



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”

“¿Educación para el desarrollo rural o para dejar de ser rural? Percepciones y proyectos de pobladores rurales andinos y amazónicos”

Vanessa Rojas & Tamia Portugal

¿Educación para el desarrollo rural o para dejar de ser rural? Percepciones y proyectos de pobladores rurales andinos y amazónicos¹

I. INTRODUCCIÓN:

Marco general del estudio

La investigación sobre la que se basa esta ponencia es producto de un estudio cualitativo más amplio del proyecto Niños del Milenio, que aborda principalmente el tema de las transiciones educativas a la secundaria en cuatro comunidades: dos en la zona urbana (una en la costa y otra en la sierra) y dos en la zona rural (una en la sierra y otra en la selva)². Para esta investigación se empleó como metodología básica el estudio de casos de niños y niñas de entre 11 y 13 años de edad³. Partir de las percepciones de estos niños/as y sus familias para la reflexión sobre la visión de la escuela y el desarrollo rural nos permite no solo recoger sus propias voces sino también comprender el entramado de significados y o valoraciones que hay alrededor de la educación en las comunidades rurales. Para ello es necesario tomar en consideración, como mencionan Camfield y Tafere (2008:3), que los niños son agentes activos con perspectivas particulares y experiencias (y “culturas”) que juegan roles importantes dentro de sus hogares y sociedades; configurando su propia vida y la de los demás. Así, los niños negocian y conforman las culturas a las que pertenecen⁴.

El recojo de información se hizo a través un conjunto de técnicas cualitativas como: entrevistas individuales y colectivas a niños, padres y docentes, y métodos grupales con niños. Para esta ponencia analizaremos los casos que provienen de las dos comunidades rurales (andina y amazónica); en cada una se trabajó con entre 12 y 16 niños y niñas.

¹ Esta ponencia es parte de una investigación más amplia del proyecto Niños del Milenio sobre infancia y pobreza, particularmente sobre las transiciones educativas en diversos contextos sociales. www.ninosdelmilenio.org.pe

² Este proyecto se llevó a cabo durante el 2007 y el 2008; sin embargo, para este trabajo se tomará en cuenta sobretodo la información del 2007 ya que el proceso de la segunda etapa (2008) aún no concluye.

³ La selección original de la muestra del proyecto Niños del Milenio fue aleatoria y se realizó originalmente en 20 localidades de 14 regiones del Perú. En base a análisis con otras muestras de sabida representatividad nacional, se estima que la de Niños del Milenio representa al 95% de la población infantil (excluyendo al 5% más rico).

⁴ Traducción hecha por los autores.

Contextos

La comunidad rural amazónica, a la que llamaremos Rioja⁵, se encuentra ubicada en la región de San Martín. Por su tamaño es considerada un centro poblado menor, tiene aproximadamente 270 hogares⁶ conformados por familias de inmigrantes castellano hablantes, originarios de la zona andina de Cajamarca. Sobre los servicios con los que cuentan tenemos: un preescolar; una escuela primaria; una escuela secundaria, (todas polidocentes completas); una posta de salud; tienen agua entubada en sus hogares, pero no servicio de desagüe y recientemente cuentan con electricidad (desde agosto del 2007). En cuanto a su producción, se dedican principalmente a la agricultura (para comercio y autoconsumo) y a la crianza de ganado. En esta comunidad trabajamos con ocho estudios de caso, tres de ellos niñas y cinco niños⁷. Sus familias cuentan con entre cuatro y cinco integrantes, que viven en el hogar; la mayoría de estos niños y niñas son los hijos menores. Todas cuentan con al menos un hijo fuera de la localidad (estudiando o trabajando).

Estas familias, al igual que la mayoría de la zona, cuentan con terrenos propios y se dedican en su mayoría al cultivo y comercio de café, y a la producción para el pan llevar de maíz, cacao, bituca, frejoles, yuca entre otros. Todos los niños y niñas participan o han participado de la producción agrícola familiar, ninguno de los niños o niñas estudio de caso es un trabajador asalariado, sin embargo durante las vacaciones, sobre todo los varones (5 varones, 1 mujer), mencionan haber trabajado en chacras de otros por jornal.

Estos los niños y niñas de la cursan actualmente los primeros grados de educación secundaria, lo cual es interesante si lo comparamos con el grado educativo de sus padres⁸ (madre y padre) en donde vemos que la mayoría solo alcanza a tener un nivel primario incompleto.

⁵ El nombre de la comunidad se mantiene en reserva para proteger la confidencialidad de la información. Se nombrará a ambos lugares con el nombre de la provincia a la que pertenecen.

⁶ Tiene 1.637 habitantes.

⁷ Los datos que se muestran a continuación fueron extraídos de la encuesta aplicada en el Round 2 del proyecto.

⁸ En ninguna de las dos comunidades, el nivel educativo del niño no se puede comprar con el nivel educativo de los hermanos mayores puesto que no en todos los casos los hermanos viven en el hogar, algunos emigraron. La encuesta solo recoge información de los miembros de la familia que en el momento de la escuela viven en el hogar.

Tabla 1. Cantidad de padres y madres por nivel educativo

Nivel educativo	N° de MADRES con:	Nivel educativo	N° de PADRES con:
Ninguno	1	Ninguno	1
Primaria incompleta	4	Primaria incompleta	3
Primaria completa	2	Primaria completa	1
Secundaria incompleta	1	Secundaria incompleta	1
Secundaria completa	0	Secundaria completa	0

Sobre la comunidad rural andina tenemos que se encuentra ubicada en Apurímac, la llamaremos Andahuaylas. Es una comunidad campesina que también está reconocida administrativamente como centro poblado menor. Tiene una población indígena quechua hablante y cuenta con aproximadamente 335 hogares⁹. Tienen un preescolar, una escuela primaria y una escuela secundaria, todas son polidocentes completas. También cuentan con por lo menos cuatro Wawa Wasis y un PRONOEI. Hay además una posta de salud. Las casas tienen agua entubada fuera del hogar, letrinas y electricidad. El programa JUNTOS (programa de transferencia de dinero) opera recientemente en la comunidad. La población está dedicada sobre todo a actividades agropecuarias. Los principales productos que comercializan son la papa y el maíz, pero además cultivan otros productos para el autoconsumo.

En esa comunidad hemos trabajado con siete estudios de caso, tres de ellos niñas y cuatro niños. El número de miembros por familia también oscila entre los cinco y ocho integrantes y se trata en su mayoría, al igual que en Rioja, de los hijos menores de las familias seis de ellos tienen hermanos mayores trabajando o estudiando fuera la localidad.

Las familias cuentan con terrenos propios, solo una adicionalmente cultiva terrenos alquilados. Todas se dedican a la producción de papa y maíz, también cultivan otros tubérculos y cereales; cinco de ellas tienen ganado mayor y todas crían animales menores (chanchos, gallinas y cuyes). Todos los niños participan de la producción agropecuaria. En el momento de nuestra primera visita tres de los siete niños y niñas trabajaba por jornal en chacras ajenas a las familiares; en nuestra segunda vista todos menos un niño realizaban esta labor.

La mayoría de niños se encontraba cursando secundaria en el momento de nuestra última visita, solo uno de ellos -con 13 años de edad- estaba en 5to de primaria.

⁹ Tiene 2.014 habitantes.

Tabla 2. Cantidad de padres y madres por nivel educativo

Nivel educativo	N° de MADRES con:	Nivel educativo	N° de PADRES con:
Ninguno	6	Ninguno	1
Primaria incompleta	0	Primaria incompleta	2
Primaria completa	0	Primaria completa	2
Secundaria incompleta	1	Secundaria incompleta	0
Secundaria completa	0	Secundaria completa	1

En el caso de esta comunidad tenemos que los niveles educativos de los padres son diferentes a los encontrados en Rioja. Mientras que la mayoría de madres son analfabetas y quechua hablantes, los padres cuentan con un nivel educativo más alto, solo uno menciona no haber recibido educación.

Por otro lado, es necesario mencionar que las familias de ambas comunidades están ubicadas dentro de los quintiles más bajos pobreza¹⁰. Como vemos en las siguientes tablas, todas las familias que analizaremos están entre los quintiles 1 y 3, sobretodo entre el 1 y 2.

Tabla 3. Nivel de pobreza medida por gasto familiar - Rioja

	Familia 1	Familia 2	Familia 3	Familia 4	Familia 5	Familia 6	Familia 7	Familia 8
Quintil	1	1	2	1	1	2	1	3

Tabla 4. Nivel de pobreza medida por gasto familiar - Andahuaylas

	Familia 1	Familia 2	Familia 3	Familia 4	Familia 5	Familia 6	Familia 7
Quintil	1	2	2	2	2	3	1

Preguntas de investigación y objetivos del estudio:

El principal objetivo de esta ponencia es reflexionar acerca de las percepciones que la población rural tiene respecto del rol de la educación en sus vidas cotidianas y en sus proyectos a futuro; sobre esta base analizaremos cuál piensan que sería el papel que esta cumple en relación con el desarrollo de su comunidad. Nos interesa reflexionar acerca de si se percibe a la educación como instrumento que dota de nuevos conocimientos y herramientas a sus pobladores para potenciar el desarrollo local; si más bien se entiende a la educación como instrumento útil para la migración para trabajar en la ciudad (en buena cuenta, para dejar de ser rural); o si, en último caso se percibe que estas dos opciones pueden combinarse (o más bien se tienen como excluyentes). Para ello es necesario para ello el repensar una discusión de larga data sobre la importancia y visión de la educación rural que fue sostenida desde la década de los setentas en adelante y que presentamos a continuación.

¹⁰ Para este estudio la pobreza se mide por capacidad de gasto del hogar.

II. MARCO TEÓRICO:

Debate desde las ciencias sociales: La visión de la educación como movilizador social.

La relación entre educación y desarrollo rural fue puesta sobre la mesa desde la expansión de la educación escolar en el campo durante el siglo XX, los primeros debates tienen particular relación en contemplar a la educación como estrategia de desarrollo rural en el Perú, tal como lo vemos en las propuestas importantes de Encinas (1932) y Valcárcel (1954 y 1981) hacia mitad de siglo. Sin embargo, para esta ponencia nos concentraremos en el debate entorno al análisis del rol de la educación en los contextos rurales que se ha observado a partir de la segunda mitad del siglo XX, desde los setentas en adelante.

Una primera etapa de discusión se dio entre esa década y la siguiente, y se dedicó a observar que la escuela era demandada por la población rural porque proveía de herramientas básicas para desenvolverse en ámbitos culturales diferentes a los del campo. Sin embargo, al mismo tiempo, generaba desconfianza en la población porque se corría el peligro de perder identidad cultural. Uno de los primeros textos dedicados a este tema es el de Ortiz (1971), que expone el testimonio de Don Isidoro Huamaní, un campesino que percibe a la escuela como cargada de peligro y por tal, al asistir a ella los niños podían ser “devorados” y perder su identidad cultural.

Montoya (1980) enfatiza también que hay un *mito contemporáneo de la escuela*, según el cual se asocia a la cultura quechua, su idioma, costumbres, su lengua y el analfabetismo con la noche y la ceguera, y la opone a la lengua castellana y a la alfabetización como el mundo del día y la posibilidad de tener ojos. Con todo ello, la escuela serviría entonces para liberarse de la opresión pero pondría en jaque a la cultura andina.

Más adelante, Degregori (1986) se suma a la discusión proponiendo otra entrada en donde señala que los pueblos andinos han dejado la idea de volver al pasado incaico (a través del mito del Inkari y la utopía andina) y se orientan al futuro buscando insertarse en la sociedad nacional. Llama a este postulado el *mito del progreso* y la escuela jugaría un papel preponderante para que este se cumpla.

Por otro lado, Ansión (1986) retoma el concepto de mito del progreso pero encuentra que los padres esperan que sus hijos se apoderen de dos instrumentos básicos que les proporciona la escuela: escritura y castellano, y encuentran en la organización social el modo de controlar a la escuela para que no se vuelva dominante y mentirosa, y que más bien sea uno de los centros en los que se forje una cultura nacional. Luego, el mismo autor (Ansión, 1989) apuntará también que la escuela se conceptualiza como mecanismo de movilidad social, es decir, como un trampolín para el acceso a la sociedad nacional a futuro, pues aunque ellos están abandonados y marginados, pueden tener con sus hijos una esperanza de que ello cambie en el futuro, con la escuela como el principal instrumento para ello.

No obstante, Degregori ya había observado también que la educación como vehículo de movilidad social tenía límites evidentes, pues no aseguró el reconocimiento de los pobladores rurales educados en los contextos urbanos modernos. Esto creó desarraigo entre los jóvenes, hecho que, según este autor, pudo haber colaborado con la diseminación de la ideología senderista en lugares como Ayacucho.

Luego de estos postulados, parecía ser que el debate en torno al mito del progreso y al mito de la educación se había agotado; sin embargo, hacia finales de la década de los 90's vuelve a retomarse por distintos autores que observan a la escuela desde otros ángulos que permiten reflexionar nuevamente, y en contextos diferentes, sobre el papel que ella juega en la vida rural: y se analiza el conflicto que se genera entre el tiempo productivo familiar rural y el educativo escolar. Así, Diez (1998) observa en zonas rurales de Piura, que hay familias que no pueden apostar por la escuela, pues no pueden prescindir del trabajo de los niños y jóvenes para la reproducción social de dichas familias.

Uccelli (1999) también analiza este aspecto. Observa que dentro de la familia rural las condiciones de pobreza pueden ser controladas si el padre y la madre consideran que es importante que sus hijos se eduquen, con lo que muchas familias campesinas dan prioridad la educación y prescinden del apoyo infantil durante el horario escolar. Cuando esto sucede y los padres deciden hacer esforzadas inversiones de tiempo y esfuerzo en educar a los niños, cargan también responsabilidad en estos últimos. Los niños, mediante su esfuerzo y expectativas, tienen la posibilidad de contribuir al proyecto familiar o

abandonarlo, con lo que se evidencia su rol activo en su propia escolarización. Otro tema importante tocado por Uccelli tiene que ver con el desempeño de los niños. Si bien es cierto que los padres llegan a hacer grandes esfuerzos e inversiones en la educación -tomando en cuenta el contexto de pobreza en el que viven- no se les puede pedir que refuercen el aprendizaje escolar siendo analfabetos, con lo que se crea un vacío en el rendimiento de los estudiantes que no ha sido tomado en cuenta por la escuela, la cual debe siempre brindar una educación con equidad a sus alumnos que provienen de distintas condiciones socioeconómicas y culturales.

Por otro lado, Benavides, Olivera y Mena (2006) señalan que hay “una diferencia existente entre altas expectativas y alto valor de la educación, por un lado, y el poco acompañamiento que se da a la escolaridad formal en los hogares, por el otro”. En general se señala que las familias pueden tener una alta valoración de la educación, pero que eso no necesariamente significa compartir el modelo de aprendizaje que propone la escuela.

Ames (2002) también analiza que la escuela se conceptualiza como necesaria, pero significa un gasto importante para las familias campesinas que viven en situación de pobreza. Es por ello que los padres, muchas veces a pesar de sus deseos, elegirían que sus hijos dejen de estudiar al terminar la primaria y no continuar con los gastos que implicaría la secundaria. Además, en el mismo texto, la autora retoma la discusión acerca del mito de la educación dada anteriormente. Así pues, retoma los puntos de vista descritos por Ansión, Montoya y Degregori, y postula que en las familias rurales el rechazo y desconfianza hacia la escuela funcionan de manera paralela al deseo de integración. Esto reflejaría la tensión que estas familias tienen ante una institución que ofrece el acceso a los conocimientos y prácticas para desenvolverse en el ambiente urbano moderno, pero que a la vez niega los conocimientos y prácticas locales.

Ames (2002) también reflexiona entorno los postulados de Degregori sobre los límites de la educación como vehículo de movilidad social, es decir, los límites de los mitos de la educación o del progreso. Su investigación muestra que los campesinos pueden acceder a la educación, pero la calidad de la escuela rural no permite que sirva realmente como vehículo de ascenso social, lo que

desemboca en que: ya no se espera que la escuela pueda dotar a sus hijos para que obtengan “prestigiosas profesiones”, pues la calidad que esta imparte limita sus posibilidades a actividades más prácticas (chofer, albañil) o profesiones con menor estatus. Aun así, la autora reconoce que el valor de la educación no ha perdido vigencia, pues la escuela ofrece siempre “algo” en vez de la “nada”, que significa "no saber leer, escribir o hablar castellano".

Trinidad (2003) también retoma las ideas asociadas al mito de la educación y del progreso. Añade que los medios de comunicación (televisión, radio, Internet) empiezan a tener un papel preponderante para insertarse en la modernidad. Los medios proporcionan más herramientas para lograr el progreso y estar informado de lo que sucede más allá de la esfera local. El tránsito “del mundo de la noche” al “mundo del día” ya no solo necesita de la educación, sino que también tiene que valerse del acceso a la tecnología de la información y comunicación, con lo que el progreso se inserta ahora en un contexto transnacional acorde con la era global.

Tomando en cuenta el contexto actual de nuestro país, este debate, nos permite analizar las percepciones de nuestros entrevistados para observar los cambios y permanencias respecto del rol de la educación en el mundo rural.

Un dato importante en el contexto educativo nacional actual es la cobertura escolar secundaria, que ha crecido significativamente en los últimos años en las zonas rurales: entre el 1998 y el 2007 la tasa de cobertura en educación secundaria ha aumentado del 41.9% al 63.5%¹¹. Pero este dato va a la par con las permanencias, que dan cuenta del espacio relegado que aún tiene la educación rural puesto que hay todavía evidentes brechas entre el sector urbano – rural que accede a la secundaria: un 82% de niños y adolescentes entre 12 y 16 años asiste a ese nivel en las zonas urbanas, mientras que solo un 63% lo hace en el área rural¹²

Algunas consideraciones conceptuales:

De la discusión anterior tenemos entonces que la visión de la escuela en el campo ha ido cambiando de imagen, de un rechazo inicial a la incorporación de la escuela en las dinámicas y estrategias familiares porque, como menciona Luykx

¹¹ MED, 2009

¹² MED 2008. Además hay que tomar en cuenta que la tasa de culminación de la educación secundaria en la zona rural es de 36%, la mitad de la que se presenta en zona urbana (72%)

(1997), cumple el rol objetivo de transmitir conocimientos urbanos e incrementan la posibilidad de dejar el campo, logrando con ello movilidad social (Ansión, 1989).

Entonces, entendemos que la educación es vista como una estrategia de progreso. Al mencionar “progreso” en la ponencia debemos comprenderlo en relación a la educación y a la familia, ya que en esa relación “el progreso les permitirá dejar su condición de pobreza”. Dicho concepto se presenta asociado a la adquisición de códigos urbanos que les permitan desenvolverse en ese espacio (Diez, 1998). Pero, es importante mencionar aquí, como Olivera (2005) señala citando a Ruiz Bravo (2004), que la idea de progreso en espacios rurales va íntimamente ligada a la idea de migración y de desarrollo de la persona en la ciudad, que le permitan acceder a mejores condiciones para poder ascender económicamente, logrando tener acceso entonces a una vida “menos dura”. De hecho varios autores como (Ansión 1989, Montoya 1990, Ames 2002) mencionan que dejar el campo es un recurrente en las respuestas de las distintas zonas rurales del Perú. Sin embargo, Olivera (2005) agrega que esto no quiere decir que el ideal de migración persigue únicamente beneficios personales, es un ideal familiar en la medida que se espera que a través de la migración de al menos uno, toda la familia progrese. Por ello es necesario entonces comprender que las migraciones temporales o de familiares (como sucede los casos que son parte de esta investigación) contribuyen también al progreso familiar.

Al hablar sobre las percepciones entorno a la educación, un concepto que salta a la vista, como veremos en el siguiente acápite, es el de “bienestar”. Esto es importante ya que dicha idea nos da rasgos de condiciones básicas de felicidad y el conocimiento total de derechos, tal como señala Dinham (2007:183), citado por Camfield y Tafere (2009). Además, estos autores agregan que dicho concepto es útil en la comprensión de relaciones sociales, psicológicas, espirituales y físicas.

Por otro lado, para una mejor aproximación sobre las percepciones en relación al rol de la educación, mencionaremos el término de “trayectorias educativas”. Este es un concepto complejo en tanto que este va más allá que la simple relación lineal en la que se comprende un inicio y un fin, que para este caso sería el inicio de la escuela primaria hasta la culminación de la educación secundaria. Hablar de trayectorias escolares según Ortiz (2003: 51) implica comprenderla como un “complejo de fuerzas y significados”, lo cual conlleva a concebir a las trayectorias escolares ya no “como comportamiento homogéneo

de un grupo sino más bien como estructuras de opciones y, en consecuencia, con tantas líneas de fuga como de espacios de negociación y de enunciación se construyan, evidentemente que con cierta incidencia de los procesos institucionales y de aquellos que vayan generando los mismos estudiantes”. Así pues, las trayectorias escolares deben reconocer los procesos individuales y no identificar la trayectoria escolar como única. En ese sentido, dicho concepto engarza bien con el concepto utilizado por Olivera (2005) para explicitar las diferentes estrategias familiares en relación a la educación. Ella señala que estas no son estáticas y que no implican decisiones fijas tomadas de antemano sino, una evaluación constante de posibilidades que el medio representa para cumplir el ideal planteado, que es progresar.

III. RESULTADOS

A. Percepciones sobre el valor de la escuela

¿Cuál es el valor que la educación tiene para las familias? En esta primera parte del estudio hemos recogido las principales percepciones sobre la educación que tienen las familias: niños y padres de las dos comunidades visitadas, el valor que le adjudican en el presente y hacia el futuro.

Para los niños: el valor de la educación como bienestar

Para los niños y niñas de zonas rurales estudiadas la educación es percibida como un indicador de bienestar en tanto que ir a la escuela va de la mano con alguien a quien le va bien en la vida. Para estos niños y niñas, la escuela es fundamental y ellos consideran a aquellos a los que “les va bien” deben recibir educación. Aprender, recibir el conocimiento que se aprende en la escuela es un indicador de bienestar en tanto que les permite justamente tener acceso a los conocimientos de los códigos urbanos y así poder estar en contacto con ese contexto:

“Le va bien en la vida porque está aprendiendo a leer”. En ese momento la facilitadora preguntó: “¿para que sirve leer?”. Rodrigo¹³ dijo: “para que lea las noticias”. (Rioja, ejercicio de bienestar¹⁴)

¹³ Todos los nombres han sido modificados para proteger la identidad de los participantes en el estudio.

¹⁴ El ejercicio de bienestar, es un método grupal que tiene por objetivo recoger qué es lo que los niños y niñas del estudio perciben cómo bienestar y malestar en su vida. En un papel dibujan a una persona de su edad la que le va bien en la vida y a otra a la que le va mal en la vida. Se presenta y discute alrededor de cada uno los dibujos y se clasifican las cuatro categorías más importantes que corresponden al los conceptos de bienestar y malestar. La educación y la asistencia a la escuela siempre fue percibida como

Que la educación esté asociada al bienestar explicita la relevancia que adquiere en la vida de estos niños y niñas, y denota parte del ideal de una persona que le va bien en la vida es alguien que aprende a leer, que se puede comunicar con el espacio urbano, en otras palabras: alguien “educado”. Recibir educación permite tener más conocimiento (leer y escribir), pero también estaría guardando una promesa a futuro. Todos los niños y niñas de las comunidades estudiadas concuerdan con que el valor de la educación se reflejará en su futuro. La escuela les da la oportunidad de “ser alguien en la vida”, cosa que para muchos de ellos significa tener la oportunidad de llegar a “ser profesional”.

Para ambos contextos rurales la escuela es la herramienta que les permitirá pasar de “ser nadie” (un campesino como sus padres y vecinos) a “ser alguien” (un profesional, como algunos de los que migraron para estudiar).

- *¿Y por qué va a la escuela? – le pregunta la facilitadora.*
 - *Porque sus padres quiere que sea algo en la vida.*
 - *¿Y qué significa ser algo en la vida?*
 - *Profesional.*
- (Andahuaylas, ejercicio de bienestar)

Que la meta del estudio concluya con la profesionalización implica para ellos lograr un ascenso en su espacio social, económico y familiar: dejar de trabajar en la chacra y así dejar de ser campesino o chacrero. Entonces, la educación es vista como un componente importante de movilidad social que les permitirá llegar a “ser algo”, distinto a lo que ven que son ahora las personas que no culminaron su educación (sus padres, vecinos, etc). Para muchos de los niños, si no recibes educación, entonces “no sabes” o “solo sabes hacer hijos”. Estudiar y concluir los estudios hasta obtener la profesionalización implica tener una mejoría económica que da posibilidades de mantener económicamente a una familia. No estudiar indica que no les irá bien en la vida y preocuparse por no poder cumplir satisfactoriamente con su rol de adulto:

En ese instante, una facilitadora preguntó: “Si alguien no va a la escuela, ¿puede ser algo en la vida?”. Nicolás dijo: “no, porque no sabes”. Luego, la facilitadora principal comentó que “hay gente que no ha estudiado y sabe otras cosas”. Entonces, Rodrigo señaló: “saben hacer hijos”. Hubo risas. Después de este comentario Nicolás señaló que quien tiene hijos no le va bien en la vida porque no tiene cómo mantenerlos si no estudia. (Comunidad Rioja, ejercicio de bienestar)

variable de bienestar; en ambas comunidades se mencionaron como una de las 4 categorías más importantes en la definición de bienestar.

Además, es importante señalar que la escuela es también reconocida y valorada como el principal espacio de aprendizaje que los dotará de prestigio Ansi6n (1989: 42-52) y que adem6s los har6 “abrir los ojos”, lo cu6l les permitir6 ya no “luchar contra la dominaci6n” como menciona (Montoya1990:108) sino desenvolverse mejor en un espacio urbano diferente al suyo. Espacio que deber6n enfrentar si quieren ser profesionales. Tambi6n se6alan que un buen rendimiento en la escuela los llevar6 a tener mayores posibilidades de terminarla y as6, quiz6, continuar con sus estudios superiores. Por otro lado, ellos no solo identifican el espacio escolar como espacio de aprendizaje. Definidamente se identifica que en la casa y en la chacra aprenden a desarrollar habilidades que le sirven para la vida diaria y para la supervivencia en el espacio rural, pero el aprendizaje que la escuela les otorga es m6s apreciado porque les permite comunicarse, entender cosas, no permitir que se les enga6e, y sobre todo porque lleva consigo la promesa de mejorar su futuro, de progresar; sobretodo “en un contexto en el que lo urbano es m6s prestigioso que lo rural y que por lo tanto los conocimientos urbanos son considerados mejores” (Olivera 2005).

Dejar de ir a la escuela o no asistir no es algo que est6 bien visto por los ni6os y ni6as, ya que se estar6 poniendo en riesgo no solo el bienestar individual de estos, sino tambi6n el bienestar familiar.

Adem6s, se ve que la deserci6n o inasistencia significa no retribuir el esfuerzo que los padres hacen para mandarlos a la escuela (trabajan para alimentarlos, para comprarles 6tiles escolares, para fotocopias, etc.) Para los ni6os, ir a la escuela y tratar de mantener un buen rendimiento es una manera de agradecimiento hacia sus padres por brindarles o permitirles acceder a la educaci6n. La escuela es parte del v6nculo y las relaciones familiares presentes, por ello su valoraci6n no recae solamente en el aprendizaje sino tambi6n en la relaci6n familiar.

Para los padres: el valor de la educaci6n como la mejor herencia

Los padres se6alan que mientras m6s educados est6n sus hijos, m6s posibilidades de cambio habr6 en la vida de ellos: se puede obtener mejores trabajos (mejor pagados) o se puede llegar a ser profesional. La educaci6n es percibida como un

recurso que nadie puede quitarles; es la mejor herencia para sus hijos¹⁵. Es un bien intangible que nadie les puede arrebatarse, tal como sí puede suceder con otros bienes. Incluso manteniendo su condición de pobreza nadie les podrá arrebatarse la educación.

Bueno, si dejara el colegio no se sentiría bien pues, qué bien le va hacer que no termine, que se quede medio estudiar, ese gasto sería en vano, no lo aprovecharía, porque el estudio... la única herencia es el estudio, la educación. (Madre de Esteban, Rioja)

Al igual que los niños y niñas, los padres también mencionan claramente el esfuerzo que hacen en mandarlos a la escuela y señalan además que el valor de la educación recae en el futuro. Nos dicen muy claramente que esperan que sus hijos tengan no solo una vida mejor, sino una distinta.

*Madre de Moisés: Quiero que estudie, así nomás ya voy a morir.
Madre de Eva continúa: Yo quiero para mi hija que sea algo, ya no como yo, campesina (...)
Facilitadora: ¿Qué quieren que sean sus hijos después de los 20 años?
Madre de Moisés: Terminando sus estudios ya se casarían.
Madre de Eva: Si no terminan sus estudios por gusto estudiarían
Madre de Moisés: Plata nos harían gastar por gusto, por gusto los educaríamos si se casan sin terminar. Quiero que sean todos mis hijos profesionales.
(Entrevista grupal, Andahuaylas)¹⁶*

Parte del valor de la educación está en que los padres ven a la escuela como el espacio donde sus hijos podrán adquirir códigos urbanos (aprendiendo castellano o como comportarse y vestirse), que les permitirá desenvolverse en ese espacio (Ansión: 1989).

Todos los días le digo, "su zapatito bien lustrado", aquí se van con el zapato así de polvo, así se ponen y se van corriendo. No le digo, en el colegio más disciplina. Verdad que allí no te castigan, pero allí le ponen la nota baja pue. (Madre de Esteban, Rioja)

*E: Entonces en secundaria ya no hablan en quechua.
Profesora: No, ya no, y yo veo que, yo he conocido así niñas que ya cuando pasan a secundaria ya no hablan el quechua, les da vergüenza, ya todos se comunican mal o bien en castellano. (Profesora, 4to de primaria, Andahuaylas)*

Hemos visto que en ambas comunidades los padres apoyan a sus hijos alentándolos a continuar su educación, comentándoles lo difícil y sacrificada que es la vida en la chacra. Sin embargo, el deseo del acceso a estudios superiores no es un deseo que refleje una desvinculación de los hijos (que se van a estudiar y ya no vuelven) sino por el contrario, ven que quizá a través de la profesionalización, la

¹⁵ Esta misma metáfora aparece en la zona urbana. Ver Ansión et al, 1998.

¹⁶ Las entrevistas grupales e individuales a las madres y autoridades de la comunidad andina fueron realizadas en quechua. Las citas publicadas en este documento corresponden a la traducción literal de sus declaraciones.

familia pueda mejorar económicamente o ascender socialmente. Pero la movilización social adquirida gracias a la educación implica alejarse de lo que ahora forma gran parte de la identidad de los niños y niñas que entrevistamos.

Su papá también le apoya pues, de apoyar los dos será, pues. Le dice su padre también "si estudias entonces haciendo lo imposible te haré estudiar", le dice, "y si tú no quieres estudiar te joderás tú misma, como nosotros campesina te quedarás", diciendo le dice. (Madre de Eva, Andahuaylas)

Vemos como los padres se enfrentan a una tensión en donde su identidad campesina se contrapone a la idea de progreso que esperan para sus hijos.

Podemos concluir que hay un acuerdo intergeneracional en relación a la visión de la educación: tanto padres como hijos señalan que es una herramienta de movilización social. El ideal del *para qué* de la educación implica, como señala Ansión (1989:46) asumir que se requiere de tiempo y esfuerzo de las familias: a lo largo del tiempo las familias tendrán, de generación en generación, diferentes estrategias relacionadas con la educación de los hijos, que esperan que a la larga les permita salir de la condición de pobreza en la que viven. la educación es una herramienta que ve sus resultados a largo plazo.

B. LA EDUCACIÓN EN LAS TRAYECTORIAS Y EXPECTATIVAS DE LOS NIÑOS

En el acápite anterior hemos presentado cómo la educación se expresa como uno de los indicadores más importantes de bienestar de la niñez rural. Ahora nos interesa analizar las trayectorias educativas enfocándonos en las decisiones -familiares o individuales- que puedan incidir en la misma. Observar estas decisiones nos permite entender porqué a pesar de que cada vez más las familias rurales apuestan por la educación secundaria, sigue siendo tan significativa la brecha entre el acceso a ese nivel entre zonas urbanas y rurales, y es que más allá de los deseos y aspiraciones, las trayectorias educativas y las decisiones que las desencadenan nos ubican dentro del contexto real rural, donde las carencias económicas y de servicios orientan a las familias a utilizar sus recursos (económicos o sociales), para optar por estrategias que maximicen las posibilidades de que sus niños salgan del mundo campesino. Estas estrategias van desde salir a temprana edad de su

comunidad hacia contextos más urbanos, hasta la pausa o deserción educativa. Revisaremos en esta parte del texto la trayectoria educativa que han atravesado hasta el momento todos los niños estudio de caso, luego daremos una mirada a casos particulares y finalmente a las situaciones que posiblemente podrían enfrentar si las necesidades familiares aumentan.

Trayectorias comunes. La escuela y el hogar rural: espacios en conflicto

Puede parecer natural que los niños de entre 12 y 16 años asistan a la escuela secundaria, pero como hemos señalado, en 1998 -hace escasos once años- solo un 41.9% de los niños rurales asistían a la secundaria¹⁷.

El esfuerzo que hacen las familias de las comunidades en relación con la educación es bastante considerable, para observar su dimensión tenemos que tomar en cuenta la situación de pobreza en la que viven¹⁸, en la que mandar a los niños a la escuela implica trabajar para poder cubrir los costos ocultos de la escuela pública, pero además implica que las familias no cuenten con la misma fuerza productiva para trabajar sus tierras y cuidar a los animales:

Porque uno que está estudiando, no nos ayudan, un ratito nos ayudan, que (ns¹⁹) los sábados, en veces yo los sábados lo llevo a que trabaje, entre semana dice: "yo tengo que estudiar, yo tengo exámenes" ya para en grupo, ya no se da pue. (...) Pero como ya hemos decidido nosotros hacerle estudiar, tenemos que... dejarlo pues. (Madre de Elmer, Rioja)

Por necesidad de mano de obra para la economía familiar todos los niños y niñas de nuestra investigación alternan el trabajo productivo en el hogar con sus estudios, incluso la mayoría de ellos trabaja por dinero fuera del hogar.

Esto no necesariamente es visto como algo negativo para los niños y niñas, pues consideran al trabajo como parte de sus responsabilidades y como una manera de agradecer a sus padres el apoyo que -ellos mismos identifican- significa el enviarlos a estudiar. Estas actividades solo son negativas cuando la necesidad de mano de obra es más importante que la escuela y tienen que faltar algunos días a ella para apoyar a su familia.

¹⁷ Este dato concuerda con el grado de instrucción que tienen los padres de nuestros niños y niñas estudio de caso, ver página 3 y 4.

¹⁸ Ver página 4.

¹⁹ Se usará en adelante (ns) para las partes que no se entendieron al momento de transcribir las entrevistas.

El hogar y el espacio educativo en la escuela no dejan de estar en conflicto durante toda la trayectoria de vida de la niñez rural. Desde el inicial hasta la secundaria las madres tienen que poner en la balanza el que sus niños y niñas se queden en casa a ayudar y recibir los conocimientos para la vida familiar, y el que aprendan aquellos conocimientos que imparte la escuela y de los cuales ellas no los pueden proveer (incluidas las habilidades culturales para desenvolverse en un espacio social que ellas no manejan). Cuando analizamos las trayectorias educativas de los niños y niñas, las madres dan más importancia a que sus hijos asistan a la escuela conforme avanzan de un nivel a otro.

La primaria: conocimientos básicos y primera diferenciación

En ambas localidades, la asistencia y responsabilidad en el inicial son más flexibles que en la primaria. La primaria se conceptualiza como el espacio en el que los niños “dejarán de jugar”, serán más disciplinados y aprenderán los conocimientos básicos para su desarrollo educativo. En ambas localidades, pero sobre todo en el caso de la comunidad andina, estos conocimientos básicos serán la primera marca de diferenciación con las madres. Los niños serán socializados en un ambiente teóricamente castellano²⁰ y aprenderán a leer y escribir, lo que para las madres de la comunidad andina significaría que a diferencia de ellas sus hijos ya no serán “ciegos”, “sin ojos” (iletrados).

E: ¿Por qué es importante que entre a la escuela?

Madre: Mmm... con escuela pues seguramente es bueno señora, (los) sin escuela ya no pues señora...

E: Ah, ¿para que estudie?

Madre: Ajá, ya los que no tienen ojos no... ya no vale, por eso tienen que estudiar mami..

(Madre de Marta, Andahuaylas)

La secundaria: importancia y riesgos

Ya en la secundaria, los padres no dejan de prestar atención al desempeño y asistencia de sus hijos a la escuela, incluso, a decir de los profesores, con más interés que en la primaria:

Pero ellos (los padres) no lo toman importancia, pero en secundaria sí, en secundaria sí, los niños... por ejemplo, ellos tienen sus hermanos en secundaria, a ellos no les puede hacer casi faltar, pero sí a ellitos, a ellos sí les puede hacer faltar, por eso yo siempre les digo: “¿qué cosa creen?, ¿qué secundaria es lo más importante?, no es así”, trato de explicarle a los papás. (Profesora, 6to de primaria, Andahuaylas)

²⁰ En la comunidad no cuentan con programa EBI, a pesar de que la mayoría de la población es quechua hablante.

Esta apreciación responde a que el reconocimiento de la necesidad de terminar los tres niveles educativos básicos se ha vuelto más importante para los padres en los últimos años, con miras a que sus hijos puedan continuar con su trayectoria educativa en niveles superiores y en tanto que reconocen que el mercado laboral pone al nivel secundario como vara mínima para poder obtener un trabajo:

E: ¿Cómo así, por qué es importante (la secundaria)?

Madre: Porque yo quiero que estudie, no sea como yo, que no quise estudiar, no es porque mi papá no me quiso hacer estudiar, es porque yo no he querido. (...) Ya ellos, ahora ellos quieren estudiar, ¿y cómo no los voy a apoyar?, tengo que apoyarlos hasta donde puedo pues, porque el estudio es el principal, ya me doy cuenta ahorita que el estudio es mayor que uno puede tener.

E: Sí, ahora se necesita bastante.

Madre: Ahora se necesita pue ya, ya no es tiempo que ya, ya no hay ya...

E: Sí cada vez más. Me decían el otro día unas mamás que cada vez se necesita más.

Madre: Claro, pa cualquier trabajo, ¿no?

(Madre de Elmer, Rioja)

Pero en paralelo a este reconocimiento, mientras los niños y niñas están en la secundaria el riesgo de que se retiren de la escuela se hace más latente: a esa edad ellos podrían tener un papel más productivo para la sobrevivencia familiar, pues pueden hacerse cargo de más responsabilidades en el hogar y chacra, con lo que para los padres podría ser mejor que los niños dejen de lado los estudios a favor de una mayor productividad²¹.

Además, es sobre todo a la edad correspondiente a los primeros años de secundaria que la mayoría de estos niños y niñas empiezan a trabajar por dinero en chacras ajenas. Esto es visto como un riesgo para los padres, pues si en el primer caso eran los que tomaban la decisión de renunciar a la mano de obra infantil, en el segundo caso son los niños quienes tienen más capacidad de decisión para dejar sus estudios, pues describen que sus hijos podrían acostumbrarse a ganar dinero como jornaleros, acostumbrarse a tener capacidad de gasto y volverse más independientes²²:

Aja, a veces estudiar no más es su papel, hacer, "no serías como yo", le digo, a veces los que trabajan así faltan, a veces aprendiendo a tener dinero ya no, se agarran o acostumbran a ese dinero y entonces ya no quieren estudiar señora, ven el dinerito y

²¹ Además, a esta edad los niños y niñas empiezan a tener parejas, y ello en general se ve como un riesgo a su continuidad escolar.

²² Teniendo en cuenta también que el trabajo en la chacra es algo en lo que estos niños se sienten bastante competentes pues han aprendido a hacerlo desde muy pequeños, muchos niños pueden sentirse más seguros haciendo estas labores que en un ambiente escolar que le es culturalmente ajeno.

entonces cualquier cosita rapidito se compran, y después se van a eso, detrás de eso (del dinero). (Hermano mayor de Sandro²³, Andahuaylas)

Pero en la mayoría de los casos, por la necesidad de recursos económicos, es un riesgo que los padres tienen que asumir.

Trayectorias escolares particulares: puntos de inflexión en secundaria:

Migración, ¿qué enfrenta un niño en pos de una “mejor” calidad educativa?

Una de las posibilidades en las trayectorias de los niños y niñas rurales es que estudien en ciudades fuera de sus comunidades, destino que nuestros entrevistados conceptualizan como deseable en tanto creen que allí recibirán una educación mejor que en sus localidades de origen, pues ahí los niños están en contacto directo e ineludible con el estilo de vida urbano. Es importante señalar nuevamente que la definición de una mejor educación no necesariamente va ligada a calidad educativa, sino al estatus y costumbres que estos niños y niñas adquieren estudiando en las ciudades.

Entre nuestros estudios de caso tenemos un niño y dos niñas²⁴ que estudian fuera de sus comunidades. El primer caso que analizaremos es el de Álvaro, quien insistió a sus padres ir a vivir a una casa hogar²⁵ en la capital provincial para poder estudiar en la ciudad. A pesar de que este niño nos cuenta que está adaptado, es importante tener en cuenta que él prefirió cambiar totalmente su ambiente familiar por uno institucionalizado y ajeno, y que sus padres decidieron que lo haga a pesar de las preocupaciones que esa decisión acarrea, debido a la insistencia del niño y porque pensaron que en la casa hogar estaría mejor alimentado y educado que en su propia casa. El niño expresó que está determinado a no volver a vivir en su comunidad, porque piensa que la única forma de vida que en ella puede tener es la del trabajo en la chacra, vida que a él no le gusta por el esfuerzo que este demanda.

²³ En nuestra segunda visita a Sandro no se pudo entrevistar a la madre del niño, se entrevistó a su hermano mayor (adulto) que visitaba constantemente al niño. Es el único niño que no trabajaba por jornal en Andahuaylas.

²⁴ También otro niño de la localidad amazónica inició su secundaria en Lima, pero momentáneamente, con el fin de ayudar a su hermana en el cuidado de sus hijos, pero retornó a su comunidad para continuar su secundaria en su localidad.

²⁵ Esta es una casa dirigida por un ex sacerdote católico que alberga a niños de familias de bajos recursos, muchos de ellos son de comunidades rurales.

Otro de nuestros estudios de caso es Eva, una niña cuya familia tiene más recursos que la familia de Álvaro²⁶. Ella estudia en la capital provincial pero vive en su comunidad, y va y viene cada día de su casa a la ciudad. Esto supone algunas particularidades en el estilo de vida de esta niña con relación al resto de niñas de su comunidad, primero: aunque la ciudad está relativamente cerca, a 30 minutos de camino, esto hace que tenga menos tiempo en su casa para ayudar a sus padres (aun así, cumple con muchos deberes del hogar). Segundo, se establece una distancia social y cultural con el resto de las niñas de la comunidad: su forma de vestir es menos tradicional, no le gusta expresarse en quechua y, a decir de otras niñas y de su madre, Eva es altanera con los niños de la localidad. En contraparte, y esta sería la tercera particularidad, ella expresa que no es bien tratada por los niños de la ciudad, que tiene muy pocos amigos y que es discriminada por ser de una comunidad campesina:

Me comentó que no tenía amigos en el colegio, que durante los recreos solo jugaba con una prima que también estudia en la capital de distrito. Le pregunté por qué y me contó que sus compañeros la marginaban por ser de una comunidad y la insultan tratándola de indígena. Mientras me relataba esto no mostraba tristeza, al contrario, me dijo que no le importaba, que ella solo quería estudiar y salir adelante. (Notas de campo sobre Eva, comunidad andina)

Nuestro último caso, María, es una niña que vive en un caserío²⁷ en el que no hay secundaria, cercano a la comunidad de Rioja. Al pasar a primer grado de secundaria fue enviada a vivir con sus abuelos para que pueda asistir a una secundaria en la ciudad. Pero la niña, al extrañar mucho a sus padres, decidió regresar a su casa el siguiente año. Sus padres aceptaron, pero insistieron en la necesidad de que estudie en la ciudad en vez de hacerlo en la secundaria de la comunidad. Para llegar a ella la niña camina diariamente entre 30 y 45 minutos. Ella nos cuenta que se cansa al tener que caminar tanto y que muchas veces llega tarde y no la dejan entrar a clases, además observa que la calidad de este nuevo colegio es peor que la del anterior. La niña tuvo entonces la opción de regresar a su hogar, pero en pos de seguir sus estudios en una ciudad invierte más tiempo y esfuerzo, para estudiar en una escuela citadina pero deficiente.

Pausa educativa: ¿flexibilidad o restricción?, cuando las necesidades familiares pesan más en la balanza

²⁶ Ver tabla 4, familia 1 quintil 1 (Álvaro), familia 6 quintil 3 (Eva).

²⁷ En su caserío no hay secundaria.

Otro punto de inflexión que se puede presentar en la trayectoria escolar de los niños y niñas puede ser que, frente a determinadas circunstancias, generalmente de mayor necesidad económica o de trabajo familiar, dejen de estudiar por un tiempo y retomen luego de uno o más años su educación. Dentro del contexto rural, que esta posibilidad exista es favorable para los niños y niñas, ya que les permite tener un tiempo para apoyar a sus familias y conseguir los recursos que necesitan para continuar estudiando. Esta es una posibilidad que los profesores cuentan que en muchos casos sucede, sobre todo para las niñas y niños de localidades o caseríos pequeños y lejanos. Aunque situación no se ha dado entre nuestros estudios de caso uno de los niños de Rioja, que vive en un caserío cercano a la comunidad, ve esta posibilidad como latente: es huérfano y su hogar tiene muy pocos recursos. Él pensaba que en los próximos años podría dejar de estudiar un tiempo, trabajar y obtener los recursos suficientes luego para educarse “solo” (conseguir sus propios recursos para pagar los costos ocultos de la escuela pública y ganar dinero para la familia).

Pero esta flexibilidad no siempre es exitosa, pues los profesores reconocen que estos niños tienen luego dificultades para readaptarse, que es probable que tengan un bajo rendimiento escolar y ante ello los niños decidan abandonar completamente la escuela.

Podemos entonces decir que esta flexibilidad es favorable para los niños rurales solo en tanto viven en un contexto de pobreza, pero que el tomar esta decisión resta oportunidades a los niños. El tema a resaltar en este punto es justamente que viven en un contexto de pobreza, y que estos niños y niñas no tendrían por qué interrumpir sus estudios si sus familias tuvieran los recursos necesarios como para que su participación en la manutención familiar no vaya en detrimento de sus actividades escolares, que son la base para alcanzar sus metas personales y familiares (y que, idealmente, podrían ayudar al desarrollo de sus comunidades).

Deserción

El punto de inflexión más trascendente en el desarrollo educativo de los niños sería la deserción. Entre los motivos que encuentran las madres, profesores y niños para que ello ocurra están: el que los jóvenes formen una familia a temprana edad y la falta de recursos económicos. Como hemos profundizado anteriormente, los padres, niños y

maestros ven esta opción como la menos deseable; pues los niños reproducirían las condiciones de vida rural, asociadas con la pobreza, el sacrificio y el sufrimiento.

C. EXPECTATIVAS DE LA CULMINACIÓN DE LOS ESTUDIOS ESCOLARES.

Ya que una de las principales percepciones del valor de la educación se orienta más al futuro que al mismo presente, en esta sección recogeremos las expectativas que padres y niños tienen para cuando se haya terminado la educación secundaria. Detenernos en las expectativas nos permitirá confirmar y profundizar más en el tema central de la ponencia, valor que se le adjudica a la educación, pero además ligará la reflexión más claramente con el desarrollo rural (que veremos en la siguiente sección).

Hemos recogido que los padres tienen claro que sus hijos, al terminar la secundaria, abandonarán la comunidad rural, pues no cuentan con servicios de educación superior en su comunidad, el éxito va siempre de la mano con la migración.

En cuanto a nuestros niños y niñas estudio de caso todos tenían acceso a los tres niveles escolares relativamente cerca de sus hogares. El paso de un nivel a otro (salvo para los niños que migraron para ir a secundaria) no supone un cambio radical porque no tienen necesidad de movilizarse a otra localidad para poder continuar estudiando. Para la mayoría de ellos el cambio radical se daría en el nivel superior pues tienen que necesariamente migrar. Además, el tránsito de la secundaria a estudios superiores se vuelve más complejo, pues los jóvenes necesitan recursos, tanto de dinero como de redes familiares o sociales que lo sostengan en un espacio distinto al de su hogar.

E: ¿Dónde quieres estudiar para ser mecánico?

Niño: En LIMA.

E: ¿En LIMA? ¿Y por qué te quieres ir a LIMA?

Niño: Porque mi tío en ahí trabaja.

E: Ah, ahí está tu tío trabaja ¿Y entonces te podrás quedar ahí con tu tío?

Niño: Sí, señora.

(Atilio, comunidad andina)

La opción de la migración para trabajar también está entre las expectativas de los padres para sus hijos, pero esta opción es igualmente compleja.

Luego de alcanzar la meta: retribución a los padres

Los niños ven al final de sus trayectorias que, al alcanzar un nivel superior de educación y tener un trabajo que les otorgue mayores ingresos, podrán retribuir el esfuerzo que ahora hacen sus padres por enviarlos a la escuela. Este hecho se puede observar, por ejemplo, en el *ejercicio de trayectorias escolares*²⁸ realizado por niñas de la comunidad andina:

Juliana es una niña que asiste a 6º grado. A ella le gusta estudiar, pero sus padres necesitan que los apoye en casa y le han dicho que cuando termine su primaria dejará de estudiar. Juliana decide hablar con.... *Su profesor, el profesor le dice tiene que terminar para que sea un gran profesional, y Juliana cuando terminó de hablar con su profesor se fue a su casa y le dijo a su papá: "Papá cómo voy a... cómo que me quede así sin estudiar, cuando sea profesional te apoyaré así como tú me has apoyado". Su papa le dice: "bien, está bien..."* (...) *Las niñas concluyen la historia comentando que Juliana fue una gran profesional y su mamá ya no trabaja la chacra, ella trabaja y mantiene a su familia.* (Ejercicio de trayectorias escolares, Andahuaylas)

Los estudios de los niños se ven entonces como un continuo hacia una meta que puede, en primera instancia, diferenciarlos individualmente del estilo de vida sus padres (dejando de "sufrir" en las chacras). En una segunda instancia, el proceso educativo puede también ayudar a paliar la pobreza de sus familias; pero el siguiente nivel aún no está lo suficientemente evidenciado como posibilidad: la profesionalización de los niños y niñas podría también orientarse al desarrollo comunitario.

¿Qué profesionales quieren ser los niños de las zonas rurales?

Como ya se dijo en los capítulos anteriores la meta de los niños y niñas es llegar a ser profesional. Nos interesa indagar si son profesiones que pueden ejercerse en la comunidad y si están orientadas hacia el desarrollo rural y de qué manera.

Las profesiones que ellos se imaginan para su futuro en ambas comunidades son diversas: profesor(a), ingeniero, mecánico, enfermera, obstetra, secretaria, policía, doctor y solo un niño señaló que quería ser dibujante. De estas profesiones las más populares son: profesor y doctor.

E: Ujú. Cuando tengas veinte veinticinco años, ¿ya quieres ser profesor?

Niño: Sí.

E: Estarías trabajando como profesor.

Niño: Sí.

(...)

²⁸ En este ejercicio se dieron a los niños y niñas enunciados de historias que tenían que culminar colectivamente sobre distintas situaciones relacionadas con la transición de primaria a secundaria.

E: ¿Tú conoces a alguien que esté trabajando así como profesor?

Niño: Sí.

E: ¿Quién?

E2: Juana. (...) Una profesora Juana.

(...)

E: Ah. ¿Y quieres ser igualito que ella?

Niño: Sí.

E: ¿Por qué quieres ser igualito que ella?

Niño: Ella también quería así estudiar, quería ser profesora.

E: ¿Y ella de dónde es?

Niño: De aquí nomás.

(Manuel, Andahuaylas)

Vemos pues que niños y niñas se imaginan siendo profesionales que podrían trabajar en su misma comunidad. En una comunidad se plantea que el doctor vuelva a trabajar en la posta de la comunidad y en la otra se plantea que el ingeniero retorna a su comunidad y les enseña a los campesinos “para que saquen buenos productos de la chacra”.

En este punto es importante mencionar cómo dos de los indicadores más importantes de bienestar para los niños y niñas: familia y educación, llegan a contraponerse. Durante los estudios de educación primaria y secundaria la mayoría de los niños mantiene ambos indicadores juntos. Pero la profesionalización asociada a la idea de progreso acarrearía un sentimiento de sacrificio, pues conlleva dejar a la familia para migrar. Si los niños y niñas migran para continuar sus estudios fuera de la comunidad, la posibilidad de retorno aparece lejana, porque es poco probable que en ella puedan ejercer la profesión estudiada y no podrán ver retribuido el esfuerzo invertido en su educación²⁹.

Por otro lado, aunque los padres esperan que sus hijos migren en un futuro ya sea para trabajar o estudiar, ven un retorno esporádico (mediante visitas) y una relación constante con ellos a la distancia. Sin embargo, para estos el retorno permanente es visto como limitante a sus oportunidades de progreso, ya que el campo solo ofrece trabajo en las chacras sin una buena retribución económica.

La migración, es parte de las estrategias que las familias empiezan a barajar conforme se acerca el fin de la educación escolar, los jóvenes comienzan a escuchar y ver a otros como ellos que migran para trabajar o estudiar. En este panorama, muchos padres saben que no tendrán posibilidades de darles apoyo económico si es que sus hijos quieren tener una profesión y por ello les

²⁹ La demanda de servicios en las comunidades es muy poca como para cubrir la oferta que se tendría si todos los niños llegaran a ser profesionales. Esto, como veremos más adelante, se relaciona con la poca inversión en el desarrollo de las zonas rurales.

recomiendan trabajar al terminar la secundaria para poder ahorrar y que luego ellos mismos inviertan en su educación superior³⁰. Por otro lado, los padres se valdrán de sus redes sociales para enviarlos con algún pariente para que accedan a estudios superiores.

D. VISIÓN DE LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO RURAL

¿Qué percepciones acerca del desarrollo rural reciben los niños?

Al analizar el discurso de los padres sobre este tema encontramos que no hacen ninguna mención a que sus hijos deben retornar a la comunidad para ejercer en ella su profesión. Se subraya siempre la gran importancia de la educación para romper el círculo de pobreza y para alcanzar el movimiento social de la familia (Ansión 1989). En sus declaraciones no parece haber cabida para un discurso de vuelta a la vida rural (en mejores condiciones o para mejorar las condiciones), solo expresan a la vida campesina como entrampada en la pobreza.

Sin embargo hay que tomar en cuenta, como señala Ames (2002), que no es que los padres no quieran que sus hijos luego de adquirir una profesión trabajen en el campo, sino que el deseo de que la educación revierta en beneficio de la comunidad entra en contradicción con las expectativas de desarrollo que se dan fuera de ella, pues las condiciones en el campo no están dadas para ello.

¿Qué encontramos en el discurso de los maestros respecto de este tema? En primer lugar, estos actores se reconocen a sí mismos como los encargados legítimos de impartir los discursos de desarrollo, desempeño escolar y superación a los alumnos y alumnas:

Creo que los profesores también hacen bastante, deben estimular a los alumnos desde el momento que están ingresando a un centro de inicial o a una escuela. Y en secundaria también. Hablarles, estimularles, motivarles para que ellos tampoco se retiren y puedan terminar a temprana edad sus estudios, y puedan llegar a ser profesionales. (Profesor, 6to de primaria, comunidad andina)

A través de las referencias que los docentes hacen sobre las familias de los alumnos podemos acercarnos al discurso escolar sobre el espacio rural. Ahí, encontramos que los maestros, si bien reconocen el esfuerzo económico que

³⁰ Sin embargo las familias mencionan que la migración trae consigo el temor que sus hijos le den aún más importancia a trabajar, que “agarren gusto por el dinero” y dejen de lado la intención de seguir estudiando.

hacen los padres por enviar a los hijos a la escuela, también hacen varias alusiones a su “ignorancia” y dan el consejo, casi mandatorio, de que sean diferentes a ellos. Además, los docentes solo involucran a los padres en el sistema escolar bajo fines prácticos, como faenas, colectas, etc. y no lo hacen en proceso de educar a sus hijos. Otro tipo de relación con los padres, una más horizontal y más abierta al diálogo, podría ser relevante para que el espacio familiar sea también valorado como uno en el que los saberes de la escuela pueden ser también ejercitados.

Al igual que los padres, los docentes muestran interés por motivar a los alumnos a ser mejores, pero al mismo tiempo les plantean una idea de progreso que los lleva a buscar el desarrollo fuera de su comunidad:

Tutoría: Cuando seamos padres tenemos que inculcar valores, darle sustento, para que los hijos salgan mejores que sus padres. Yo no quiero que mis hijos sean unos ignorantes. Acá en nuestro contexto, pobre, que vamos a la chacra, lo que todos los padres quieren es que los hijos sean mejores que ellos. ¿Cómo empieza?, llevando a los hijos al jardín, a la escuela, etcétera. Es un proceso. Ustedes están acá no para ocupar un asiento y dejar de hacer cosas en la casa, no, ustedes están para aprender. (Observación de aula, 1ro de secundaria, comunidad amazónica)

En nuestras observaciones y entrevistas está ausente una mirada que analice las posibilidades de que estos niños y niñas puedan mejorar la calidad de vida rural. Los docentes, al igual que los padres, caracterizan generalmente a la ruralidad como entrampada en la pobreza y la ignorancia.

Entonces tenemos que estos niños entienden que a la larga sus posibilidades de progreso están ligadas a la migración por los discursos de los espacios escolares y familiares (además de estar rodeados de experiencias migratorias de familiares o vecinos). Con ello sus expectativas de bienestar irán cambiando porque si se quiere optar por el progreso, la migración es contemplada como la única salida.

Las “visiones” en torno a la educación y su relación con desarrollo rural:

Hasta aquí hemos reflexionado sobre cuál es el valor y el rol que tiene la educación en los proyectos actuales y a futuro de las familias rurales. A partir de ello hemos adelantado algunas ideas sobre la visión que se tiene de la educación en relación con el desarrollo rural. Además, hemos recogido que la educación, tal como se muestra en la discusión inicial en las ciencias sociales, sigue guardando en sí misma la posibilidad de movilidad social para salir de la pobreza.

A continuación, presentamos un breve resumen sobre las percepciones de la educación que hemos ido desarrollando a lo largo de esta ponencia:

1. La educación como instrumento para salir de la pobreza, que implica una estrategia familiar a largo plazo que supone que de generación en generación la familia logrará dejar el campo a través de la profesionalización de los hijos.
2. La educación como herramienta para adquirir códigos culturales urbanos (estudiando fuera o dentro de la localidad) que dan prestigio dentro de la comunidad y además abren la posibilidad de tener más adelante una migración exitosa.
3. La educación como instrumento para el desarrollo rural, en tanto brinda herramientas para mejorar la productividad de las familias.

Estas percepciones no son excluyentes pues son expresadas al mismo tiempo por cada uno de los diferentes actores, por ejemplo vemos que la tercera percepción se verá como una posibilidad muy lejana y quizá imposible, pero no por ello dejará de ser un ideal; en la segunda el énfasis se presenta en un contexto más relacionado al presente, viendo la finalidad práctica para el individuo que estudia y en la primera se contempla el ideal que apunta a un proyecto más familiar. Estas percepciones deben ser tomadas en cuenta en relación a las estrategias familiares de cada hogar³¹. A continuación reflexionaremos sobre algunas implicancias respecto de estas tres percepciones:

Analizando la primera percepción encontramos que la educación se continúa viendo como un elemento de movilización a largo plazo, ello nos remite a Degregori (1986) y Ansión (1989) que señalaban que si bien esta apunta a una integración nacional, los conocimientos adquiridos a través ella ponen límites a la integración entre lo rural y urbano. Como hemos visto en los acápites anteriores, el discurso de progreso que se reproduce, únicamente asocia al espacio rural con un espacio de pobreza, sin posibilidades de progreso.

³¹ Ver sección B, página 15.

A partir de la segunda percepción, vemos que las familias identifican a la educación como proveedora de prestigio social en su entorno³². En ese contexto, hemos señalado que algunas han optado por hacer que sus hijos estudien fuera de la comunidad, ya que así podrán acceder a una educación “más urbana” que les pueda facilitar el progreso ansiado. Pero no todos optan por ir a la ciudad a estudiar, la mayoría se queda en su localidad porque no cuentan con los recursos para hacerlo. Optar por la educación en un medio en el que los padres tienen un bajo nivel educativo que los hijos estudien en secundaria implica prestigio porque supone un ascenso social familiar, y esto va más allá de lo que se pueda opinar de la calidad educativa que reciben.

Sobre la tercera percepción es interesante notar que sobretodo fue expresada por los niños, principalmente ellos ven a la educación como un camino para luego contribuir al desarrollo local. Tienen una visión más optimista (y quizá más romántica que los padres y docentes) acerca de poder retornar y generar desarrollo en sus comunidades rurales.

Entonces, si padres y maestros solo piensan a la educación como instrumento para salir de lo rural la relación entre campo y pobreza seguirá reforzándose. Es en este contexto que es necesario que políticas de estado apuesten por el desarrollo rural. Mientras tanto, la asociación entre ruralidad y sufrimiento seguirá perpetuando la idea de que no es posible encontrar éxito y bienestar en sus lugares de origen.

Además, si los niños y niñas no cuentan con servicios suficientes y eficientes, si no tienen la posibilidad de realizarse en el futuro como profesionales dentro de su entorno; es entonces muy difícil que las herramientas y conocimientos que les brinda la educación puedan revertir en el desarrollo de las localidades rurales, es decir que los niños no lograrán concretar su presente ideal de bienestar, que vincula educación, relación con su entorno (familia rural) y progreso.

REFLEXIONES FINALES

- Es importante señalar que el rol educación está claramente vinculado con la concepción de bienestar que tienen los niños y sus padres y por ello ambos actores invierten grandes esfuerzos por acceder y concluir su proceso educativo.

³² Marcussen: 2007, p. 16.

- A través de la visión de la educación como herramienta de progreso se manifiesta una tensión con su identidad rural. Si bien la idea de educación mantiene un discurso de progreso profesional y también familiar, guarda un discurso de transformación que, tomando en cuenta el contexto de nuestro país ayuda a acrecentar las brechas entre lo rural y lo urbano³³.
- Al terminar de recibir estudios secundarios, la promesa de continuidad de la educación no es algo asegurado así se haya obtenido un buen desempeño a lo largo de toda su educación escolar, dependerá más bien de las estrategias, los recursos familiares y de la voluntad del niño (además de que estos no sean excluidos, ni discriminados en las ciudades donde se brinda educación superior).
- Un hallazgo importante es que en las percepciones de padres y niños hay un consenso acerca de que es imprescindible concluir con la educación secundaria. Esta idea, que nos puede parecer bastante común, no lo es en la zona rural, ya que hasta hace algunos años solo invertían en la primaria, pues la concebían como el nivel educativo mínimo indispensable. Ahora esta concepción se ha ampliado a la educación secundaria porque es un requisito para desenvolverse en el mundo laboral y profesional.
- La meta del progreso que los niños reciben implica migración, pero esta no asegura la primera. La migración es vista por muchas familias como un punto esperado dentro de la trayectoria familiar pero al mismo tiempo puede ser contraproducente al ideal de dejar la pobreza. Si se migra para estudiar se percibe que el ideal de progreso podrá mantenerse asegurado más tiempo. Los padres harán lo posible por apoyar a sus hijos en su continuidad educativa ya sea orientándolos a que no abandonen los estudios, redes sociales o con apoyo económico. Para estas familias, la educación mantiene entonces un vínculo más sólido en relación al progreso asociado a la educación que solamente a la migración.
- Pensamos que al ser la escuela una institución bastante valorada y con autoridad legitimada podría asumir una postura más clara acerca de la promoción del

³³ Así, retomamos la idea de Ames (2002) en la que se identifica que las familias tienen una relación de tensión hacia la educación en donde el deseo de integración se confronta con el rechazo o desconfianza hacia la educación, que niega los conocimientos locales, y con ello negaría también parte de su identidad.

desarrollo rural en donde el discurso educativo del progreso explicita también la posibilidad del regreso para fomentar el desarrollo rural.

- Mientras el Estado no ponga atención en revertir la pobreza de las familias rurales, invirtiendo en la creación de más y mejores servicios, es difícil pensar que los jóvenes puedan ejercer su profesión en sus lugares de origen. En este sentido: no solo es necesario ampliar los servicios educativos en zonas rurales, sino solucionar el problema de fondo: la pobreza.
- Un punto central de esta ponencia ha sido poner el foco en el concepto de bienestar que surge de las voces de los niños puesto que esto manifiesta que para ellos la idea de progreso debería integrar el espacio rural.

BIBLIOGRAFÍA

Ames, Patricia

2002 *Para ser guales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú.* Lima: IEP

Ansión, Juan

1986 "La escuela asustaniños o la cultura ante el saber de occidente". En: *Páginas*, Revista del centro de estudios y publicaciones (CEP), Vol. XI, Nº 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.

1998 *Educación: la mejor Herencia.* Lima: PUCP, Fondo Editorial.

Benavides, Martín, Inés Olivera y Magrith Mena.

2006 "De papás y mamás a hijos e hijas: las aspiraciones sobre el futuro y rol de las familias en las actividades escolares en el Perú rural". En: *Los desafíos de la Escolaridad en el Perú. Estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias.* Grade, 2006

Camfield, Laura y Tafere Yisak

2009 *Children with a good life have to have school bags` : Diverse understanding of wellbeing among older children in three Ethiopian Communities.* Workink Paper Nº 37. Oxford: Young Lives.

Degregori, Carlos Iván

1986 "Del mito del Inkarri al mito del progreso: Poblaciones andinas, cultura e identidad nacional". En: *Socialismo y Participación* Nº 36. Lima.

- 1989 Prólogo. En Ansión, J. *La escuela en la comunidad campesina*. Proyecto, escuela, ecología y comunidad campesina, FAO – Suiza. Lima: Ministerio de Agricultura.
- Diez, Alejandro
1998 “Creación de escuelas, mitos y cambios culturales en la sierra de Piura”. En: *Revista Ideeele* N° 108, Junio. Lima: IDL
- Dirham, Adam
2007 “Raising Expectations or Dashing hopes?: Well-being and participation in disadvantaged areas”, *Community Development journal*. 42: 181 – 93.
- Encinas, José Antonio:
1959 *Un Ensayo de escuela nueva en el Perú*. Lima s.n. 2v.
- Luykx, Aurolyn
1997 “Discriminación sexual y estrategias verbales femeninas en contextos escolares bolivianos”. En: *Más allá del Silencio: la frontera de género en los Andes*. La Paz CIASE – ILLCA
- Marcussen Eleonor
2007 *Learning for Life. A study of parents perceptions of their children`s education*.
<http://luur.lub.lu.se/luur?func=downloadFile&fileOld=1320659>
(Acceso Mayo 20, 2009)
- Montoya, Rodrigo
1980 *Capitalismo y no capitalismo en el Perú*. Lima: Mosca Azul ed.
1990 *Por una educación bilingüe en el Perú. Reflexiones sobre cultura y socialismo*. Lima: Cepes – Mosca azul.
- Olivera, Inés
2005 *Padres y Madres como actores diferenciados: las expectativas educativas de padres y madres de chaquira*. Lima: s.n.
- Ortiz, Alejandro
1971 “¿Por qué los niños no van a la escuela?” En: Educación. *La revista del maestro peruano*. Ministerio de Educación, Año 11, No7, Lima.
- Ortiz, Javier
2003 “Gestión universitaria, racionalidad y trayectorias escolares”. *Revista Reencuentro* N° 036, Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco, México. 44 – 55.
- Ruiz Bravo, Patricia
2004 “Andinas y criollas. Identidades femeninas en el medio rural peruano”. En: *jerarquías en Jaque. Estudios de género en el Área Andina*. Norma Fuller ed. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales.
- Valcárcel, Luis E.
1954 *La educación del Campesino*. Lima: San Marcos. 32p.
- Trinidad, Rocío
2003 *¿Qué aprenden los niños de la televisión?* Lima: IEP
- Uccelli, Francesca
1999 *Educación y democracia en el sur andino: posibilidades y esfuerzos de las familias campesinas para educar a sus hijos*. Lima: IEP