENCIAS.
- 1985 *Sendero Luminoso. I. Los hondos y mortales desencuentros. II. Lucha armada y utopía autoritaria*. Documento de trabajo No. 4 y 6, IEP, Lima
- 1989b *Que difícil es ser dios. Ideología y violencia política en Sendero Luminoso*. El zorro de abajo ediciones, Lima.
- 1990a *El surgimiento de Sendero Luminoso*, IEP, Lima
- 1990b “La revolución de los manuales. La expansión del marxismo leninismo en las ciencias sociales y la génesis de Sendero Luminoso”. *Revista Peruana de Ciencias Sociales* no. 3: 103-124, Lima
- Degregori, Carlos Iván, José Coronel y Ponciano Del Pino
- 1999 “Gobierno, ciudadanía y democracia: una perspectiva regional”. En: John Crabtree y Jim Thomas (eds.), *El Perú de Fujimori*. Lima: Universidad del Pacífico, IEP.
- Marisol De La Cadena.
- 1988 *Comuneros en Huancayo. Migración campesina a ciudades serranas*. Documento de trabajo No. 26. Serie Antropología N° 8. Lima: IEP
- Diez, Alejandro
- 1998 “Creación de escuelas, mitos y cambios culturales en la sierra de Piura”. En: *Revista Anthropologica*, Año XVI, N° 16

- Domic Ruiz, Jorge.  
 2004 “La concepción andina de la infancia y el trabajo”. En: *NATs Revista internacional desde los niños/as adolescentes trabajadores*. (s.l.) Año VII N11. Marzo
- Durston, John  
 2002 *El capital social campesino en la gestión del desarrollo rural. Díadas, equipos, puentes y escaleras*. CEPAL, Santiago de Chile
- Earls, John  
 2006 *La agricultura andina ante una globalización en desplome*. Lima: CISEPA-PUCP
- 1998 Aportes del conocimiento y las tecnologías andinas en el contexto de la aldea global. En Acevedo, J. (comp.) *Desarrollo e Interculturalidad en la Zona Andina*. Documento 13. Lima: Escuela para el desarrollo
- 1998 en:  
<http://macareo.pucp.edu.pe/~jearls/documentosPDF/aportesDelConocimiento.PDF>. Publicado originalmente como:
- 1986 Evolución de la administración ecológica inca. En *Andenes y camellones en el Perú*. Lima: Ediciones CONCYTEC.
- 1989 *Planificación agrícola andina*. Lima: Universidad el Pacífico
- 1990 *Tecnología andina: una introducción*. La Paz: Hisbol
- Eguren, Fernando e Ignacio Cancino  
 1998 “Agricultura y sociedad rural en el Perú”. En: *Debate Agrario No. 29-30*. Lima, CEPES.
- Engle, P., M. Black, J. Behrman, M. Cabral de Mello, P. Gertler, L. Kapiriri, R. Martorell, M. Young and the International Child Development Steering Group  
 2007 Strategies to Avoid the Loss of Developmental Potential in more than 200 million Children Developing World; *The Lancet* 369:229 - 42
- Escobal, Javier Jaime Saavedra, Pablo Suárez, Sharon Huttly, Mary Penny, Claudio Lanata, Eliana Villar  
 2005 [\*The Interaction of Public Assets, Private Assets and Community Characteristics and its Effect on Early Childhood Height-for-Age in Peru\*](#), Young Lives Working paper 14. Oxford: Young Lives
- Escobal, Javier  
 2008 Estrategias de generación de ingresos en áreas rurales: La evidencia de las ENAHO del año 2002 al 2007. En: *Una mirada a la evolución reciente de la pobreza en el Perú: Avances y Desafíos*. Lima: Banco Mundial
- 2006 Cómo elevar la eficiencia y rentabilidad de la pequeña agricultura comercial. En: Trivelli, Carolina, Javier Escobal y Bruno Revesz. *Pequeña agricultura comercial: dinámica y retos en el Perú*. Lima: CIES, CIPCA, GRADE, IEP.
- 2003 Los determinantes de la diversificación del ingreso no agrícola en el Perú rural. En: Escobar, Germán (ed). *Lecturas sobre el empleo rural no agrícola en América Latina*. Santiago: RIMISP
- 2001 The determinants of nonfarm income diversification in rural Peru, *World Development*, vol. 29, N°3.
- FAO/UNESCO OREALC  
 1988 *Educación básica y desarrollo rural: estrategias para su integración*. Santiago: FAO/UNESCO OREALC
- Ferreira Rocío

- 2005 “Clorinda Matto de Turner, novelista y los aportes de Antonio Cornejo Polar al estudio de la novela peruana del siglo XIX. En: *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana* Año XXXI, N° 62. Lima-Hanover, pp. 27-51
- Figueroa, Adolfo  
1986 *Productividad y Educación en la agricultura campesina de América Latina*. Río de Janeiro: Programa ECIEL.
- Flores Galindo, Alberto  
1986 *Buscando un Inca: Identidad y Utopía en los Andes*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario
- Freire, Paulo  
1970 *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Tierra Nueva y Siglo XXI
- Fuenzalida, Fernando; Teresa Valiente; José Luis Villarán; Jürgen Golte; Carlos Iván Degregori y Juvenal Casaverde.  
1968 *El desafío de Huayopampa. Comuneros y empresarios*. IEP, Lima.
- García, José, Liliam Hidalgo y Carmen Montero  
2008 *Propuestas que construyen calidad. Experiencias de formación docente y participación comunitaria en escuelas de áreas rurales de Cusco, Piura y San Martín*. Lima: Tarea Asociación Gráfica Educativa
- Giroux, Henry A.  
1997 *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo Veintiuno.
- Grompone Romeo & Rodrigo Barrenechea Carpio  
2008 Concejos municipales en ámbitos rurales, gestión municipal y agenda de reformas. En: Torres Seoane, Javier, Romeo Grompone y Rodrigo Barrenechea Carpio. *Las bases del gobierno local en el Perú: territorio, autonomía y representación en municipalidades rurales*. Lima: IEP
- Guadalupe, César, J. Huillcamisa, L. Miranda, M.L. Quintana, J. Rodríguez, N. Santillán, J.P. Silva and G. Zambrano  
2002 *La educación peruana a inicios del nuevo siglo*, Working Paper No. 12, Lima: Ministerio de Educación
- Hornberger, Nancy  
1989 *Haku yachaywasiman: La educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno*. Lima, GTZ PEBP
- Huber, Ludwig  
2008 La representación indígena en municipalidades peruanas: tres estudios de caso” En: Grompone, Romeo, Raul Hernandez Asensio y Ludwig Huber. *Ejercicio de gobierno local en los ámbitos rurales. Presupuesto, desarrollo e identidad*. Lima: IEP.
- INEI  
1997 *El analfabetismo en el Perú*. Lima: INEI. <http://www1.inei.gob.pe/biblioineipub/bancopub/Est/Lib0024/n00.htm> accesado 09/07/09
- King, Elizabeth M.  
1990 *Does education pay in the labor market? The labor force participation, occupation, and earnings of peruvian women*. Washington: LSMS – Banco Mundial
- Kudó, Inés  
2004 La educación Indígena en el Perú. Cuando la oportunidad habla una sola lengua. En: En D. Winkler y S. Cueto (eds) *Etnicidad Raza, género y educación en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL

- Lakin, M., Gasperini, L.  
2003 Basic education in rural areas: Status, issues, and prospects. In Atchoarene and Charlotte Sedel (eds) *Education for Rural Development: Towards New Policy Response*, . FAO/UNESCO
- Levinson, Bradley, Douglas Foley and Dorothy Holland  
1996 *The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice*. SUNY, New York
- López, N.; Tedesco, J.C.  
2002 Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. Documento para discusión. Versión Preliminar. IPE UNESCO. Bs. As.  
Disponible en: [http://www.iipe-buenosaires.org.ar/\\_pdf/documentos/educabilidad.PDF](http://www.iipe-buenosaires.org.ar/_pdf/documentos/educabilidad.PDF)
- Matos Mar, José, Giorgio Alberti, Vera Gianotten, Aurelio Carmona, Jorge Flores Ochoa, Juvenal Casaverde y Juan Mejía  
1978 *Educación Lengua y marginalidad rural en el Perú*. UNESCO/CEPAL/PNUD
- Mayer, Enrique  
2004 *Casa, chacra y dinero: economías campesinas y ecología en los Andes*. Lima: IEP
- Mincer, Jacob  
1974 *Schooling, experience and earnings*. New York: National Ministerio de Educación
- 2001 *El desarrollo de la educación*. Informe Nacional de la República del Perú elaborado por el Ministerio de Educación para la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. Lima: Ministerio de Educación
- 2005 *Indicadores de la Educación básica en el Perú 2004*. Lima: Ministerio de Educación.
- 2008 Indicadores de la Educación básica en el Perú 2007 <http://escale.minedu.gob.pe/escale/inicio.do?pagina=425> INEI Censos Nacionales
- Monge, Carlos  
2007 La nueva ruralidad peruana. En: *Memoria del Seminario Taller Propuestas para una nueva escuela, nueva ruralidad y diversidad en el Perú*. Lima: Grupo Impulsor por la Educación en las Áreas Rurales
- 2005 Comentarios a la ponencia Hacia una nueva concepción del desarrollo rural en el nuevo orden rural fracturado. En: *Ayuda en Acción, La Nueva Ruralidad: Desafíos y propuestas*, Lima: Ayuda en Acción
- Montero, Carmen  
1990 *La escuela rural: variaciones sobre un tema*. Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina. FAO, Lima
- 1995 Ciclos de vida y tiempos de escuela: el caso de las mujeres del Perú. En: Bourque, S. Montero, C. Tovar, T. *¿Todos igualitos? Género y educación*, Lima: PUCP
- 2006 “La exclusión educativa de las niñas de Campo: ¿Pasado o presente?” En: Ames. P. (ed) *Las Brechas Invisibles. Desafíos para una equidad de género en educación*. Lima: IEP
- Montero Carmen y Teresa Tovar  
1999 *Agenda abierta para la educación de las niñas rurales*. Lima: CARE,IEP
- Montero, Carmen y Manuel Valdivia (eds)  
2007 *Propuestas para nueva escuela, nueva ruralidad y diversidad en el Perú*. Lima: Foro Educativo: GTZ : PROEDUCA : SNV ,

- Montero, Carmen; Oliart, Patricia; Ames, Patricia; Cabrera, Zoila y Francesca Uccelli  
 2001 *La escuela rural: estudio para identificar modalidades y prioridades de intervención*. Documento de Trabajo No. 2. Lima: MECEP-Ministerio de Educación.
- Montero, Carmen, Patricia Ames, Francesca Uccelli y Zoila Cabrera  
 2005 *Oferta, demanda y calidad en la formación de docentes. Los casos de Cajamarca, Cusco, Piura, San Martín y Tacna. Resumen ejecutivo*. Cuadernos de Formación Continua No. 3, Lima: GTZ
- Montero, Carmen; Patricia Ames; Francesca Uccelli y Zoila Cabrera  
 2004 *Oferta, demanda y calidad en la formación de docentes: los casos de Cajamarca, Cusco, Piura, San Martín y Tacna*. Informe final (no publicado). Lima: PROEDUCA-GTZ
- Montero, Carmen y Teresa Tovar  
 1999 *Agenda abierta para la educación de las niñas rurales*. CARE-Perú, IEP, Foro Educativo, Lima
- Montoya, Rodrigo  
 1979 *Producción parcelaria y universo ideológico. El caso de Puquio*. Mosca azul de. Lima
- 1980 *Capitalismo y no capitalismo en el Perú*. Mosca azul de. Lima
- 1990 *Por una educación bilingüe en el Perú*. CEPES - Mosca Azul Ed.: Lima
- Mujica, Rosa María y José María García  
 2006 *Propuesta de modelo de intervención: para retener a las niñas andinas rurales en la escuela y lograr que terminen por lo menos la educación primaria*. Cusco: Instituto Peruano de Educación en Derechos humanos y la Paz
- Mujica, Rosa María y José María García  
 2006 *Las niñas somos importantes: experiencia de promoción de equidad de género en las escuelas rurales de Quispicanchi*. Lima: Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz
- Muñoz, Fanni  
 2007 *Descentralización de la educación y municipalidades: una mirada a lo actuado*. Lima: Foro Educativo
- Oliart, Patricia  
 1996 *¿Amigos de los niños? Cultura académica en la formación del docente de primaria*. Documento de Trabajo. Lima: GRADE
- 1999 Leer y escribir en un mundo sin letras. Reflexiones sobre la globalización y la educación en la sierra rural. En: Degregori, C.I. y Portocarrero, G. *Cultura y Globalización*, Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Lima.
- 2004 ¿Para qué estudiar?: La problemática educativa de niñas y mujeres en áreas rurales del Perú. En: Schicra, I. (ed) *Género, etnicidad y educación en América Latina*, Ediciones Morata, Madrid.
- 2008 Temas para la investigación y la reflexión en torno a la sexualidad adolescente en el Peru rural. En: Manarelli, E. y otros. *Desarrollo rural y sexualidad. Reflexiones comparativas*. UNMSM: Lima
- 2008a *State Reform and Resilient Powers: Teachers, School Culture and the Neoliberal Education Reform in Peru*. PhD thesis, University of Newcastle
- Ortiz, Alejandro  
 1971 “¿Por qué los niños no van a la escuela?” En: *Educación. La revista del maestro peruano*. Ministerio de Educación, Año II, N°7, Lima.
- 1993 *La pareja y el mito. Estudios sobre las concepciones de la persona y de la pareja en los andes*, Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Ortiz, A. and J. Yamamoto  
 1994 *Un estudio sobre los grupos autónomos de niños a partir de un trabajo de campo en Champacocha. Andahuaylas. Proyectos de Innovaciones Pedagógicas No Formales, Documento de Trabajo N°2.* Lima: Fundación Bernard van Leer – Ministerio de Educación.
- Paredes, Peri y Soberón, Luis  
 1972 Educación contactos urbanos y migración. En: Alberti, Giorgio y Julio Cotler *Aspectos sociales de la educación rural en el Perú*, Serie Perú Problema N°8, IEP, Lima
- Perez, Edelmira  
 2001 Hacia una nueva visión de lo rural. En: Giarraca, Norma (comp.) *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Buenos Aires: CLACSO.
- Portocarrero, Felipe, Carolina Trivelli y Javier Alvarado  
 2002 *Microcrédito en el Perú: Quiénes piden, quiénes dan.* Lima: CIES
- Pozzi Escott, Inés y Javier Zorrilla  
 1994 Educación Rural: Estado de la Cuestión y perfiles de una propuesta en atención a un proyecto educativo nacional. En: Foro Educativo (ed) *Protagonistas de la educación urbana y rural en el Perú.* Lima: Foro Educativo
- Pozzi-Escott, Inés, Madeleine Zúñiga y Luis Enrique López (eds)  
 1991 *Educación Bilingüe Intercultural. Reflexiones y desafíos.* Lima: FOMCIENCIAS
- PREAL  
 2006 *Informe de progreso educativo: Perú 2006.* Lima: PREAL-GRADE
- Ramírez, Valeria  
 1995 Cambios en la familia y en los roles de la mujer. Santiago de Chile: Naciones Unidas - CEPAL
- Rebosio Arana., Guillermo  
 2001 *Pequeñas agroindustrias rurales: estrategia de promoción y consolidación empresarial.* Lima: CIED
- Rodríguez, José  
 1993 *Retornos económicos de la educación en el Perú.* Lima: CISEPA - PUCP  
 2002 *Adquisición de educación escolar básica en el Perú: Uso del tiempo de los menores en edad escolar.* Documento de trabajo 16. UMC: Lima
- Rodríguez José y Silvana Vargas  
 2008 *Escolaridad y Trabajo Infantil: Patrones y Determinantes de la asignación del tiempo de Niños y Adolescentes en Lima Metropolitana.* DT 265, Lima: PUCP
- Ruiz Bravo, Patricia, José Luis Rosales y Eloy Neira Riquelme  
 2006 Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En: Benavides, M. (ed) *Los desafíos de la escolaridad en el Perú, Estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias.* Lima: GRADE
- Rumrill, Róger  
 2001 “La educación en la amazonía: navegando a la deriva y al borde del naufragio”. En: *Cuadernos arguedianos* – Año 4, No. 4 (Dic. 2001)
- Sagasti, Francisco  
 2005 Hacia una nueva concepción del desarrollo rural en el nuevo orden rural fracturado. En: Ayuda en Acción, *La Nueva Ruralidad: Desafíos y propuestas,* Lima: Ayuda en Acción
- Sandoval, Pablo

- 2004 *Educación ciudadanía y violencia en el Perú: una lectura del informe de la CVR*. Lima: Tarea-IEP
- Santa Cruz Castello, Francisco
- 2002 *La economía campesina en la última década*. Lima: CEPES: PROAPA
- Schutz, Theodore W.
- 1961 "Investment in Human Capital" *The American Economic Review* 51,1: 1-17
- Silva, Giselle.
- 2000 "Socialización andina y resiliencia". En: Panez y Silva (eds) *Resiliencia en la ande*. Lima: Ediciones P&S. Fundación Bernard Van Leer.
- Sotomayor, Ernestina.
- 2005 *Escuela, familia y comunidad: una articulación necesaria. Diagnóstico realizado en las comunidades del distrito de Maranganí, Canchis, Cusco*. Lima: TAREA
- Stelcner, Morton, Arraigada, Ana María y Mook, Peter
- 1987 *Wage determinants and school attainment among men in Peru*. Washington: LSMS – Banco Mundial
- Stoll, David
- 1985 *¿Pescadores de hombres o fundadores de Imperio? El Instituto Lingüístico de Verano en América Latina*. Lima: Desco
- Suarez-Bernguela, Rubén
- 1987 *Peru informal sector, labor markets and returns to education*. Washington: LSMS – Banco Mundial,
- Tarea
- 2005 *Políticas, análisis e información para la educación rural en el Cusco. Una escuela para el mundo andino (2005)*. Lima: TAREA, 128 p.
- Tedesco, Juan Carlos
- 2005 *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Teubal, Miguel
- 2001 Globalización y nueva ruralidad en América Latina. En: Giarraca, Norma (comp.) *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Buenos Aires: CLACSO.
- Torre, Carlos de la (comp.).
- 1986 *Andenes y camellones en el Perú andino: historia presente y futuro*. Lima: CONCYTEC
- Tovar, Teresa
- 1989 *Ser maestro: condiciones del trabajo docente en el Perú*. Santiago: UNESCO/OREALC
- Trapnell Lucy
- 2009 *Interculturalidad, conocimiento y poder*. Lima: Instituto del bien común, Fundación Ford, Oxfam America
- Trinidad, Rocío
- 2006 'Inglés, internet y computación: Poderosas herramientas para circular en la cultura transnacional', <http://www.ulima.edu.pe/revistas/contratexto/pdf/art6.pdf>
- 2004 *Entre la ilusión y la realidad: las nuevas tecnologías en dos proyectos educativos del estado*. Lima: IEP
- 2002 *¿Qué aprenden los niños y niñas rurales de la televisión?: Globalización, socialización y aprendizaje*. Lima: IEP
- Trivelli, Carolina y otros
- 2004 *Mercado y gestión del microcrédito en el Perú*. Lima: CIES
- Trivelli, Carolina

- 2006 Estudio de pobreza y pueblos indígenas. En: Hall, Gillete y Patrinos, Harry Anthony (eds). *Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina, 1994-2004*. Bogotá: Banco Mundial
- Trivelli, Carolina.
- 2000 *Pobreza rural: investigaciones, mediciones y políticas públicas*, en: SEPIA No. VIII: Lima
- Uccelli, Francesca
- 1999 Democracia en el sur andino: posibilidades y esfuerzos de las familias campesinas para educar a sus hijos. En: Tanaka, M. (comp) *El poder visto desde abajo*. Lima: IEP
- UNESCO
- 1961 *Conference of African states on the development of education in Africa, Addis Ababa, 15-25 may 1961*. Final report. UNESCO ED 181
- UNESCO-OREALC
- 2008 *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo – SERCE: Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. UNESCO: Santiago.
- UNESCO – FAO
- 1988 *Educación básica y desarrollo rural: Estrategias para su integración*. Santiago: UNESCO
- UNICEF/INEI
- 2008 *Estado de la niñez en el Perú*. Lima: UNICEF-INEI
- Valdivia, Néstor y Hugo Diaz
- 2008 Diagnóstico de los organismos intermedios del sistema educativo peruano: un estudio de casos de las Unidades de Gestión Educativa Local - UGEL. En: Benavides, Martín (ed.). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE
- Van Daltsen, Mariska
- 2007 “Educación y sociedad del conocimiento en la Nueva Ruralidad. Hacia una propuesta educativa intercultural concertada y construida por y para la comunidad”. En: Cetraro, José ed. *Nueva ruralidad y competitividad territorial*. Lima: Centro IDEAS
- Vaughan, Mary Kay
- 2001 *La política cultural de la Revolución: Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. Mexico: FCE
- Vásquez, Mario
- 1965 *La educación rural en el valle del Callejón de Huaylas*. Lima: Estudios Andinos
- Vásquez, Tania y Patricia Oliart
- 2000 *Actores y tensiones en el proceso de descentralización educativa: Estudio de tres experiencias en un contexto cultural similar*. Lima: IEP-CIES
- Vega, Juan Fernando:
- 1993 Las pequeñas escuelas rurales. Notas sobre la tipología de Centros Educativos de Primaria Escolarizada de Menores del Sector Público, a partir del Censo Educativo 1993”. Lima: Ministerio de Educación (Mimeo).
- Venero, Hildegardi y Johana Yancari
- 2004 La demanda potencial de microcrédito en Huancayo. En: Trivelli, C y otros *Mercado y gestión del microcrédito en el Perú*. Lima: CIES
- Willis, Paul
- 1981 *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.

Wilson, Fiona

2007 Transcending Race? Schoolteachers and Political Militancy in Andean Peru, 1970–2000. En: *Journal of Latin American Studies* 39, 719–746

2000 Representing the state? School and teachers in post-Sendero Peru. En: *Bulletin of Latin American Research* 19, 1-16

Zavala, Virginia

2002 *(Des) encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales.

2007 Una mirada a la formación docente en educación bilingüe intercultural en la zona andina de Perú. En: Cuenca, R. N. Nucinkis, V. Zavala (coord.) *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: Morata

Zoomers, E.B.

2002 *Vinculando estrategias campesinas al desarrollo. Experiencias en los andes bolivianos*. La Paz: Plural Editores

Zuñiga, Madeleine y Juan Ansión

1997 *Interculturalidad y educación en el Perú*. Lima: Foro Educativo.