

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
-SEDE ACADÉMICA ARGENTINA-

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES
CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

TÍTULO DE LA TESIS:

(Des)Ilusiones en Proceso.

Dinámicas intergeneracionales y de género
en las aspiraciones educativas y ocupacionales
en familias rurales de Ayacucho, Perú



Simeón y su hija Yadisa, Laupay, Ayacucho, junio de 2012

AUTORA: Magrith Mena Portocarrero
DIRECTORA: Dra. Patricia Ruiz Bravo
FECHA: 16 de mayo de 2012

Agradecimientos

La autoría individual de un trabajo de investigación, como lo es esta tesis, resulta -en mi opinión- un reconocimiento insuficiente a sus diferentes *hacedores*; las ideas que en ella se encuentran plasmadas, devienen sí de un trabajo de reflexión protagonizado por una misma, pero que no podría haberse desarrollado sin la interacción con diferentes personas y espacios (*lugares*). Es por esto que -consciente de las limitaciones de las listas de nombres, siempre insuficientes- quiero expresar un profundo agradecimiento a ciertas personas, instituciones y lugares, sin los cuales esta investigación no hubiera sido posible. En primer lugar, quiero agradecer a las familias -padres, madres, niños y niñas, de diferentes comunidades rurales de Ayacucho, que haciendo un espacio en sus actividades cotidianas, compartieron con nosotros su tiempo y conocimientos, en el marco de la encuesta de hogares en que se basa esta tesis. Quiero además agradecer especialmente a Patricia Ruiz Bravo y Martín Benavides, por sus valiosos e importantes consejos, por su tiempo y dedicación donados a esta tesis; a GRADE (Grupo de Análisis para el Desarrollo), que fue el centro donde se inició esta investigación; a Fiona Wilson, Ponciano del Pino y Peter Leys, por sus lecturas, provocadoras preguntas y comentarios. Finalmente, quiero expresar mi agradecimiento a Laupay, comunidad campesina ubicada en las alturas de Ayacucho, porque las visitas a este lugar y a las familias que en ella residen, son siempre una especial inmersión y aprendizaje del campo ayacuchano.

Resumen. La investigación presenta una genealogía de las aspiraciones educativas y ocupacionales, abarcando dos generaciones de niños, niñas y adolescentes, pertenecientes a familias campesinas de las zonas rurales de Ayacucho, Perú. En el marco del conflicto armado desarrollado entre los años 1980-2000, así como de otros acontecimientos que marcaron la historia reciente de estas zonas, se exploran las dinámicas de las aspiraciones, tanto a nivel intra como intergeneracional, prestando especial atención a las diferencias de género. Los resultados muestran el establecimiento de la educación terciaria como el horizonte a futuro más anhelado, así como un desplazamiento en el deseo de ser campesino/a. Estos cambios se presentan más acentuadamente entre las niñas y adolescentes mujeres, quienes muestran aspiraciones *más ambiciosas y/o tenaces* que sus pares varones. Considerando que la educación terciaria es alcanzada por muy pocos en Ayacucho, y que los indicadores educativos muestran brechas que aun favorecen a los varones frente a las mujeres, la dinámica de las aspiraciones puede ser entendida no sólo como una construcción social, sino como una expresión de voz y agencia, en tanto revela anhelos y proyectos de vida que cuestionan un orden social establecido.

Abstract. Focusing on peasant families in the Peruvian Andes (Ayacucho), this thesis presents a genealogy of educational and occupational aspirations, based on the desires of two generations of rural children and teenagers. Taking Ayacucho's recent turbulent and violent history into account, the research shows how these aspirations change within and between each generation, paying special attention to gender differences. Tertiary education becomes the most wanted future, while peasant activities almost disappear from desired future projects; in addition, girls and female teenagers keep higher aspirations than their male peers. Despite all this, hard evidence shows that tertiary education is rarely reached in Ayacucho, and women still have less opportunities to access and finish secondary and tertiary education. Hence, this genealogy of desires not only should be seen as a social construction, but also as an expression of voice and agency, where social hierarchies are questioned.

Índice

Introducción.....	p.4
Capítulo 1. Estado de la cuestión.....	p.9
Capítulo 2. Premisas Teóricas.....	p.18
2.1. De la relación dialéctica entre individuo y sociedad	
2.2. Las aspiraciones	
2.3. Otros conceptos clave: generación y género	
Capítulo 3. Objetivos e Hipótesis.....	p.31
Capítulo 4. Aspectos metodológicos.....	p.32
Capítulo 5. Los contextos sociales en que se construyen las aspiraciones....	p.36
5.1. Configuración y expansión del sistema educativo en el siglo XX	
5.2. El conflicto armado interno: 1980 a 2000	
5.3. La «nueva ruralidad» en Ayacucho	
5.4. Algunas características de las comunidades visitadas	
Capítulo 6. Las familias del estudio.....	p.62
Capítulo 7. Aspiraciones en la generación de padres y madres.....	p.67
Capítulo 8. Aspiraciones en la generación de hijos e hijas.....	p.77
Capítulo 9. Dinámicas intergeneracional y de género en las expectativas.....	p.85
Capítulo 10. Discusión de los resultados.....	p.90
10.1. El <i>incremento</i> intergeneracional en las aspiraciones	
10.2. Las diferencias de género en las aspiraciones	
10.3. Variación de las aspiraciones al interior de cada generación	
10.4. Las aspiraciones, ¿capacidad menos desarrollada entre los pobres?	
10.5. Los horizontes ocupacionales no deseados: el agro y el comercio	
Capítulo 11. A modo de conclusión: (Des) Ilusiones en Proceso.....	p.109
Referencias Bibliográficas.....	p.114
Anexos.....	p.120

Introducción

“Esta «verdad» es, por su esencia, una «ilusión», mas en cuanto tal ilusión es una condición necesaria de la «vida»” (M. Heidegger, sobre F. Nietzsche)

“De acá ustedes [sus hijos] tienen que ser más mejor, tienen que cambiar la situación...Nosotros ganamos nuestra platita echando nuestro sudor, siquiera un solcito, si no hay plata. Pero un profesional pues, gana su platita sin sudar nomás... Cuando trabajas en la chacra un año sale, otro no, no hay seguridad, el profesional sí tiene para sustentar sus necesidades”. (Padre de familia, comunidad de Raymina, Ayacucho; Del Pino y otros, 2011:32)

“Quiero ser doctor”, “Quiero ser abogada”, “Quiero ser profesor” son expresiones que en principio no llamarían la atención viniendo de niños o niñas citadinos, provenientes de hogares de clase media o alta, para quienes la educación terciaria resulta relativamente accesible. Pero ¿cómo se leen estos mismos enunciados, cuando provienen de niños y niñas de hogares campesinos, cuyos padres por lo general cuando mucho accedieron a los primeros grados de la educación primaria? ¿Cómo pueden interpretarse, viniendo de niños y niñas de comunidades rurales, campesinas, post-conflicto, en pobreza, donde hoy en día culminar la educación secundaria continua siendo en muchos casos inalcanzable?

El presente estudio se propone ingresar al plano de los deseos, de las aspiraciones educativas y ocupacionales en dos generaciones de niños, niñas y adolescentes de comunidades rurales de Ayacucho, Perú. En tanto estas aspiraciones implican una proyección a futuro, analizarlas nos remite al ámbito de la cultura, pues es en ésta que se incrustan y forjan las ideas sobre aquél (Appadurai, 2004).

El estudio indaga sobre los deseos que tuvieron en la niñez los padres y madres de familia de las zonas rurales de Ayacucho, y cómo estas aspiraciones cambiaron (o no) durante la adolescencia. Adicionalmente, se analizan las aspiraciones que en la actualidad tienen los propios hijos e hijas, niños y adolescentes, de estas mismas familias. En esta línea, el estudio se propone reconstruir una suerte de genealogía de las aspiraciones al interior de estas

familias, en el marco de los procesos sociales que marcaron las últimas décadas del siglo XX en el Perú, y en las zonas rurales de Ayacucho en particular.

Uno de los procesos sociales que habría tenido un impacto profundo en el curso de la genealogía de las aspiraciones, es el conflicto armado iniciado en Ayacucho en 1980. En el desarrollo de este conflicto, que alcanzó envergadura nacional, Ayacucho no sólo sobresale porque en ella el Partido Comunista del Perú PCP-SL se gesta e inicia la «guerra popular» contra el Estado, sino porque es la región que concentra cerca del 40% de las casi 70 mil víctimas mortales que ocasionó el conflicto armado¹. Los enfrentamientos entre los miembros del PCP-SL (muchos de los cuales eran campesinos), las fuerzas del orden y las propias comunidades a través de las rondas campesinas, trastocaron seriamente la vida cotidiana en el campo ayacuchano, con efectos de orden material y simbólico hasta ahora perceptibles en las comunidades y familias campesinas. Lo particular entonces en las familias del estudio, es que en el periodo intermedio entre el nacimiento de la primera generación (padres y madres) y la segunda (hijos e hijas), no sólo se inició el conflicto armado, sino que sucedieron los años más crudos y violentos del mismo, donde las fuerzas armadas aplicaron una estrategia de represión masiva e indiscriminada enfocada principalmente en las zonas rurales de Ayacucho (CVR, 2003).

El estudio de la construcción y el devenir de las aspiraciones -tanto al interior de cada generación (intra-generacional), como entre una generación y otra (inter-generacional)- en el marco de acontecimientos sociales como el que acabamos de describir, nos permite explorar cuáles son los proyectos de vida que se construyen socialmente como (no) deseables en el campo, y cómo estos se mantienen o cambian en el tiempo. Es decir, aproximarnos a estos deseos o ilusiones (individuales) en tanto producto continuo de contextos sociales específicos. Pero, por otra parte, la exploración de estas aspiraciones nos remite

¹ Estimaciones presentadas en el Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación. Es necesario precisar que el Movimiento Revolucionario Tupac Amaru MRTA también nació en estos años. No obstante, mientras que el PCP-SL y las fuerzas armadas fueron responsables del 88% de víctimas mortales del conflicto armado, el MRTA lo fue del 1.5% (CVR, 2003)

a la capacidad que tienen los niños, niñas y adolescentes en familias campesinas de interpretar y contestar el entorno social que les rodea, a través de la expresión de sus propios deseos; es decir, de su capacidad de agencia. En este sentido, y a partir de la propuesta teórica de Elías (1993), esta investigación nos remite a una vieja cuestión en las ciencias sociales, referida a la relación dialéctica entre sociedad e individuo, aquella que se da entre el hombre, productor, y el mundo social, su producto, donde el hombre -como colectividad- y su mundo social interactúan, siendo que el producto vuelve a actuar sobre el productor (Berger y Luckman, 2006:81).

En línea con lo propuesto por Degregori (1986), con referencia a la década de 1960, los resultados del estudio apuntan a que la educación se perfila como una de las bases en torno a la cual se construyen los proyectos de vida en las poblaciones campesinas andinas. No obstante, a diferencia de lo que se observa en la generación de los padres y madres, en donde la demanda por la escuela no necesariamente se empataba con la anulación del campo como proyecto de vida deseable, en la generación de los hijos e hijas la demanda por el acceso a la educación formal sí incluiría un distanciamiento con respecto a la vida campesina. Ahora no sólo se desea acceder a la escuela de la comunidad, aquella institución que permite dominar el castellano y acceder a cierto capital cultural, que mejore los términos de relación que se establece con los otros y el Estado (Degregori y Golte, 1972): hoy en día 8 de cada 10 niños, niñas y adolescentes en las zonas rurales de Ayacucho desea dedicarse a ocupaciones que requieren de educación terciaria, desean ser profesionales, dejar de ser campesinos.

Lejos de entender este *incremento* o *salto* intergeneracional en las expectativas como un proceso *natural*, la investigación busca dar cuenta del proceso de jerarquización entre los diferentes proyectos de vida, entendiendo el mismo como una construcción social, y como tal, enmarcada en determinadas relaciones de poder. Se subraya entonces que la jerarquización que coloca a la educación terciaria como una instancia *superior* a la vida campesina, no es

neutral, antes bien, es un producto histórico: deviene de decisiones tomadas por actores con determinados intereses, que –específicamente- fueron construyendo a las ciudades como foco de desarrollo, en oposición al campo como el lugar del atraso².

La investigación entonces plantea preguntas sobre cómo las aspiraciones en el campo cambiaron tan drásticamente entre una y otra generación. Con base en Elías (1993), explora qué procesos de orden social podrían estar asociados a este cambio observado a nivel de individuos. En particular, además del conflicto armado señalado anteriormente, la ampliación de la cobertura de la educación básica y el incremento del empleo rural no agrícola, son planteados como procesos de orden social que diversificaron los referentes en base a los que se configuran las expectativas a futuro en el campo.

El análisis de las aspiraciones –como adelantamos- nos permite además dar cuenta de la agencia en niños, niñas y adolescentes rurales; de la capacidad de éstos para actuar y decidir por sí mismos, en función de sus propios intereses, valores y voluntad (Pufall y Unsworth, 2004). Así, si bien las trayectorias de las aspiraciones al interior de la primera y de la segunda generación se muestran mutables al contexto, dando cuenta muchas veces de procesos de desencanto o desilusión con respecto al acceso a determinados niveles educativos, ellas también evidencian una apuesta por encajar e incluso transformar el mundo social que les rodea.

Este último punto es especialmente notorio al incluir el género en el análisis. Pese a que las estadísticas revelan un menor acceso y/o permanencia en la escuela para las mujeres de la primera y de la segunda generación, las aspiraciones de las niñas y adolescentes resultan *más altas y/o más tenaces* que las de sus pares varones. ¿Qué nos dice esta diferencia de género en las

² Es por esto que, a lo largo del texto, las referencias a *incrementos* o *disminución* en las aspiraciones se plantean en letras cursivas, a fin de subrayar la arbitrariedad de estas valoraciones relativas.

aspiraciones? ¿Es que quienes tienen menores oportunidades *de facto* expresan deseos relativamente más trasgresores?

Para llegar a las preguntas y resultados aquí esbozados, el texto se ha organizado de la siguiente manera. Luego de esta introducción, en el Capítulo 1, se presenta el estado del arte del estudio de las aspiraciones, con énfasis en las sociedades campesinas de Perú. Posteriormente, en el Capítulo 2, se presentan las premisas teóricas con las cuales se dialogará en el análisis. Los Capítulos 3 y 4, plantean las cuestiones metodológicas, y los objetivos e hipótesis del estudio, respectivamente. Enseguida, los Capítulos 5 y 6, presentan correspondientemente, una breve contextualización socio-histórica, y a las familias del estudio, a fin de esbozar el marco social y familiar en el que se construyeron y construyen las aspiraciones. Los Capítulos 7 y 8, abordan de manera descriptiva las aspiraciones educativas y ocupacionales en la primera (padres y madres) y en la segunda generación (hijos e hijas), respectivamente. El capítulo 9 presenta la dinámica intergeneracional y de género en estas aspiraciones; y el Capítulo 10, un análisis crítico e integrado de los tres capítulos precedentes. Finalmente, el Capítulo 11 cierra este estudio a modo de conclusión, planteando además nuevas interrogantes.

Capítulo 1. Estado de la cuestión

Si bien el tema de las aspiraciones no habría sido ampliamente desarrollado en las ciencias sociales (Appadurai, 2004), existen estudios previos con respecto a este tema, vinculados específicamente al análisis de aspiraciones educativas y/o ocupacionales, de los cuales daremos cuenta en esta sección. En primer lugar tomaremos nota de estudios peruanos, desarrollados con referencia a las últimas décadas del siglo XX, finalmente, se presentarán reportes a nivel internacional.

Tal como veremos, en el Perú, la educación escolar y terciaria ha formado parte de los proyectos de vida deseados en las familias campesinas desde hace décadas, no obstante, estos anhelos se intensificaron a finales del siglo XX. Este escenario, además, encuentra un correlato a nivel internacional, donde la educación terciaria resulta central en los proyectos de vida deseados en familias de estratos populares, en diferentes ciudades de América del Sur.

Apuesta y frustración: aspiraciones en las décadas 1970 y 1980

Los estudios de Alberti y Cotler (1977) y de Degregori y Golte (1973), se enfocan en poblados rurales campesinos y parten de una perspectiva antropológica³. Ambos estudios señalan, para la década de 1970, que los ámbitos rurales se habrían configurado como espacios con limitadas alternativas de vida para los pobladores, en comparación con las ciudades. Esto, en tanto los modelos de desarrollo, en los que se enmarcan las relaciones entre campo y ciudad durante el siglo XX, habrían consolidado a las ciudades como foco de progreso, asignando a estas últimas una mayor inversión pública y disponibilidad de servicios (como agua, saneamiento, electricidad), así como una mayor oferta educativa y de centros de salud.

³ Degregori y Golte (1973) centraron su estudio en Santa Lucía de Pacaraos, en la provincia de Canta, región Lima. Por su parte, Alberti y Cotler (1977) tienen como foco de estudio a los valles de Chancay (en el norte de la región Lima), Virú (región la Libertad), Mantaro (en la región Junín) y Urubamba (en la región Cusco).

Según los citados autores, en un escenario en donde los focos de desarrollo se concentran en las ciudades, las expectativas en torno a la educación toman un rol fundamental para las familias de ámbitos rurales, pues el acceso a la escuela permite la familiarización con una cultura nacional, así como el acceso y manejo de un código de comportamiento típico en una sociedad dependiente y capitalista como la peruana. Alberti y Cotler agregan que los beneficios de la educación exceden el ámbito del capital cultural, ya que el acceso al castellano da la posibilidad de *saltar* instancias de mediación social, política y económica que tradicionalmente han representado una barrera insuperable para el campesino, en especial para el quechua-hablante (Alberti y Cotler, 1977:86). La búsqueda de estos beneficios de la educación, resulta visible en los esfuerzos realizados por las comunidades al contribuir con diferentes recursos, como locales, terrenos, ganado, mano de obra, etc. en la construcción y puesta en funcionamiento de las escuelas (Degregori y Golte, 1973)⁴. Así, las comunidades fueron agentes activos en la expansión de la escuela pública en los medios rurales, la cual se intensificó durante la segunda mitad del siglo XX.

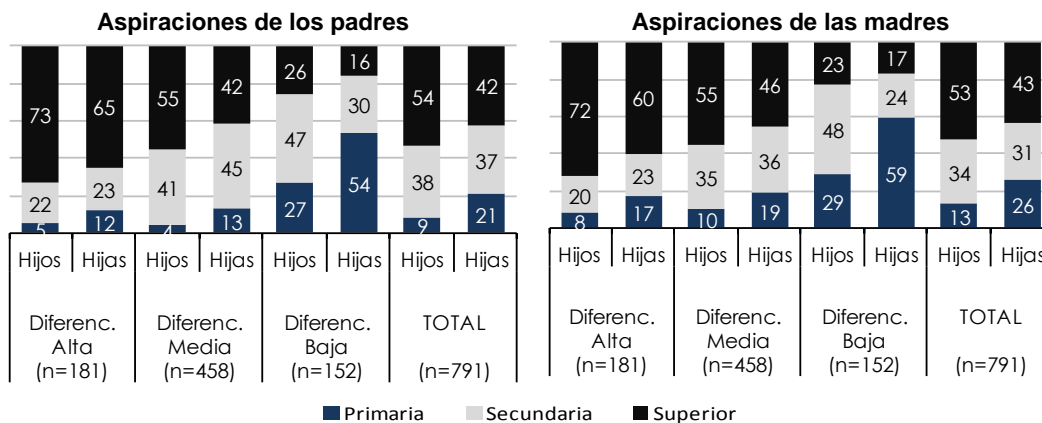
En este marco, Alberti y Cotler afirman que la expansión de las oportunidades educativas, así como el incremento de los contactos entre ámbitos urbanos y rurales (mediante las migraciones o el comercio), habrían tenido un impacto significativo en la formulación de aspiraciones educativas en los pobladores rurales, en tanto pusieron a disposición de la población rural modelos de vida alternativos al campo. El marco de la percepción de la realidad social se expandió más allá de los límites de la propia comunidad. Más aun, el acceso a la escuela marcaría un distanciamiento del ámbito de las actividades agrícolas. Degregori y Golte, al respecto, subrayan que el acceso a la educación aleja, al menos parcialmente, a los alumnos de las labores agrícolas, ellos y ellas adoptan así nuevas actitudes más cercanas a las urbanas⁵.

⁴ Cabe precisar que estas contribuciones se dan desde fines del siglo XIX (Contreras, 1996).

⁵ Alberti y Cotler (1977) agregan que las aspiraciones desarrolladas por la educación permitirían un enfrentamiento con las estructuras agrarias tradicionales; de hecho, los líderes y elementos más receptivos del movimiento sindical campesino de la década de 1960 eran personas alfabetas.

En el contexto descrito, las aspiraciones educativas de los padres y madres, para sus hijos e hijas, suelen ser más altas en comunidades donde se da un mayor contacto con los ámbitos urbanos, en comparación con comunidades *más cerradas* (Ver Gráfico 1). Mientras que en las primeras el 60% o más de padres y madres desea que sus hijos cursen educación superior, en las últimas este porcentaje no supera el 30%. Esta diferencia no sólo remite a una menor disponibilidad de las escuelas en las últimas comunidades –con lo que la educación terciaria sería un horizonte de tan difícil acceso que de entrada resultaría *no demandado*⁶, sino que además evoca una noción del campo como horizonte de vida deseable, en tanto posible. Por otra parte, los datos presentados revelan una brecha de género en las aspiraciones que los padres tienen para con sus hijos: éstas suelen ser *más altas* para los varones, independientemente del grado de diferenciación de las comunidades y del sexo de los padres.

Gráfico 1. PERÚ 1966 - Valles de Chancay, Virú, Mantaro y Urubamba. Aspiraciones educativas de padres y madres para sus hijos e hijas, según grado de diferenciación al interior de la comunidad^{1/}



1/ Las comunidades con bajo nivel de diferenciación se caracterizan por su distanciamiento con los centros urbanos, por el monolingüismo quechua, por limitadas oportunidades educativas y bajos ingresos económicos. Las comunidades con un alto grado de diferenciación, en cambio, tienen más altas oportunidades educativas, mayores grados de diferenciación económica, ingresos más elevados, se encuentran enmarcadas dentro de relaciones sociales “abiertas” hacia el mundo urbano, donde el quechua no representa una barrera idiomática. (Alberti y Cotler, 1977:74). Fuente: Elaboración propia en base a datos de Alberti y Cotler (1977).

⁶ Sen, Nussbaum y otros integrantes de la corriente del «desarrollo humano y capacidades» dan cuenta de las bajas expectativas como un problema de las poblaciones marginadas. Utilizan el caso icónico de la viuda hindú para ilustrar una internalización del menor valor de sí mismo, frente a las constantes experiencias de desprecio y discriminación (Anderson, 2011)

No obstante, la oferta educativa de ese entonces no estaba disponible en la medida en que la población lo deseaba, sobre todo entre los más pobres. En este sentido, Alberti y Cotler señalan que la educación resultaba ser un *punte estrecho* que permitía cierta movilidad social, pero limitada a unos cuantos. Adicionalmente, entre los pequeños grupos que lograban el acceso a la escuela, se empezó a gestar una crítica con respecto a ésta, dado el divorcio entre los conocimientos impartidos en los centros educativos y lo que se necesitaba para la vida en comunidad. De este modo, los problemas de las comunidades no podían resolverse con el acceso a la educación; el acceso al capital social y cultural adquiridos a través de la escuela podía entonces ser aprovechado —y sólo por unos cuantos— en contextos por fuera de la comunidad. Los citados autores agregan que esta situación de frustraciones generó condiciones propicias para el surgimiento de diversos tipos de movilización política.

En esta línea, de acuerdo a Sandoval (2004), el incumplimiento de las expectativas construidas en torno a la educación jugó un rol importante en la producción y reproducción del ciclo de violencia desarrollado en Perú entre los años 1980 y 2000⁷. Este autor subraya que el explosivo crecimiento de la población escolar y universitaria, dado a partir de la década de 1950 bajo la promesa y expectativa de la movilidad social, se desarrolló en medio de una crisis del sistema educativo y con insuficientes mecanismos de incorporación de los egresados al mercado laboral. Así, el acceso a la educación básica y universitaria, concebido como un dispositivo de ascenso social y éxito, se convirtió en un espacio de reproducción de la exclusión y la desigualdad social, con la configuración de circuitos de desigual calidad al interior del propio sistema educativo público.

Estos procesos habrían ocasionado una sensación de descontento y desarraigo, en especial en los jóvenes provincianos, muchos de los cuales habrían experimentado una reducción en el horizonte de futuro imaginado. El PCP-SL

⁷ La Sección 5.2 desarrolla una breve presentación del conflicto armado de estos años.

se habría valido de estos sentimientos de frustración, ofreciendo una nueva identidad política a pobladores de márgenes rurales y urbanos excluidos, históricamente no representados por el sistema político (Sandoval, 2004).

Aspiraciones educativas y ocupacionales luego del conflicto armado

El conflicto armado desarrollado en las dos últimas décadas del siglo XX, constituye un punto de inflexión en la construcción de los proyectos de vida, en particular en las familias rurales de Ayacucho. Al interior de estos hogares, el campo (las actividades agropecuarias) es desplazado por la vía de la educación terciaria como la opción más deseable a futuro.

Ames (2002), partiendo de una perspectiva antropológica, da cuenta de esto al presentarnos información sobre las aspiraciones ocupacionales en dos comunidades de la sierra del Perú⁸: Hualla, en la región Ayacucho, y Ninamarca, en la región Cusco; la primera, a diferencia de la segunda, se vio involucrada directamente en el proceso de violencia política. De acuerdo a Ames, las aspiraciones educativas y ocupacionales observadas en Hualla (Ayacucho) dan cuenta de una renovada apuesta por la educación. Las familias del estudio desean para sus hijos la educación superior y universitaria, anhelan que sean profesionales, tanto por el *status* social, como por la probabilidad de mejorar sus condiciones de vida, de «vivir mejor».

Estos resultados contrastan con las aspiraciones *más modestas* encontradas en las comunidades cusqueñas quechuas del estudio. En ellas, las expectativas ocupacionales de los padres para sus hijos no se dirigen hacia las profesiones prestigiosas (como abogado, médico, ingeniero), sino que se concentran en oficios que no requieren de educación terciaria, como chofer, maestro albañil, promotor de salud, o animador de PRONOEI⁹. Así, en estas comunidades, si bien el acceso a la educación es demandado, los límites de esta promesa

⁸ El estudio abarca otras cuatro pequeñas comunidades ubicadas en la selva amazónica. Dado que esta investigación se centra en la sierra, estas comunidades no se incluyeron en este acápite.

⁹ Las animadoras que laboran en los PRONOEI (programas de atención no escolarizada de educación inicial, del Ministerio de Educación) no necesitan acreditar educación superior.

parecerían ya estar incorporados en las aspiraciones educativas y ocupacionales de las familias, en tanto el acceso a la educación terciaria, en especial universitaria, resultaría difícil de concretar.

La interpretación que Ames propone con respecto a esta diferenciación en las expectativas, tiene como eje la cruda experiencia del conflicto armado. Para quienes pudieron desplazarse a raíz de la violencia, la situación fue compleja, pues se hallaron en una posición vulnerable, con escasos recursos para la inserción social y económica en las ciudades. Para aquellos que se quedaron en sus comunidades, la situación fue dura también. La vida cotidiana, comunal y familiar, fue completamente trastocada: los episodios de violencia fueron extremos, los asesinatos, amenazas y saqueos provocaron que la desconfianza y el miedo -incluso entre comuneros- permeen la vida diaria. Estos sentimientos se agudizaban en las noches, cuando los pobladores optaban por dormir ocultos en los cerros, en la intemperie y a merced de bajas temperaturas, a fin de evitar los ataques. Del Pino y otros (2011) dan cuenta de esta situación, señalando además que durante esta época fallecieron muchos niños y niñas pequeños: en medio de la situación de inseguridad de sus padres, ellos y ellas fueron más vulnerables a los «males de campo» como la *pacha* o el *mancharisqa*¹⁰, constituyéndose como víctimas mortales indirectas del conflicto armado.

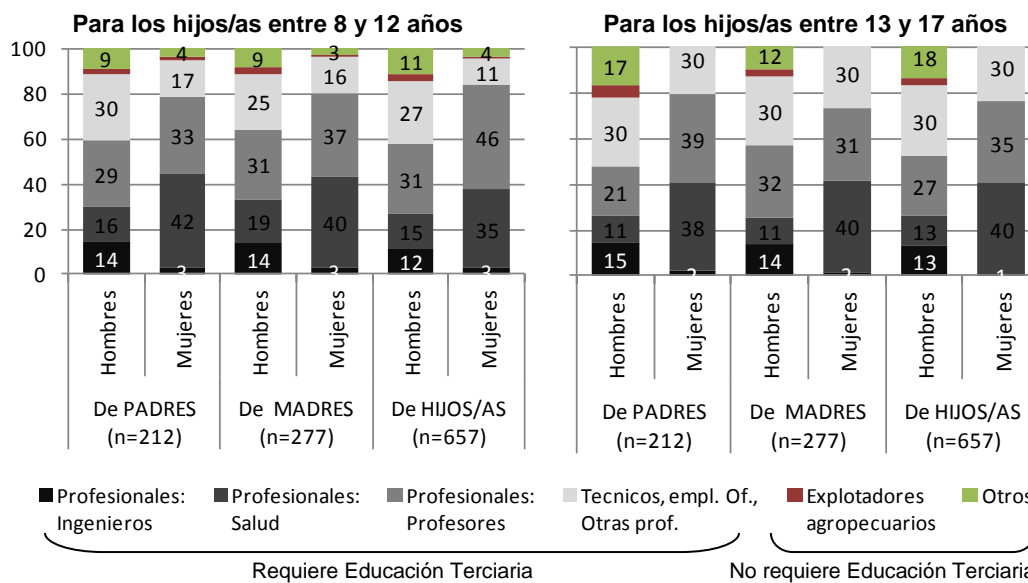
Los padres y madres no desean que sus hijos puedan ser víctimas de este tipo de abusos y sufrimiento en el futuro, para esto, la educación toma un lugar central. En esta línea, Del Pino y otros (2011) profundizan la relación entre conflicto armado y apuesta por la educación; de acuerdo a estos autores, la violencia hizo del «sufrimiento» un universo narrativo y simbólico que condensa las diversas formas de experiencia de las poblaciones campesinas de Ayacucho. Estas

¹⁰ La concepción de la salud y de los males en las comunidades campesinas ayacuchanas es diferente de aquellas provenientes de zonas urbanas; ella además se asienta en un sistema de conocimientos sedimentado en el tiempo. La naturaleza se concibe como un agente que puede causar daño al cuerpo o alma del individuo, te puede «atrapar», te da *pacha*. El *mancharisqa* o susto, por otra parte, deviene por una experiencia que impresiona al niño o niña, ocasionando que su alma y cuerpo se separen. Ambas enfermedades o males, tienen síntomas como fiebre, diarrea y otros, que pueden ocasionar la muerte del niño o niña (Del Pino y otros, 2011).

experiencias llevan a redefinir la valoración del campo como proyecto de vida: si bien éste estuvo siempre asociado a exigencias duras de trabajo físico -e incluso a las formas opresivas y de explotación de las haciendas (vigentes hasta la reforma agraria, en 1969), la experiencia del conflicto acabó por hacer del campo el lugar de dolor y sufrimiento, y por esto, el lugar que se quiere evitar para los hijos e hijas. La educación entonces, en especial la de nivel terciario, aparece con mayor fuerza como la fuente que puede sostener este proyecto, convirtiéndose en una de las principales preocupaciones y motivo de esfuerzos de los padres y madres del campo.

El amplio deseo de los padres y madres por que sus hijos e hijas accedan a la educación superior, así como el reducido lugar que ocupan las actividades agropecuarias en las expectativas a futuro, también se pone en evidencia en el estudio de Benavides y otros (2005). Dicho estudio brinda información sobre las aspiraciones ocupacionales en familias rurales peruanas de las regiones de Apurímac, Ayacucho, Huancavelica y Puno¹¹.

Gráfico 2. PERÚ 2004 - Zonas rurales de Apurímac, Ayacucho, Huancavelica y Puno. Aspiraciones ocupacionales para los hijos e hijas, por parte de padres, madres y los propios niños, niñas y adolescentes; según sexo y grupo etáreo



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Benavides y otros (2005).

¹¹ El presente estudio se basa en la encuesta aplicada en el departamento de Ayacucho.

Como puede apreciarse en el Gráfico 2, la mayor parte (80% o más) de padres, madres, hijas e hijos desea que estos últimos se dediquen a ocupaciones que requieren de educación terciaria; mientras que las actividades agropecuarias son demandadas en muy pocos casos. Adicionalmente, en tanto la docencia y las profesiones vinculadas a la salud congregan buena parte de las respuestas, los autores sugieren que los servicios provistos por el Estado influyen de manera remarcable en la configuración de los proyectos a futuro. Los padres y madres entrevistados en el marco del citado estudio, señalan que la percepción de ingresos estables es uno de los beneficios más saltantes del ejercicio de estos dos rubros profesionales, beneficio que no es posible obtener si uno se dedica al campo. Los siguientes testimonios dan cuenta de esto:

“Porque tiene un trabajo seguro, pero cuando no hay, no es profesional, uno sufre. Yo he sufrido en carne propia, es como que uno ya no tiene su defensa. En Lima, no te dan ni un trabajo si no tienes tu profesión, bien mal lo hemos pasado... Como profesional uno puede... captar recursos, ya tiene su sueldo, en cambio cuando uno es solamente agricultor es difícil y cuando uno es obligado a migrar por violencia política estamos como perdido...” (Padre de familia, comunidad de Huaychao, Ayacucho; Benavides y otros, 2005)

“Cualquier como le digo, cualquier profesión está bien, para que tengan su sueldo, eso es lo importante, que reciban su sueldo...” (Madre de familia, comunidad de Tinte, Ayacucho; Benavides y otros, 2005)

El anhelo de la educación terciaria en una perspectiva regional

El Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe (PNUD, 2010), en el marco del análisis de los factores que inciden en la «transmisión intergeneracional de la desigualdad», contiene un capítulo con información sobre las aspiraciones educativas que los padres y madres tienen para con sus hijos, en tres ciudades de la región: Buenos Aires, Ciudad de México y Managua. Si bien estos resultados se refieren a grandes urbes y no a comunidades rurales, resultan interesantes de tomar en cuenta en tanto nos remiten a un marco regional.

El citado estudio analiza los niveles educativos alcanzados de hecho por los familiares adultos, así como las expectativas educativas que tienen los padres para sus hijos, según el nivel socioeconómico de las familias. Los resultados

apuntan a que las brechas en el nivel educativo al que accedieron las familias más pobres *versus* las que disponen de mayores recursos, son mucho más amplias que las brechas en las aspiraciones educativas que tienen los padres de familia para sus hijos e hijas. Así, sea que las familias pertenezcan a un nivel socioeconómico alto, medio o bajo, la mayor parte de padres (siempre más del 50%) desea que sus hijos alcancen los estudios universitarios. La educación terciaria, entonces, se perfila como la base a partir de la cual se construyen proyectos de vida a futuro en los sectores populares de estas ciudades.

Capítulo 2. Premisas Teóricas

El presente capítulo busca sentar las bases conceptuales a partir de las cuales, en diálogo, se reflexionará sobre las aspiraciones educativas y ocupacionales observadas en dos generaciones consecutivas, al interior de familias rurales ayacuchanas. En un primer momento se dará cuenta de la relación dialéctica entre individuo y sociedad, pues es en dicha relación que el concepto de las aspiraciones se enmarca. Posteriormente, desarrollaremos este último concepto, presentando sus vínculos con las nociones de voz y agencia (haciendo especial referencia a los niños y niñas), así como con las apuestas en torno a la escuela. Finalmente, abordaremos los conceptos de generación y género en los que se enmarca el estudio.

2.1. De la relación dialéctica entre individuo y sociedad

Siguiendo a Elías (1993), sociedad e individuo son dos aspectos diferenciados pero interdependientes de los seres humanos. Ambos conceptos no remiten a objetos con existencias separadas que se relacionan *a posteriori*, sino más bien a aspectos distintos e inseparables. La relación entre sociedad e individuo tiene un carácter dialéctico, y por tanto, el entendimiento de uno no puede llevarse a cabo sin tener en consideración al otro, pues la sociedad no existe más allá ni por fuera de los individuos, ni los individuos existen por fuera de la sociedad.

El ser humano, desde pequeño, se encuentra inmerso en una red de interdependencias con otros seres humanos. En este sentido, el individuo, antes de entenderse como una *personalidad cerrada* -encerrado en sí mismo en completa independencia del mundo exterior, se concibe como una *personalidad abierta*, "... que en sus relaciones con los otros seres humanos, posee un grado superior o inferior de autonomía relativa, pero que nunca tiene una autonomía total y absoluta y que, de hecho, desde el principio hasta el final de su vida, se remite y se orienta a otros seres humanos y depende de ellos" (Elias, 1987:44).

La sociedad, por su parte, no puede ser entendida como una totalidad existente más allá de los individuos, sino que es más bien el mismo entramado de interdependencias constituido por éstos (Elías, 1987:45). Así como ocurre con la concepción de un baile, imposible de imaginar como una construcción al margen de quienes en él participan, el entendimiento de la sociedad puede ser relativamente independiente de los individuos concretos que la constituyen aquí y ahora, más no puede ser independiente de todos los individuos (Elías, 1987:45).

Elías, además, marca una clara distancia con respecto a las concepciones de individuo y sociedad como entes estáticos, inmutables e inalterables; él señala que, antes bien, ellos deben entenderse como estructuras mutables, en flujo continuo; es decir, con carácter de proceso. Así, el carácter procesual de la sociedad y los individuos resulta insoslayable en toda construcción teórica que remita a los seres humanos (Elías, 1987:16). De hecho, si nos aferramos a las concepciones de individuo y sociedad como objetos que se encuentran en un estado de reposo, inmutables, nos resultará imposible dar cuenta de la conexión entre las estructuras psicológicas individuales (estructuras de personalidad) y las composiciones que constituyen muchos individuos interdependientes (estructuras sociales). La tesis de Elías es que los procesos de desarrollo y transformación psicológica (psicogénesis), pueden ser entendidos únicamente en el marco de los procesos de transformación y desarrollo social (sociogénesis). Así, el cambio en las estructuras de personalidad, puede considerarse como un aspecto específico del devenir de las estructuras sociales.

En esta línea, Elías, al igual que otros autores de la corriente constructivista, postula la insuficiencia de las parejas de conceptos dicotómicos -heredadas de la vieja filosofía social- tales como individuo/sociedad, sujeto/objeto, idealismo/materialismo (Giménez, 1997), debido a que este enfoque limita el análisis a dos condiciones opuestas, sin permitirnos comprender las relaciones que se dan entre ambos elementos, ni los cambios que acontecen en cada una de ellos en tanto procesos.

Junto con la superación de las parejas de conceptos dicotómicos, la problemática constructivista, en la que se inscribe el trabajo de Elías (1987), busca entonces “aprehender las realidades sociales como construcciones históricas y cotidianas de actores individuales y colectivos” (Giménez, 1997:2). Dicha concepción de las realidades sociales, tal como lo señala Corcuff (citado en Giménez, 1997:2), se apoya en tres premisas referidas a la importancia de la historicidad en esta corriente de pensamiento: i) el mundo social se construye a partir de lo ya construido en el pasado; ii) las formas sociales del pasado son reproducidas, apropiadas, desplazadas y transformadas en las prácticas y las interacciones de la vida cotidiana de los actores; y iii) este trabajo cotidiano sobre la herencia del pasado abre un campo de posibilidades en el futuro

2.2. Las aspiraciones

Tal como mencionamos, el desarrollo teórico de lo que se entenderá por aspiraciones se enmarca en la relación dialéctica entre sociedad e individuo, presentada líneas arriba. Esto debido a que si bien las aspiraciones se conciben como socialmente construidas, ellas también nos remiten a capacidades mediante las cuales los individuos –y en particular los niños, niñas y adolescentes- son capaces de incidir en el mundo social que les rodea.

Aspiraciones: construcciones sociales vinculadas a la voz y la agencia

De acuerdo a Appadurai (2004), las aspiraciones se vinculan a lo que se desea, a las preferencias, las elecciones y el cálculo; dan cuenta de una proyección a futuro. En esta línea, el autor sostiene que hablar de aspiraciones es hablar de cultura, pues es en ella donde las ideas sobre el futuro se encuentran incrustadas y son cultivadas.

Appadurai sostiene que la vinculación entre aspiraciones y proyección a futuro no ha sido suficientemente explícita en los estudios de la cultura desarrollados desde la antropología, dado que éstos habrían estado centrados principalmente en términos asociados más bien al pasado -tales como hábito, costumbre, herencia y tradición. Appadurai se propone entonces *repatriar* el estudio de las

aspiraciones al ámbito de la cultura, y para ello, inicia su reflexión rescatando tres elementos o productos clave del debate antropológico acerca de ésta, los cuales se constituyen en las bases teóricas para el posterior desarrollo conceptual de las aspiraciones. El primer elemento clave proviene del análisis estructural del lenguaje y se refiere a la relacionalidad de las normas, valores y creencias de una cultura; así, los elementos de un sistema cultural pueden sólo tomar sentido en la relación que tienen entre sí. El segundo punto corresponde a la idea del disentimiento como parte de la cultura; una cultura compartida no implica un consenso homogéneo entre sus miembros. Por último, el tercer elemento refiere a las interacciones entre las diferentes culturas, en un marco donde las fronteras de las mismas se consideran abiertas (*leaky boundaries*). Este tercer elemento teórico pone en relieve la diversidad, heterogeneidad y pluralidad como elementos clave de la cultura en la era de la globalización.

Sobre la base de estos tres elementos, el autor concibe a las aspiraciones como una metacapacidad cultural. Como un primer punto, se tiene que las aspiraciones son construidas socialmente, forman parte de ideas éticas y metafísicas más amplias, las cuales se derivan de normas culturales. Así, a pesar de que los términos generalmente empleados para referirse a las aspiraciones -elección, deseo, cálculo- parecerían indicar que éstas se remiten al plano individual, Appadurai enfatiza que éstas se gestan en la interacción de la vida social; de este modo, siguiendo la línea de Durkheim y Mead, recuerda que “*there is no self outside a social frame, setting, and mirror*” (Appadurai, 2004:67). Dado lo anterior, si bien las aspiraciones sobre una buena vida, la salud, la felicidad existen en las diferentes sociedades, los contenidos específicos de tales aspiraciones varían ampliamente según nos encontremos en diferentes países, por ejemplo, o en diferentes grupos al interior de una misma sociedad. No obstante, en todos los casos, las aspiraciones sobre una buena vida son parte de un mapa más amplio de ideas y creencias, de normas culturales, que dan contenido a lo que se entiende por una buena vida, y por una vida en general, en una sociedad determinada.

Como segundo punto, Appadurai señala que las aspiraciones pueden ser entendidas como una meta-capacidad que se encuentra distribuida de manera no homogénea en las sociedades. Las aspiraciones son una meta-capacidad en tanto permiten el desarrollo de otras capacidades; no obstante, ella tiende a estar más desarrollada entre los que tienen más recursos. De acuerdo al autor, esto se explica porque quienes se encuentran en una mejor posición relativa, en cuanto a poder, dignidad o recursos materiales:

“..are more able to produce justifications, narratives, metaphors, and pathways through which bundles of goods and services are actually tied to wider social scenes and contexts, and to still more abstract norms and beliefs. This resource, unequally tilted in favor of the wealthier people in any society, is also subject to the truism that ‘the rich get richer’, since the archive of concrete experiments with the good life gives nuance and texture to more general norms and axioms; conversely, experience with articulating these norms and axioms makes the more privileged members of any society more supple in navigating the complex steps between these norms and specific wants and wishes” (Appadurai, 2004:68)

La capacidad de aspirar entonces puede ser concebida como una capacidad de navegación. En esta línea, de acuerdo al autor, las personas pobres tienen capacidad de desear, querer, necesitar, planear o aspirar, pero la situación de pobreza en que se encuentran mina las circunstancias en que estas prácticas pueden ocurrir y desarrollarse. Adicionalmente, en tanto la capacidad de aspirar –como cualquier otra capacidad cultural compleja- prospera y sobrevive en la práctica, repetición, exploración, conjetura y el disentimiento, la capacidad de aspirar en los pobres permanecería menos desarrollada. Así, continuando con la metáfora de navegación, si se considera el mapa de aspiraciones como una densa combinación de nudos (*nodes*) y rutas (*pathways*), los relativamente más pobres tendrían, por un lado, un menor número de nudos de aspiraciones, y por otro lado, un sentido más frágil o débil de las rutas que conectan los deseos concretos, a contextos intermedios y a normas más generales. Como consecuencia de la desigual distribución de la capacidad de aspirar, existiría un espacio en donde los hacedores de política podrían incidir en el fortalecimiento de la misma entre los pobres, a fin incrementar su bienestar y reducir la pobreza.

Adicionalmente, de acuerdo a Appadurai, el cultivo de la capacidad de aspirar se vincula al de la capacidad cultural de la voz: debatir, contestar, cuestionar y participar de modo crítico. Con base en Hirschman, Appadurai señala que la voz puede entenderse como la capacidad de expresar los propios puntos de vista y obtener resultados orientados hacia el propio beneficio en los debates políticos en torno a la riqueza y el bienestar, los cuales se dan en toda sociedad. En este sentido, la voz deberá ser expresada en términos de acción y *performances* a nivel social, político y económico. Siguiendo a Appadurai, las aspiraciones y la voz son además capacidades culturales que se nutren recíprocamente; siendo que los pobres tendrían un menor y más difícil acceso las situaciones en que esta relación pueda empezar a desatarse y desarrollarse.

Aspiraciones, voz y agencia en los niños y niñas

Los desarrollos teóricos de Pufall y Unsworth (2004), referidos específicamente a los niños y niñas, complementan la definición de voz presentada anteriormente. Estos autores señalan que el concepto de voz, así como el de agencia, resultan clave si se desea concebir a los niños como seres humanos completos (*full human beings*)¹², así como entender su realidad social y las formas en las que ellos actúan y crean sus propios futuros. La voz se refiere al conjunto de intenciones, esperanzas, quejas (*grievances*) y expectativas propias que los niños tienen; no obstante, esta voz sólo podrá salir *a superficie* en tanto los adultos a cargo aprendan a preguntar a los niños y niñas, así como a dar espacio para que esta capacidad se desarrolle. La agencia, por su parte, se refiere a la capacidad de los niños de ser actores autodeterminados, es decir, que actúan y deciden por sí mismos en función de sus propios intereses, valores y voluntad; aunque siempre condicionados al espacio que los adultos a su cargo les otorguen para llevar a cabo tales acciones y decisiones.

¹² Los autores emplean la expresión *full human beings*, para distanciarse, por un lado, de las visiones Aristotélicas que conciben a los niños como una clase de humanos que tienen el potencial de convertirse en un humano completo (es decir, que siendo niños aun no tendrían una humanidad completa), y por otro lado, de las visiones Rousseauianas romantizadas, desde las que los niños son vistos como el “buen salvaje”, poseedores de un sentido inherente de moralidad que puede ser realizada o corrompida (Pufall y Unsworth, 2004:2-3).

Bajo esta postura, el entendimiento de la agencia enfatiza la búsqueda que realizan los niños tanto para otorgar sentido al mundo que los rodea, como para poder encajar de la mejor manera en él. La voz, asimismo, puede entenderse como una expresión de la agencia, pues se refiere al compromiso de los niños por dar a conocer su habilidad como actores -en representación de sí mismos, para manifestar y asegurar sus propios intereses, así como para modificar el mundo que los rodea. Los niños, entonces, como seres sociales:

“...are inherently agentive, and they voice their views in order to be heard, to persuade, to move others to action. As children act and ask to be heard, they are both building and experiencing their social reality and constructing their identity in the process. Neither their social reality nor their identity are elements in isolation from their social world. They are both parts of a mutual and ongoing construction.” (Pufall y Unsworth, 2004:9)

En este sentido, los conceptos de voz y agencia nos remiten al carácter procesual de los conceptos de sociedad e individuo, y a la relación entre estos dos conceptos, en tanto que la voz y la agencia se desarrollan en relación con el mundo social que rodea a los niños, y a la vez, permite a éstos incidir en aquel.

Pero, a pesar de contar con estos conceptos *paraguas* de voz y agencia, Meacham (2004) nos alerta que existen diferentes maneras de entender concretamente la voz y la agencia (o acción), y en esta línea, diferentes formas de enmarcar y guiar la forma en que describimos la vida de los niños. Específicamente, las diferentes formas de entender la voz y la agencia se sintetizan en cuatro metáforas: esencia, organismo, máquina y contexto social¹³. Cada una de las cuatro metáforas asigna un peso diferente al entorno (la cultura, los procesos de socialización), la herencia (características biológicas, genéticas, naturales) y la propia acción de los niños, como factores que influyen en el desarrollo de éstos. En consecuencia, cada una de las cuatro visiones suscita diferentes enfoques de políticas públicas orientadas a incidir en la mejora del bienestar de los niños¹⁴.

¹³ Meacham señala que estas cuatro metáforas se derivan de Pepper (1942, citado en Meacham, 2004) y de trabajos previos del propio Meacham.

¹⁴ Antes de presentar estas cuatro metáforas, el autor advierte sobre las consecuencias que puede tener poner el énfasis en sólo uno de los tres aspectos que se consideran como factores del desarrollo de los niños (herencia, entorno y propia acción de los niños). Por ejemplo, el énfasis en las características con las

A continuación nos detendremos en la cuarta metáfora de desarrollo de los niños, la del contexto social, en tanto nuestro entendimiento de las aspiraciones, así como de la voz y la agencia de los niños se basan en ella¹⁵. Desde la metáfora del contexto histórico, se toma en cuenta la forma en que los niños interpretan los diferentes eventos de sus vidas, y la forma en que estas interpretaciones se traducen en nuevo conocimiento para ellos y en un tejido de sus propias identidades e historias de vida. En este marco, la acción o agencia se entiende como un asunto básicamente de interpretación de hechos, tanto de los pasados, los actuales, como de los que están por venir. De este modo, las aspiraciones sobre el futuro, se encontrarían dentro de una narrativa de interpretación, construida por los niños en base a sus propias experiencias, sentimientos:

“Children are engaged in action from a contextualist perspective when they are constructing and choosing among alternative identities for themselves –that is, constructing life stories that provide coherent and acceptable explanations of where they have come from and who they used to be, who they feel and believe themselves to be now, and the trajectory of their aspirations and prospects to the future” (Meacham, 2004:77)

La acción también es un asunto de construcción de identidades y de desarrollo de compromisos. No obstante, de acuerdo a Meacham, los compromisos requieren de tres componentes: i) expectativas de consecución de las metas trazadas, ii) libertad de elección entre alternativas de los medios disponibles para lograr dichas metas; y iii) consciencia de estos medios y metas.

Adicionalmente, desde la metáfora del contexto histórico, la herencia y el entorno son factores que entran en juego en el desarrollo del niño, pero no llegan a constituirse como barreras infranqueables o elementos definitivos. Para Meacham, ambos constituirían elementos de peso relativamente bajo, frente a la propia acción de los niños, pues las narrativas que ellos y ellas construyen, así como los significados que atribuyen a las oportunidades, barreras y posibilidades que enfrentan, ocuparían un lugar central.

que nacemos puede llevar a la reproducción de teorías sexistas o racistas; el énfasis en la propia acción de los niños puede llevar a la reproducción o justificación de desigualdades e inequidades sociales, al asignar toda la *responsabilidad* a los propios individuos.

¹⁵ Las otras tres metáforas sobre voz y agencia pueden verse en Meacham (2004).

A modo de síntesis, tanto la propuesta de Appadurai (2004) como la de Meacham (2004), reconocen y toman en consideración el entorno social en el que los sujetos crecen, como un factor que influye en la formación de las aspiraciones; no obstante, ambos autores subrayan la importancia de la agencia y voz de los propios sujetos en este mismo proceso.

Las aspiraciones, la escuela y la idea del progreso

En línea con la vinculación entre aspiraciones y proyección a futuro señalada por Appadurai (2004), en este apartado damos cuenta de las elaboraciones teóricas desarrolladas en Perú, las cuales enmarcan a las aspiraciones –particularmente a las educativas- en una apuesta por el progreso.

Degregori (1986) señala que entre las décadas de 1920 y 1960, en el Perú se dio una transformación en el campesinado indígena, vinculada a los significativos cambios en el entorno social. De acuerdo a este autor, “el avance del mercado, el Estado y los medios de comunicación comenzaban a transformar las condiciones objetivas de existencia de esas poblaciones –primero sus prácticas y luego sus conciencias- y las colocaba en mejores condiciones para enfrentarse a sus antiguos opresores” (Degregori, 1986:3).

Esta transformación trajo entonces el desplazamiento del mito del Inkari en las sociedades andinas¹⁶, dando paso al concepto del mito del progreso¹⁷. Según este último, los pueblos andinos habrían abandonado paulatinamente la idea de vuelta al pasado, para orientarse hacia el futuro y a una creciente integración a la sociedad (Ames, 2002:21). Es importante subrayar aquí que Degregori afirma que este es un proceso cargado de diversas tensiones, ambigüedad y contradicciones.

¹⁶ Siguiendo a Degregori, el mito del Inkari habría surgido durante la colonia y fue recogido en la década del 1950 por investigadores antropólogos. De acuerdo a este mito, “...el inca fue decapitado por los conquistadores, pero a partir de su cabeza enterrada su cuerpo se está reconstituyendo. Cuando esté completo, el antiguo rey emergerá a la superficie y volverán los tiempos idealizados por cierto, el incanato” (Degregori 1993:4).

¹⁷ Cabe además mencionar que la alusión a la palabra mito, según Degregori, resulta útil para dar cuenta de la transformación descrita, en la medida en que aluden a representaciones espejismos, ilusiones, ideas movilizadoras (Degregori, 1986:4).

En el contexto descrito, el acceso a la educación formal toma un rol fundamental. De acuerdo a Degregori, junto con éste, el comercio y algunos bolsones de trabajo asalariado se configuran como los principales instrumentos para la conquista del futuro y del progreso. En el plano educativo, específicamente en el de las visiones (representaciones) que el campesinado indígena tiene sobre la escuela, se encuentra un correlato del desplazamiento del mito del Inkarrí hacia el mito del progreso, el cual podría describirse como un paso del mito de «la escuela asusta niños» (Ortiz, 1971) al «mito contemporáneo de la escuela» (Montoya, 1980)¹⁸.

De acuerdo a Ansión (2009), en el primer mito -que encuentra sus raíces en el enfrentamiento entre españoles e indígenas en el siglo XVI- la escuela y la escritura representan los instrumentos del nuevo poder (del enemigo radical), un poder que representa un peligro para los niños y niñas indígenas en tanto puede *devorarlos*, puede destruir, hacer que olviden sus propias costumbres. En el segundo mito, en cambio, se tiene una actitud opuesta frente a la escuela: ella permite acceder a las capacidades de leer y escribir, las cuales se asocian a la luz, el día, al tener ojos; de hecho, la escuela permite pasar del mundo de la oscuridad o de la noche, al mundo del día. La educación formal entonces resulta un canal de movilidad social de la población campesina, pues promete el acceso al mundo urbano y al progreso. No obstante, esta promesa de progreso se condicionaría a un olvido¹⁹, a una postergación de las propias costumbres. En este sentido, Ansión señala que si bien este segundo mito da cuenta de un cambio en la perspectiva de las poblaciones indígenas campesinas frente a la escuela, también presenta un deseo de integración sin mayor discusión al orden actual, de este modo se reproduce la separación radical entre lo indígena y lo no indígena que se encontraba presente en el primer mito.

Cabe subrayar que, de acuerdo a este último autor, existen recopilaciones de otros mitos que rompen con la actitud de oposición anteriormente descrita,

¹⁸ Nos referimos aquí específicamente a las poblaciones campesinas indígenas de la sierra.

¹⁹ Portocarrero, G. en conversación personal con Patricia Ames, citado en Ames (2002)

dando cuenta de una perspectiva de diálogo entre visiones diferentes del mundo. Específicamente, en el mito del Hijo del Oso (de J. M. Arguedas; citado en Ansión, 2009), el personaje principal de la historia logra utilizar los instrumentos de poder de dos mundos contrapuestos (indígena y español), lo que remite a la posibilidad de *beber* de ambas partes, para construir algo más fuerte y rico.

Adicionalmente, las diferentes visiones de las poblaciones indígenas campesinas con respecto a la escuela, nos remiten a lo señalado por Ames (2002), pues dejan ver que la estrategia estatal de integración y progreso en la que se enmarca la expansión educativa durante el siglo XX, es una propuesta que no cae en el vacío; los grupos a los que ella va dirigida elaboran diferentes maneras de relacionarse o apropiarse de la promesa educativa, elaborando sus propios juicios y expectativas respecto a lo que la educación ofrece.

2.3. Otros conceptos clave: generación y género

En tanto el presente estudio se propone analizar la dinámica intergeneracional de las expectativas educativas en las familias rurales de Ayacucho, así como el rol del género en dicha dinámica, conviene que en el apartado de premisas teóricas se deje establecido lo que se entenderá por generación y género.

Generación

Ritzer (1999), da cuenta del concepto de generación con base en los planteamientos de Karl Mannheim. De acuerdo a este último autor, la generación, al igual que el concepto de clase, nos remite a un grupo que comparte una *ubicación* social particular. La naturaleza de esta ubicación, sin embargo, a diferencia del concepto de clase no se enmarca en el sistema político-económico, sino que se basa en una ubicación común en la dimensión histórica de los procesos sociales, en tanto los miembros de una determinada generación comparten el año de nacimiento. Lo central del concepto, sin embargo, no radica en este último hecho biológico común, sino en las implicaciones sociales del mismo (Pilcher, citado por Ritzer, 1999). Los

miembros de una generación comparten una fase distintiva de los procesos históricos colectivos, experimentan un conjunto común de eventos, el cual se diferencia de los que experimentaron las generaciones anteriores o de los que experimentarán las posteriores (Ritzer, 1999:435). En este sentido, Ritzer, con base en Mannheim, subraya que los individuos de una generación se “exponen a una serie determinada de experiencias potenciales, predisponiéndose a una experiencia y un determinado modo de pensamiento característicos y a un tipo característico de acción históricamente relevante” (Ritzer, 1999:435).

Pero el compartir una ubicación socio-histórica común no es suficiente para *hacer realidad* una generación, para esto se requiere que sus miembros (unidades generacionales) empiecen a orientarse los unos a los otros, sea positiva o negativamente, en torno a grandes ideas, así como a interpretaciones de las mismas. Es esta interacción lo que propicia que ciertas unidades generacionales compartan ideas comunes, desarrollando un vínculo mucho más concreto entre sí.

En este marco, tal como lo afirmar Ritzer, el concepto de generación planteado por Mannheim permite aprehender, desde un punto de vista sociológico, las diferencias en pensamiento y acción que se presentan entre una generación y otra (intergeneracionales), así como las ocurridas al interior de una misma generación (intrageneracionales) (Ritzer, 1999:435).

Género

Scott (1996) propone una definición de género que dé cuenta de los sistemas de relaciones sociales y de sus cambios. La propuesta teórica de esta autora, además, se basa en el rechazo de la oposición binaria hombre/mujer como algo fijo y permanente, buscando una deconstrucción genuina de los términos de la diferencia sexual. En esta línea, la autora se apoya en la idea crítica de Derrida, lo que implica un “análisis contextualizado de la forma en que opera cualquier oposición binaria, invirtiendo y desplazando su construcción jerárquica, en lugar de aceptarla como real o palmaria, o propia de la naturaleza de las cosas”

(Scott, 1996:20). Por otra parte, la noción de Scott busca tener una visión amplia en la que el género no se limite a la familia, sino que incluya el mercado de trabajo, la educación y la política.

Para Scott, el núcleo de la definición de género se basa en dos proposiciones: i) “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos”, y ii) “el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder²⁰” (Scott 1996:23). En cuanto a la primera proposición, debe tenerse en cuenta que el uso de género pone de relieve un sistema completo de relaciones, que puede incluir el sexo, pero ni está directamente determinado por éste, ni es directamente determinante de la sexualidad (Scott 1996:7). Para la autora, la primera proposición además comprende cuatro elementos interrelacionados: i) símbolos culturalmente disponibles que evocan representaciones, múltiples, a menudo contradictorias; ii) conceptos normativos que enmarcan las interpretaciones de los significados de los símbolos, intentando limitar y contener sus posibilidades metafóricas; aquí se construirían las categorías que dan un significado unívoco al varón, mujer, lo masculino y lo femenino, presentándolas además como producto de consensos sociales, antes que del conflicto; iii) nociones de política, referencias a las instituciones y organizaciones sociales; y iv) la identidad subjetiva.

La teorización del género en Scott, no obstante, se centra en la segunda proposición. En ella el género se entiende como el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder (Scott, 1996:26). Sin que sea el género el único campo primario, él implica la concepción y construcción del propio poder. La postura teórica de Scott, además, rechaza la noción de que el poder social está unificado, es coherente y se halla centralizado; en este marco, entonces se tiene lugar para la agencia humana, entendida como posibilidad de negación, resistencia, reinterpretación y reinención.

²⁰ El concepto de poder se entiende como el “control diferencial sobre los recursos materiales y simbólicos, o acceso a los mismos” (Scott, 1996:26).

Capítulo 3. Objetivos e Hipótesis

Objetivo general. Explorar la dinámica intergeneracional de las aspiraciones educativas y ocupacionales en familias de zonas rurales de Ayacucho (Perú), en el marco de los procesos sociales que marcaron las últimas décadas del siglo XX, prestando especial atención a las diferencias de género en dicha dinámica.

Objetivos específicos

- a. Presentar las aspiraciones educativas y ocupacionales que tuvieron los padres y madres de familia de las zonas rurales de Ayacucho, cuando fueron niños y adolescentes, dando cuenta de las posibles diferencias de género en las mismas.
- b. Identificar las aspiraciones educativas y ocupacionales que tienen en la actualidad los niños, niñas y adolescentes de estas familias, precisando las posibles diferencias de género en las mismas.
- c. Analizar la dinámica intergeneracional de estas aspiraciones, identificando coincidencias y diferencias de género entre la primera (padres y madres) y la segunda generación (hijos e hijas).
- d. Contextualizar la dinámica intergeneracional y de género de las aspiraciones educativas y ocupacionales, en el marco de tres hechos de la historia reciente de las zonas rurales de Ayacucho: i) el desarrollo del conflicto armado en las dos últimas décadas del siglo XX, ii) el incremento de la cobertura educativa, y iii) el incremento del empleo rural no agrícola.

Hipótesis

- a. Existe un incremento intergeneracional en la proporción de niños, niñas y adolescentes que desea seguir estudios terciarios.
- b. Entre una generación y otra, la brecha de género en las expectativas, con aspiraciones educativas *más altas* para los varones, se habría reducido.
- c. La historia reciente de las zonas rurales de Ayacucho determinarían un contexto con nuevos o renovados símbolos culturalmente disponibles, en base a los cuales se construyen las aspiraciones.

Capítulo 4. Aspectos metodológicos

El presente capítulo aborda los aspectos metodológicos de la investigación. De manera particular, da cuenta de las características del diseño muestral, y especifica algunas características y limitaciones del estudio.

La muestra

El presente estudio es de carácter descriptivo, basado en técnicas cuantitativas de investigación. La base de datos principal proviene de una encuesta de hogares, aplicada en noviembre de 2004, en el marco de una investigación sobre desigualdades de género en la educación rural, llevada a cabo por Benavides y Ñopo entre los años 2004 y 2005. Dicho estudio se centró en las zonas rurales de las regiones de Ayacucho, Apurímac, Huancavelica y Puno, las cuales se seleccionaron porque a nivel nacional-rural ellas mostraban las mayores brechas de género (niños en mejor situación que niñas), en términos de acceso a la educación primaria y de desempeño de los estudiantes.

El diseño muestral resultante es bietápico, probabilístico y por *clusters*. La muestra de hogares a encuestar se diseñó buscando la representatividad para cada una de las cuatro regiones mencionadas, a nivel de los hogares rurales con niños y/o niñas que cursen el 4to grado de primaria. Dado que no se disponía de un listado completo de estos hogares (del universo), la metodología para llegar a los mismos fue a través de las escuelas públicas rurales²¹. En la primera fase del diseño muestral, se seleccionan aleatoriamente escuelas primarias públicas a visitar, y dentro de ellas, se realizó una selección aleatoria de hasta 12 estudiantes de 4to grado (hasta 6 niños y hasta 6 niñas). En la segunda etapa, se acudió a los hogares de las y los estudiantes seleccionados en la primera fase. Como resultado del trabajo de campo, en la región de Ayacucho se aplicó un total de 298 encuestas de hogares, distribuidos en 17 distritos (ver Anexo 1).

²¹ Las escuelas públicas se configuran como *clusters*, agrupando la mayor parte de niños y niñas de Ayacucho. En esta región, en el 2003, 93.4% de niños y niñas en edad de cursar la educación primaria asistió a una escuela (MINEDU, 2009). En los distritos rurales ayacuchanos, el 98.5% de la matrícula en educación primaria asiste a escuelas de gestión pública (Censo Escolar 2004).

Tabla 1. Provincias y Distritos donde se ubican los hogares visitados

Provincia	Distrito(s)
Cangallo (66)	Cangallo (33), Los Morochucos (21), María Parado de Bellido (12)
Huamanga (59)	Acos Vinchos (22), Jesús Nazareno (12), Santiago de Pischa (14), Tambillo (11)
Huanta (31)	Llochegua (31)
La Mar (78)	Ayna (49), Chungui (14), San Miguel (15)
Lucanas (52)	Chipao (9), Lucanas (7), San Cristóbal (14), San Juan (22)
Parinacochas (6)	Upahuacho (6)
Paucar del Sara Sara (6)	Colta (6)

Nota: el número de hogares visitados por distrito y provincia se halla entre paréntesis
Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta de Hogares Ayacucho 2004

El estudio se basa en la encuesta de hogares descrita, pero también emplea bases de datos de dominio público: el Censo de Población y Vivienda 2007, la Encuesta Nacional de Hogares ENAHO 2008 y el Censo Escolar del 2004²².

Algunas acotaciones y limitaciones del estudio

Resulta necesario apuntar algunas características y limitaciones del estudio. En primer lugar, la muestra resultante no alcanzó el tamaño esperado por el diseño muestral, de modo que los resultados presentados no pueden en rigor ser considerados como representativos de las zonas rurales de Ayacucho. No obstante, la cobertura de distritos visitados fue relativamente alta (17 distritos de los 20 planeados), con lo que los resultados pueden ser interpretados como una buena referencia de la zona en que se enfoca el estudio²³.

La segunda limitación resulta inherente al tipo de estudio y la técnica de recolección de datos empleada. El estudio sólo puede dar cuenta de *lo que sucede*, no puede explicar (sino sólo explorar) el *por qué* de los resultados o relaciones presentadas, siendo necesaria la implementación de estudios de corte cualitativo que den respuesta a este tipo de preguntas. En este sentido, al estudiar las aspiraciones educativas y ocupacionales de las familias rurales, sólo podemos dar cuenta de cuáles son éstas e indagar si ellas se ven asociadas a determinadas características de los individuos y sus hogares. Análogamente, las vinculaciones entre las aspiraciones y los tres acontecimientos sociales que

²² Disponibles en <http://www.inei.gob.pe/> y <http://www.minedu.gob.pe/>. Acceso febrero 2012.

²³ Cabe enfatizar que los datos son una aproximación al conjunto de las zonas rurales ayacuchanas. Los resultados no son aplicables a casos específicos, de determinadas comunidades campesinas, o de zonas rurales de un distrito o provincia particular de la región.

caracterizan la historia reciente de las zonas rurales ayacuchanas, son exploratorias, no establecen una causalidad. Adicionalmente, dado que el instrumento de recolección de información fueron cuestionarios, es posible que las respuestas brindadas por los encuestados se hayan visto condicionadas por la deseabilidad social, es decir, por el deseo de dar la respuesta que se cree “correcta” (Hernández y otros, 2005).

Por otra parte, con respecto a la construcción de variables a analizar, resulta conveniente tener en consideración los siguientes puntos. Un primer punto, es que las aspiraciones educativas no se abordaron directamente como pregunta en el cuestionario, sino que éstas se construyeron en base a las respuestas sobre la ocupación deseada a futuro. Así, por ejemplo, si un una persona señalaba que deseaba (o había deseado) ser abogado, médico, profesor o cualquier otra especialidad cuyo ejercicio requiera de la educación terciaria, se asume que las expectativas educativas corresponden a este nivel.

Un segundo punto a considerar, es que la sistematización de las aspiraciones de los padres y madres se encuentra limitada tanto a los recuerdos que éstos tienen, como al deseo de manifestarlos. De hecho, entre las madres resultó bastante frecuente tener respuestas del tipo “no pensaba en estas cosas”. Se subraya entonces que las encuestas resultan una herramienta idónea para el acopio sistemático de información a niveles agregados de análisis (a nivel regional, en este caso); sin embargo, no permiten desarrollar una relación más cercana con los encuestados, de modo que este tipo de respuestas señaladas por las madres no pudieron ser profundizadas.

Adicionalmente, el estudio construye una genealogía de las aspiraciones, tanto a nivel intra como intergeneracional. Es decir, por un lado, se estudia cómo las expectativas al interior de la primera y la segunda generación fueron cambiando (de la niñez a la adolescencia), y por otro lado, se analiza cómo las expectativas varían entre una generación y otra. Para efectos de estos análisis, se consideraron dos grupos etéreos al interior de cada generación, referidos a la

niñez y a la adolescencia. Para el caso de la generación de padres y madres, las preguntas sobre la ocupación a futuro deseada se frasearon con referencia a “cuando fue niño/a”, “cuando tuvo 18 años” y “cuando tuvo 21 años”; mientras que en el caso de la generación de los hijos e hijas, la pregunta sobre la ocupación futura anhelada se realizó directamente tanto al grupo de niños, de 8 a 12 años, como de adolescentes, de 13 a 17 años. Es plausible pensar que los deseos de los 18 y 21 años, correspondientes a la primera generación, no son en estricto comparables con los deseos que tienen los hijos e hijas entre los 13 y 17 años (las edades simplemente no coinciden). No obstante, es necesario tener en cuenta que estas edades representan el periodo *esperable* de acceso a la educación secundaria en ambas generaciones. Esto se debe a que, en el caso de la primera generación, los testimonios recogidos en textos como el Del Pino y otros (2011), apuntan a que la edad de ingreso al primer grado bordeaba los 10 años de edad, mientras que hoy en día, la mayor parte de niños y niñas ingresan a la educación primaria hacia los 6 años.

Por otra parte, se tiene preguntas sobre trabajo infantil formuladas a la persona que contestó la encuesta de hogares, lo que en el 85% de casos corresponde a los padres o madres de familia, mientras que en los casos restantes se trató básicamente de hermanos y abuelos (por lo general de sexo femenino). Esto probablemente ha ocasionado un sub-reporte en cuanto a las horas de trabajo, debido a que ésta resulta una pregunta delicada de responder en el marco de una encuesta. Por otra parte, estas preguntas se elaboraron con referencia a menores de 14 años²⁴, sin que se cuente con este tipo de información para los adolescentes entre 14 y 17 años, quienes componen un grupo de referencia importante en el estudio. Asimismo, el formato de la encuesta no permitió recoger información sobre los quehaceres en el hogar realizados por los niños y niñas; siendo que diferentes estudios apuntan a que la incidencia de éstos es remarcable, en especial entre las niñas²⁵.

²⁴ Los 14 años como edad límite para empezar a trabajar se establece en el Código de los Niños y Adolescentes (Ley Nro.27337).

²⁵ Ver, por ejemplo, el estudio de Alcázar (2008)

Capítulo 5.

Los contextos sociales en que se construyen las aspiraciones

Este capítulo da cuenta de tres grandes transformaciones a nivel social, acontecidas en las zonas donde los niños, niñas y adolescentes, tanto de la primera como de la segunda generación fueron y son socializados: i) la expansión del sistema educativo, ii) el desarrollo del conflicto armado entre 1980 y 2000, y iii) el surgimiento de una «nueva ruralidad». Con base en Elías (1993), planteamos que estos acontecimientos se asocian a la formación y devenir de los proyectos de vida en las poblaciones rurales.

5.1. Configuración y expansión del sistema educativo en el siglo XX

A lo largo del siglo XX la educación escolar en el Perú fue vista como uno de los principales medios para la integración de las poblaciones indígenas y campesinas a la nación, así como para la modernización de la sociedad en general (Ames, 2002:15). Este proceso no es exclusivo del país, antes bien, se enmarca en el contexto cultural más amplio de la modernidad occidental, donde los sistemas masivos y obligatorios de escolaridad buscan garantizar la formación de un nuevo tipo de ciudadano, capaz de crear una nueva sociedad orientada hacia el progreso (Ames, 2002:17).

Esta sección busca presentar cómo es que las escuelas fueron expandiéndose hacia las zonas más alejadas de los centros urbanos, ganando legitimidad y demanda. No obstante, también describe cómo el sistema educativo en formación fue (re)produciendo diferencias entre las zonas urbanas y rurales, entre costa y sierra/selva, así como las referidas al género y la pobreza, hasta llegar a establecerse como un sistema inequitativo y fragmentado en la actualidad. La sección, además, presta especial atención al impacto de estas políticas públicas en el caso de Ayacucho.

Las primeras décadas del siglo XX: la reforma civilista

La configuración del sistema educativo en el Perú se perfila a inicios del siglo XX, en base a las propuestas de las élites modernizadoras liberales del partido civilista²⁶. La reforma educativa de este periodo sobresale porque se enmarca por primera vez en un Proyecto Nacional de modernización, el cual para algunos representa el nacimiento del Estado Moderno en el Perú (Adrianzén, 1998)²⁷. La educación fue el principal frente de acción del Proyecto, considerándose que su difusión lograría la civilización de la población indígena, su incorporación a la nación y el consiguiente desarrollo nacional (Ames, 2002)²⁸. Esta propuesta, focalizada principalmente en las poblaciones indígenas de la sierra, en la práctica implicaba una ruptura radical con respecto a las tradiciones y cultura locales, las cuales se entendía eran la causa del atraso y la falta de ímpetu del indio (Ruiz-Bravo, 2009).

La expansión de la matrícula fue remarcable: entre los años 1898 y 1920 la cantidad de alumnos inscritos en escuelas primarias pasó de 91.8 mil a 195.7 mil (Carnoy, 1985). No obstante, a pesar de que el Proyecto buscaba centrarse en las poblaciones indígenas, en la práctica, el acceso a la educación primaria y en especial a la secundaria fue mucho más frecuente entre la población blanca y mestiza²⁹. Así, al final del predominio civilista, en Ayacucho, y en general en las zonas rurales de sierra, la presencia de la escuela era aun débil, siendo el fenómeno característico la escuela unidocente, alejada de la mayor parte de las viviendas de los estudiantes (Contreras, 1996). Por otro lado, existía una tensión con referencia a lo que la escuela representaba para las poblaciones indígenas; ella se asociaba a la conquista, el engaño y la pérdida de autonomía (Ruiz-Bravo, 2009), así como a la posible aplicación de nuevos impuestos

²⁶ Partido político formado por parte de la élite de la sociedad peruana vinculada a los intereses de los latifundistas y dueños de las minas (Adrianzén, 1998).

²⁷ Esta sin embargo fue una modernización tradicionalista antes que una liberal democrática, pues buscó mantener los antiguos privilegios pre-capitalistas o estamentales (Adrianzén, 1998).

²⁸ Dos de los 3.4 millones de peruanos eran indígenas en el año 1900 (Contreras, 1996)

²⁹ En 1925, el 33% del alumnado de las escuelas primarias públicas eran indígenas; en las secundarias públicas este porcentaje se reducía a 12% (Carnoy, 1985). Esta situación vista a nivel nacional se reproducía en las ciudades del interior; en Ayacucho sólo 2 de los 209 alumnos del colegio eran indígenas (Contreras, 1996).

(Contreras, 1996). No obstante, estas percepciones entraron pronto en tensión con los deseos por acceder a los potenciales beneficios de la educación; así, desde principios del siglo XX, se registran donaciones y aportes de pobladores locales para el funcionamiento de las escuelas (Contreras, 1996; Ames, 2002).

Décadas 1940 a 1960: la propuesta indigenista

El segundo impulso en la configuración del sistema educativo fue el Proyecto Educativo Indigenista, que fue formulado hacia 1940 y tuvo hegemonía por aproximadamente 20 años. Al igual que el proyecto anterior, tuvo envergadura nacional, buscó priorizar las zonas andinas y se centró en alfabetizar a la población de sierra para integrarla a la nación³⁰. No obstante, aunque aun centrado en el modelo criollo, la propuesta tenía un enfoque diferente: reconocía virtudes de la cultura indígena que debían ser preservadas, propuso la alfabetización en el idioma autóctono y la adaptación de estrategias educativas a las características y necesidades de la población rural (Contreras, 1996).

El incremento en la matrícula fue sobresaliente. En la primaria pública, entre los años 1940 y 1965 el número de escuelas y alumnos se cuadruplicó³¹. La educación secundaria dejó de estar concentrada en las élites; así, entre 1940 y 1960, el porcentaje de adolescentes en edad de cursar secundaria matriculados en una escuela de dicho nivel, se incrementó del 4% al 29%. En esta línea, los colegios secundarios se expandieron en la sierra, ya no sólo se encontraban en las capitales departamentales sino también en las provinciales (Contreras, 1996). Sin embargo, tal como señala Contreras (1996), en este periodo se profundizaron las brechas entre costa y sierra, así como la de género: en el año 1961, la tasa de analfabetismo era de 27% en la costa, pero en departamentos de sierra como Ayacucho ésta superaba el 70%; asimismo, hacia 1961, dos de cada tres analfabetos mayores de 15 años eran mujeres.

³⁰ Además de la alfabetización se tuvo otros frentes: propuesta de mejora de salarios docentes, ampliación de la gratuidad y obligatoriedad hacia los tres primeros años de la educación secundaria, impulso de un régimen de escuelas fiscalizadas. Según esta última disposición, en las haciendas o establecimientos rurales con 30 o más niños en edad escolar, el propietario estaba obligado a abrir y sostener una escuela (Contreras, 1996).

³¹ En 1965 se tenía 20 mil escuelas y algo más de 2 millones de alumnos (Contreras, 1996)

En este punto es importante subrayar algo que ya se señaló en el capítulo 2: en la década de 1960 se institucionaliza la demanda por la educación entre las poblaciones campesinas indígenas, en tanto la escuela representa un canal de movilidad social (Contreras, 1996). En Ayacucho, específicamente, la consolidación de esta demanda se refleja en tres importantes hechos, sucedidos precisamente en esta década.

El primer suceso es la rápida expansión de la matrícula ante la reapertura de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga UNSCH en 1959³²; el número de estudiantes pasó de 228 a 6 mil estudiantes entre los años 1959 y 1978. Adicionalmente, la reapertura de la UNSCH resulta remarcable porque permitió el ingreso a la educación terciaria a jóvenes del interior, de Ayacucho y departamentos aledaños, hijos de campesinos y comuneros, portadores de expectativas de movilidad social (CVR, 2008). Los otros dos sucesos corresponden a movimientos sociales por la defensa del derecho a la educación. Uno se dio ante la propuesta del gobierno de recortar el presupuesto de la UNSCH, en el año 1966; el siguiente se desató ante el decreto 006 promulgado en 1969, que recortaba la gratuidad de la enseñanza escolar³³. Este último representaría el movimiento social ayacuchano más importante de la época (Degregori, 1993); más aun, las movilizaciones civiles de campesinos y estudiantes en las ciudades de Huanta y Huamanga fueron violentamente reprimidas, dejando un saldo de 25 víctimas mortales (Zapata y otros, 2010).

Década 1970: la reforma educativa durante el gobierno del General Velasco

El tercer momento sobresaliente en la configuración del sistema educativo durante el siglo XX es la reforma puesta en marcha durante el gobierno del Gral. Velasco, que diferencia de las dos anteriores -provenientes de élites

³² Huamanga es la capital de la región Ayacucho. La UNSCH se instaló como una institución difusora de ideas progresistas, que buscaba el desarrollo y salida de la pobreza en Ayacucho, a través de la formación de profesionales *ad hoc* para la región (Zapata y otros, 2010)

³³ El decreto implantó el cobro de 100 soles a quien reprobara uno o más cursos del año lectivo (Zapata y otros, 2010).

modernizantes y liberales- tuvo un enfoque popular y buscó la transformación de las estructuras de poder del país (Ruiz-Bravo, 2009).

En este periodo se implementó la Política Nacional de Educación Bilingüe PNEB, primera política que reconoció la realidad multilingüe y multicultural del Perú. Otro aspecto remarcable es el reconocimiento de Tupac Amaru y Micaela Bastidas como héroes y símbolos nacionales, pues por primera vez el Estado ensalzó a quienes lucharon en la sierra contra el orden colonial (Ruiz-Bravo, 2009). De hecho, la figura de Bastidas representa un símbolo con el cual las mujeres campesinas pueden identificarse positivamente, reconociéndose en el poder de su identidad campesina (Ruiz-Bravo, 2009).

Décadas 1980 a 2000: fragmentación e inequidad del sistema educativo

El derrocamiento del gobierno de Velasco, en 1975, significó el desmantelamiento de las reformas iniciadas en el ámbito educativo (Ruiz-Bravo, 2009). Los gobiernos siguientes no se ocuparon de manera especial de la educación pública, quedando ésta en un estado de abandono (CVR, 2003). De este modo, hacia 1993, se encuentra que si bien Perú sobresale entre los países de América Latina por tener un amplio acceso al sistema educativo en todos sus niveles, la calidad educativa se hallaba en una crisis crónica desde la década de 1980, explicada por la crisis económica, la violencia política y la ausencia de un proyecto educativo (Sandoval, 2004). La década de 1990, por su parte, estuvo marcada por reformas de corte neoliberal aplicadas en el sector. En este periodo, si bien se universalizó la educación primaria y se acortaron las brechas de acceso a la secundaria (por zona geográfica y por género), el deterioro de la calidad educativa se mantuvo presente.

Diversos estudios señalan que en la actualidad el sistema educativo peruano enfrenta serias deficiencias y requiere transformaciones estructurales (CVR, 2004; CNE, 2007; PREAL, 2010). En particular, entre otras carencias, se tiene: escasos recursos públicos, inequidad en el acceso a la escuela, así como en los logros de aprendizajes. Sobre los recursos presupuestales, se tiene que la

expansión de la matrícula en la educación básica y superior en las últimas décadas se dio a costa de una fuerte reducción del gasto por alumno³⁴. Los recursos públicos, además, se distribuyen de forma inequitativa, de modo que regiones más pobres, como Ayacucho, reciben un gasto menor por estudiante (Alcázar, 2005). Lo anterior trae como contrapartida el apoyo económico de las familias para el funcionamiento de las escuelas³⁵. En tanto las familias más pobres aportan con menos recursos, se da una estratificación al interior de la educación pública, según las características socioeconómicas de las familias (Defensoría del Pueblo, 2008).

Con respecto a la educación superior, la inversión pública no se ha incrementado de manera significativa en los últimos años, con lo que la inversión por alumno en el país continúa siendo baja (equivalente a menos de la tercera parte de las registradas en Brasil, Argentina o Colombia); con esto, se ha profundizado la baja calidad académica en las universidades, así como la falta de materiales, equipos y bibliotecas (CNE, 2011:77).

En cuanto a la cobertura, para el año 2006, a nivel nacional se tiene que a diferencia de la educación primaria -prácticamente universal, la educación secundaria no se encuentra disponible para todos y todas las adolescentes peruanos, su acceso se diferencia por zona de residencia y pobreza (UNICEF, 2008)³⁶. El acceso a la educación terciaria complementa este circuito de inequidad: en el año 2008 sólo un tercio (32%) de jóvenes entre 17 y 24 años cursa -o finalizó- estudios terciarios a nivel nacional; entre jóvenes rurales y/o con lengua materna originaria el acceso es aun menor (15% y 12%, respectivamente) y entre los pobres extremos, casi inexistente (menor a 5%³⁷).

³⁴ En la educación básica cayó de 400 a 278 dólares entre 1970 y 2000 (Saavedra y Suárez, 2002); en educación superior, de 400 a menos de 100 dólares entre 1960 y 2000 (Sandoval, 2004)

³⁵ Ellas cubren 16% del gasto por alumno en educación básica pública (Benavides y Mena, 2010)

³⁶ A nivel nacional, entre estudiantes urbanos, rurales, no pobres y pobres extremos, la tasa de cobertura neta es 84%, 56%, 84%, y 49%, respectivamente (UNICEF, 2008).

³⁷ Estimaciones propias en base a la ENAHO 2008.

En el caso específico de Ayacucho, si bien la primaria se encuentra prácticamente universalizada, no ocurre lo mismo con la secundaria, cuya tasa de cobertura neta (63%) es 10 puntos porcentuales inferior al promedio nacional³⁸. Los datos del Censo de Población y Vivienda 2007 muestran que en estos dos niveles educativos se ha logrado cerrar la brecha de género en términos de acceso en las zonas urbanas, mas no en las áreas rurales, sobre todo en el nivel de secundaria³⁹. Por su parte, el acceso a la educación terciaria resulta fuertemente restringido para hombres y mujeres, pero resulta más crítico entre estas últimas, sobre todo entre los mayores de 20 años (ver Anexo 2).

En lo que a logros de aprendizaje se refiere, las pruebas internacionales PISA 2001 y 2009 colocan a los estudiantes peruanos en los últimos lugares en las áreas de matemáticas, ciencia y lectura (Trahtemberg, 2010). Las pruebas nacionales corroboran lo anterior: la mayoría de estudiantes no logra los aprendizajes esperados para el grado que cursa. Ambos tipos de evaluaciones muestran amplias brechas por área de residencia (urbano/rural) y pobreza⁴⁰. Si bien no se dispone de datos para Ayacucho, es plausible suponer que esta situación de inequidad también se encuentra presente, tal como se observa en regiones con una similar incidencia de pobreza o cercanas geográficamente⁴¹.

5.2. El conflicto armado interno: 1980 a 2000

Esta sección presenta el conflicto armado desarrollado en Perú en las dos últimas décadas del siglo XX, luego se detiene en dos hechos de éste que resultan sobresalientes para el análisis de la dinámica de las aspiraciones: i) la interrupción de proyectos educativos; y ii) los desiguales impactos por género en el marco del conflicto.

³⁸ Datos de la página web del MINEDU (acceso enero 2012), basados en la ENAHO 2006.

³⁹ En las áreas urbanas alrededor del 90% de adolescentes de 18 años varones y mujeres ha accedido (no siempre culminado) a la educación secundaria; en las áreas rurales, estos porcentajes se reducen a 78% y 67%, para el caso de varones y mujeres, respectivamente.

⁴⁰ La Evaluación SERCE 2006 arroja que Perú es el país con la mayor brecha entre áreas urbanas y rurales en América Latina, tanto en el área de Lectura como en la de Matemáticas, en estudiantes de 3er grado (UNICEF y LLECE, 2008).

⁴¹ Apurímac, Puno y Huánuco arrojan resultados inferiores al promedio nacional, en las Evaluaciones de Estudiantes de 2° primaria, de 2008 a 2010 (MINEDU, 2009; MINEDU 2010).

Un esbozo del conflicto armado y sus secuelas

El conflicto armado interno desarrollado en Perú durante las dos últimas del siglo XX fue el de mayor duración, de impacto más extenso sobre el territorio nacional y el que implicó los costos humanos y económicos más elevados en la historia republicana del Perú (CVR, 2008:17). Ayacucho sobresale particularmente en este proceso, no sólo porque en ella el PCP-SL se gesta e inicia la «guerra popular» contra el Estado, sino también porque concentra el mayor número de víctimas mortales del conflicto: más de 26 mil personas, que representan cerca del 40% del total de víctimas mortales (CVR, 2008).

Diversos autores señalan que el conflicto puso en evidencia la historia de centralismo, exclusión y discriminación del país (Sandoval, 2004; Degregori, 2004). De acuerdo a la CVR, la violencia desatada tanto por parte del PCL-SL como de las fuerzas del orden, tendió a concentrarse en las zonas y estratos lejanos del poder político y económico del país (CVR, 2008): 85% de víctimas mortales se concentra en seis departamentos que en el 2002 agrupaban el 9% del total de ingresos del país, 55% se dedicaban a actividades agropecuarias, 75% tuvo el quechua u otra lengua originaria como lengua materna, 68% tenía niveles educativos inferiores a la secundaria.

El PCP-SL es responsable del 56% de las víctimas fatales del conflicto armado interno; la estrategia empleada por el partido implicó el uso sistemático y masivo de métodos de extrema violencia y terror, infundiendo temor y zozobra generalizados en la población (CVR, 2003). Por su parte, los agentes del Estado (fuerzas armadas y policía) son responsables del 32% de muertes y desapariciones reportadas (CVR, 2003). En especial, entre los años 1983 y 1984, luego de que las fuerzas armadas asumen el control del orden interno, se llevó a cabo una estrategia de represión masiva e indiscriminada enfocada principalmente en las zonas rurales de Ayacucho (CVR, 2008).

Otro punto a destacar es que, a diferencia de movimientos contemporáneos surgidos en Ecuador y Bolivia, el PCP-SL no se constituye como un proyecto

de reivindicación indígena ni de género, a pesar de contar con una importante cantidad de mujeres y de jóvenes populares de origen provinciano entre sus filas (Degregori, 2004; Sandoval, 2004). En este marco, Degregori (1993) subraya que el PCP-SL constituye un proyecto *antimoderno* -en tanto desconoce el respeto y valoración por la diversidad y democratización, nacido no obstante de las entrañas mismas de aparatos que debían generar modernidad: escuela y universidad. De hecho, el PCP-SL instrumentalizó las instituciones educativas, empleándolas como correa de transmisión de su ideología (Sandoval, 2004).

Las secuelas del conflicto han sido agrupadas en tres ámbitos, de acuerdo a la CVR (2008): psicosocial, sociopolítico y socioeconómico⁴². En el primer ámbito, se tiene que la violencia afectó la identidad de las personas, sus formas de convivencia familiar y comunal. Muchas familias fueron desintegradas, de modo que la función de protección y formación que ellas desempeñan quedó seriamente afectada. Por otra parte, el miedo generalizado creó una permanente sensación de vulnerabilidad y desconfianza, no sólo ante personas ajenas a la comunidad, sino entre propios comuneros e incluso parientes.

En el segundo ámbito, se tiene la desintegración y desestructuración de las comunidades. En un primer momento huyeron los jóvenes buscando escapar a los reclutamientos forzosos; luego, familias enteras decidían abandonar sus hogares, ganado y tierras para poder resguardarse entre los cerros o en las ciudades –en caso dispusieran de más recursos⁴³. La vida social y pública en la comunidad se convirtió en un panóptico global, donde todos se sentían vigilados; asimismo, las comunidades y organizaciones quedaban *descabezadas* al perder a sus autoridades, que eran focos de ataques senderistas.

⁴² La información presentada a continuación, fue tomada de CVR (2008), Capítulo 7.

⁴³ En tanto migrar requiere recursos, Degregori (1993) señala que quienes sufrieron la más cruda violencia en las comunidades habrían sido los más pobres entre los pobres.

En el tercer ámbito, se tiene una enorme pérdida de capital humano⁴⁴, que mermó la capacidad productiva familiar y comunal. Por otra parte, las pérdidas materiales afectaron la infraestructura familiar (incendio de casas, robo de enseres domésticos, etc.), social y comunal (destrucción de escuelas, iglesias, municipios, locales de producción comunal, puentes, carreteras, entre otros). Asimismo, se redujeron drásticamente las extensiones sembradas⁴⁵, así como el número de cabezas de ganado de las familias. Hoy en día la agricultura y ganadería ayacuchanas aun no se recuperan de la fuerte caída acontecida durante los años del conflicto armado interno (Strocka, 2008; CVR, 2008).

El conflicto armado y las «vidas no vividas»: proyectos educativos truncados

El conflicto armado desmembró hogares en forma masiva en las comunidades campesinas ayacuchanas. Los sobrevivientes, en especial quienes perdieron a uno de sus padres o ambos, aun décadas después de ocurridas estas pérdidas, lamentan la muerte de sus seres queridos, así como la «vida no vivida» que implicó el perder a uno o varios familiares.

“Si estuviera vivo mi papá, mi vida sería diferente. Si no hubiera muerto, yo hubiera estudiado. Mi vida sería diferente” (Hombre adulto, comunidad Cayara, Ayacucho; Theidon, 2004:79)

“... Ese es un gran dolor que yo siento ahora. Si no hubiera sido la violencia uno de mis hermanos o de repente yo hubieramos sido profesional, no está ahora que estamos sacrificados, estamos diariamente en la chacra como cualquiera, no valemos nada” (Hombre adulto, distrito Ate, Lima; CVR 2003, Tomo VIII:327)

La mayor parte de las víctimas mortales del conflicto fueron hombres de entre 19 y 49 años de edad; por otra parte, se sabe que 75% de las víctimas fatales eran personas casadas o convivientes (CVR, 2003). Con esto, es claro que el periodo de violencia dejó una importante cantidad de niños y niñas huérfanas, los que ascienden a 40 mil de acuerdo a Revollar (citado en la CVR, 2003). *Waqcha* es la palabra quechua que designa a quien es huérfano o huérfana, no obstante, el término refiere no solo a la falta de familiares, sino también a una

⁴⁴ En Ayacucho, la Población Económicamente Activa (PEA) disminuyó de 154 mil a 131 mil entre los años 1981 y 1993 (CVR, 2008)

⁴⁵ En Ayacucho la superficie cosechada declinó de 134,700 hectáreas a 53,460 hectáreas entre 1981 1985. Es decir, en 1985 se cosechaba en solo el 39% de las tierras cosechadas en 1981 (Mendoza 1988:441)

condición de pobreza, y en este sentido, es un *status* que marca a la persona de por vida (Theidon, 2004). La pobreza que acompaña a un *waqcha* deviene justamente de la pérdida de un padre o madre, encargados no solo de dar afecto, protección y formación; sino también sustento, ropa, alimento y educación.

Es en este marco que se presentan testimonios como los que presentamos líneas arriba, que dan cuenta de cómo el recordar el conflicto implica una nostalgia por una vida que no se tuvo la oportunidad de vivir. Los costos de poder asistir a una escuela –incluso primaria, resultaron demasiado altos frente a las nuevas responsabilidades que tuvieron que asumir los y las *waqchas*, frente a la pobreza agudizada de una familia sin padre, madre, o ambos. No obstante, la interrupción de los proyectos educativos, si bien afectó de manera especialmente dramática a los huérfanos y huérfanas, también alcanzo a otros niños, niñas y jóvenes de las comunidades. Como vimos, la disminución de los recursos económicos que hubieran podido financiar la educación de los hijos, afectó a la mayor parte de la población rural ayacuchana.

Por otra parte, el truncamiento de los proyectos educativos también se asocia a que la violencia desatada por el conflicto armado, cuando no había destruido materialmente a la escuela, la había desvirtuado de su función de formación y de promoción de la movilidad social (CVR, 2008). Las aulas, de universidades y escuelas se convirtieron en espacios peligrosos, ante posibles nuevos reclutamientos por parte del PCP-SL, así como ante vinculaciones con el partido por parte de las Fuerzas Armadas, tal como lo reseña el siguiente testimonio:

“..no culminé mis estudios por culpa de la subversión, por culpa de las amenazas de los ronderos mismos de la comunidad y de los militares... A los jóvenes, el retraso les dio por miedo, ya no queríamos estudiar, nos encontrarán, nos llevará, nos matará, no van a saber nuestros padres. Daba miedo ir al colegio, daba miedo ir a la chacra, eran como unos tigres que si nos encontraban nos comían. Eso ha dado mucho retraso a la economía, a la educación”. (Mujer adulta, región Junín; CVR, 2008:407)

Mujeres y conflicto armado

La violencia desatada por el conflicto armado no afectó a hombres y mujeres de igual manera (CVR 2003). Si bien los hombres fueron en mayor medida blanco de asesinatos y desapariciones⁴⁶, las mujeres, por su condición de serlo, fueron víctimas de un conjunto de delitos y atentados específicos contra su dignidad y derechos humanos.

De acuerdo a la CVR (2003), se tiene tres grupos de mujeres afectadas por el conflicto: i) las mujeres campesinas y pobladoras en general que vivieron en zonas afectadas por la violencia política, ii) las afectadas por desaparición, muerte u otros delitos cometidos contra sus familiares, y iii) aquellas directamente afectadas por violaciones a derechos humanos y crímenes. Nos detendremos en el segundo y tercer grupo de ellas.

Dentro del segundo grupo, se tiene a aquellas mujeres viudas, huérfanas, y las que perdieron a sus hijos e hijas o a cualquier otro pariente cercano. Las consecuencias para estas mujeres no sólo abarcan el dolor de enfrentar una pérdida de este tipo, sino también el ámbito material y simbólico. En tanto en la estructura familiar campesina, el varón (adulto o joven) tiene a su cargo las principales actividades relacionadas con la producción agrícola, la ausencia de padres e hijos varones implicó la pérdida de la principal fuente de ingresos del hogar. Las mujeres viudas por el conflicto, que serían 20 mil de acuerdo a Revollar (citado en la CVR, 2003), se vieron obligadas a redoblar esfuerzos para asegurar el sustento de sus familias. Adicionalmente, ellas tuvieron que dedicar tiempo y recursos para poder buscar a sus familiares desaparecidos. Ambas situaciones expusieron a las mujeres a situaciones de pérdida de *status* y/o discriminación. Al interior de las comunidades, las mujeres viudas al no tener una pareja que pueda realizar los trabajos en reciprocidad con otros comuneros, y al tener una menor cantidad de dinero para poder pagar a peones, fueron generalmente estigmatizadas (CVR, 2003; Theidon, 2004). Por otro lado, la búsqueda de sus familiares, en su condición de mujeres, quechua-

⁴⁶ Las mujeres de todas las edades suman el 20% de las víctimas fatales reportadas por la CVR.

hablantes, analfabetas y de escasos recursos, las colocó en situaciones de dificultad, humillación y discriminación por parte de agentes de diferentes instituciones estatales.

Cabe mencionar que producto de estas duras experiencias, es que nacen organizaciones en la defensa de los derechos humanos. ANFASEP, la Asociación Nacional de Familiares de Secuestrados, Detenidos y Desaparecidos del Perú, fundada en Ayacucho en setiembre de 1983, es un ejemplo remarcable de estas organizaciones. La Asociación, fue organizada por un grupo de mujeres ayacuchanas, quechua-hablante, sin dominio de la lecto-escritura, en su mayoría desplazadas de las zonas rurales afectadas por la violencia, que tuvieron por objetivo poder identificar el paradero de sus familiares desaparecidos. ANFASEP no sólo se ha mantenido activa como organización hasta la actualidad, sino que además tiene una fuerte presencia en la ciudad de Huamanga, así como en las diferentes comunidades rurales Ayacuchanas. En este marco, la experiencia de ANFASEP puede interpretarse como un proceso social de construcción de ciudadanía “desde abajo”, que permite la difusión de la conciencia del derecho a tener derechos (Jelin, 1996).

Por otra parte, dentro del tercer grupo se encuentran situaciones de reclutamientos forzados por parte del PCP-SL, incluso entre jóvenes menores de edad; uniones forzadas; tortura, ejecuciones extrajudiciales y otros similares; asesinatos masivos; y violaciones sexuales. Resulta conveniente detenernos en este último punto. Si bien algunos hombres también sufrieron de violaciones sexuales, las mujeres -en especial las solteras y viudas- fueron las más vulnerables a esta práctica masiva y sistemática, llevada a cabo principalmente por agentes de las fuerzas armadas (Theidon, 2004).

En el marco de los abusos sexuales, el cuerpo de la mujer se convierte en un territorio en disputa, en *botín de guerra*, que se busca por placer personal y para vencer al enemigo; su control se convierte en instrumento de dominación masculina y símbolo de poder (CVR 2003, Tomo VIII, Capítulo 2: 69). Este

ejercicio de poder, prepotente y la más de las veces impune, dejó huellas duraderas, tanto visibles como invisibles en las mujeres. Dentro de las primeras se tiene, por ejemplo, los casos de embarazos, que enfrentaron a madres y niños a situaciones en extremo complejas, como decisiones de aborto o infanticidio (Theidon, 2004). Dentro de las segundas, se tiene las secuelas psicológicas y sociales. Por un lado, las situaciones de embarazo producto de las violaciones, produjeron en las madres sentimientos de profunda culpa, pena, *llakis*, que se imprimen en los cuerpos y son incluso transmitidos a los bebés a través de la sangre y la leche materna (por la *teta asustada*). Asimismo, trajeron situaciones de discriminación a las madres, en tanto “sobras de militares”, y a los hijos/as, en tanto producto de estas violaciones.

Muchas mujeres luego de ser violadas fueron abandonadas por sus esposos y estigmatizadas por la comunidad, lo que apunta a ellas como blanco de una doble injusticia: la propia violación y sus consecuencias sociales (Theidon, 2004). Ante esto, y teniendo además en cuenta los débiles mecanismos de obtener justicia en las instituciones estatales correspondientes, el tema de las violaciones sexuales ha sido muchas veces silenciado, las mujeres no quieren que sus familiares o sus comunidades sepan lo ocurrido. Estos silencios se tornan evidentes al observar que del total de violaciones de derechos humanos registrados en la CVR, solo el 1.5% se trata de violaciones sexuales; cifra que la misma CVR y estudios como el de Theidon señalan como subestimaciones.

Buscando distanciarnos de reproducir una imagen estática de «mujer víctima», la referencia a los episodios de violaciones sexuales y de otros delitos cometidos contra las mujeres no puede dejar de lado el protagonismo de éstas. Tal como afirma Theidon (2004), en el marco del conflicto, muchas mujeres salieron en defensa de sus comunidades, de sus familiares y de ellas mismas; específicamente con referencia a las violaciones sexuales, muchas intentaron defenderse y evitarlas, asimismo, no pocas *optaron* por intercambiar sexo a cambio de salvar sus propias vidas o las de sus seres queridos. Tener en cuenta estas múltiples formas de *heroísmo* en las mujeres contribuye, por un lado, a

deconstruir la noción dicotómica de hombre-héroe / mujer-víctima (Theidon, 2004), y por otro, a esbozar cuáles fueron los nuevos y/o renovados modelos culturales de femineidad disponibles en el marco del conflicto.

Renovados referentes sobre el campo, la educación y la femineidad

El conflicto armado, como vimos a lo largo de esta sección, trastocó profundamente la vida cotidiana en las zonas rurales de Ayacucho. Sumado a esto, las políticas públicas posteriores resultaron insuficientes, tanto a nivel de reconocimiento, como de reparación material de los daños ocurridos. El campo así, acaba por consolidarse como el lugar del atraso, de la pobreza, de las duras condiciones de vida, donde sólo se *sobrevive*.

La consolidación del campo como referente o lugar de atraso en el marco del conflicto, se complementa con la consolidación de la educación formal como (la mejor) vía para lograr salir de la pobreza. Es en este marco que las y los pobladores campesinos que sobrevivieron el conflicto interpretan los truncamientos de sus trayectorias educativas: el no acceso a la escuela se lamenta en tanto se cree que ella hubiera permitido una vida diferente. Adicionalmente, la consolidación de la demanda por la educación formal, también se habría visto alimentada por la experiencia de discriminación y abusos cometidos contra las personas que tuvieron que lidiar, por ejemplo, con agentes de las fuerzas armadas a fin de acceder a información sobre familiares desaparecidos. Como vimos, en especial en las mujeres, la falta de manejo del castellano y de la lecto-escritura (capacidades impartidas por la escuela) las colocaron en posiciones de desventaja ante estas situaciones.

Por otra parte, el desarrollo del conflicto tuvo efectos, quizás no esperados, en tanto los modelos tradicionales de femineidad en el campo fueron trastocados (CVR, 2003). Así, de acuerdo a la CVR (2003), se tendría cuatro nuevos o renovados símbolos, que representan nuevos espacios de desarrollo de agencia, construcción de ciudadanía, y/o participación política en las mujeres: i) el de madre y esposa, que lejos de una mirada tradicional, lucha y enfrenta el poder

institucional; ii) la mujer «guerrera», personificada por aquellas que integraron el PCP-SL y otros grupos subversivos; representan nuevos modelos de femineidad asociados a la esfera pública, entrando en tensión con la identidad de madre o esposa; iii) la mujer líder organizada, la mujer de pueblo que se opone y enfrenta a los subversivos; y iv) el de víctimas sufrientes.

Estos nuevos o renovados modelos culturales, modificaron el significado de lo que se entiende por *el campo*, *la educación formal*, así como con *la femineidad*; y son relevantes de abordar en tanto son referentes que permean la vida cotidiana en que se socializaron las niñas, niños y jóvenes durante y luego del conflicto. En este sentido, forman parte del cúmulo de conocimientos en base a los cuales las niñas, niños y adolescentes construyeron y construyen sus proyectos a futuro. Incluso las experiencias de las violaciones sexuales, silenciadas muchas veces al interior de familias y comunidades, forman parte de este nuevo cúmulo de conocimientos/referentes, pues no es necesario que los hijos e hijas se enteren explícitamente de que sus madres -o cualquier otra mujer en la comunidad- fueron violadas para que estas historias estén presente en la forma en que las familias, en especial las madres, crían a sus hijos e hijas.

5.3. La «nueva ruralidad» en Ayacucho

Este acápite esboza los cambios en el contexto económico en las zonas rurales de Ayacucho durante las últimas décadas, en tanto éstos influirían en la formación y dinámica de las aspiraciones estudiadas.

El «atraso» del agro, en un marco de políticas públicas a nivel nacional

La agricultura ha sido la actividad económica más importante en Ayacucho, a lo largo de la historia. No obstante, la escasez de tierras cultivables en relación al tamaño de la fuerza laboral agrícola, las condiciones geográficas y climáticas, así como las deficiencias en la disponibilidad de infraestructuras de riego y vías de acceso a los mercados extra-regionales, determinan que la productividad agrícola de la región sea baja (Strocka, 2008). Así, para el año 2001, la producción total de bienes y servicios en Ayacucho representaba

menos del uno por ciento de la producción de toda la nación (Strocka, 2008). Esta situación engarza además con las condiciones de pobreza de la región, que se refleja en el escaso acceso a servicios básicos para buena parte de sus pobladores: Ayacucho es la tercera región más pobre del Perú, con un 70% de su población en esta condición (INEI, 2007). Adicionalmente, hacia el año 2006, cerca de la mitad de la población reside en hogares sin acceso a electricidad, casi el 40% no cuenta con desagües o letrinas, y casi un tercio no cuenta con agua potable en sus viviendas (FONCODES, 2006).

La situación de baja productividad de la agricultura y de la pobreza de las zonas rurales de Ayacucho, coincide con un mapa de desigualdades a nivel nacional, focalizado especialmente en las zonas andinas donde reside la mayor parte de pequeños agricultores. No obstante, la baja productividad agrícola, así como la pobreza rural, son producto de décadas e incluso siglos de haber favorecido la inversión en otros sectores productivos y zonas geográficas (Phélinas, 2009; Anderson, 1994). Tal como señala Eguren (2004), no podemos pasar por alto que las políticas públicas distan de ser neutrales, son expresiones más o menos explícitas de intereses específicos, de ciertos grupos particulares, tanto a nivel nacional como (incluso) global.

En este marco, Phélinas (2009) señala que la implementación del modelo de industrialización y de sustitución de importaciones, promovido entre las décadas 1950 y 1970, tuvo un efecto crudamente adverso para la agricultura en el país, privándola de capitales, divisas y mano de obra calificada. Por su parte, Eguren (2004), al evaluar específicamente las políticas del sector agrícola en las últimas décadas, encuentra que éstas estuvieron orientadas a la reconstrucción de una clase empresarial que dirija la modernización del agro peruano, enfocada especialmente en los productores de la costa, quienes tendrían una mayor «competitividad» para dedicarse a las exportaciones. Esta focalización ahondó la exclusión, pues marginó a la mediana y sobre todo a la pequeña agricultura, concentrada especialmente en la sierra. Esto se hace evidente ante la ausencia de servicios financieros e informativos, falta de asistencia técnica, y otros

recursos que, siendo promovidos a través de las políticas públicas, podrían haber generado mejores condiciones para los y las campesinas de la sierra. De acuerdo al citado autor, la política agraria de las últimas décadas, antes bien, contribuyó a que la pequeña agricultura sobreviviera precariamente, marginando al campesinado de los planes de desarrollo, encasillándolo como objeto de políticas de corte asistencialista.

Escapando del campo: las migraciones

El contexto anteriormente descrito resulta clave para enmarcar las masivas migraciones de campo a ciudad observadas a partir de la segunda mitad del siglo XX. Éstas, tal como señala Anderson (1994), responderían a factores de expulsión del campo antes que a factores de atracción de la ciudad, cuando menos en términos de empleo.

Un punto a tener en cuenta aquí es que los varones, en comparación con las mujeres, tienen mayores probabilidades de migrar, así, los varones ayacuchanos sistemáticamente muestran mayores tasas de migración a partir de los 20 años⁴⁷. Esta diferencia de género en las migraciones, se asocia a los «contratos implícitos» bajo los cuales las mujeres resultan ser las principales responsables del trabajo doméstico, del cuidado infantil, así como de otros parientes con discapacidad o mayores de edad; lo que las ata de manera especial al hogar⁴⁸. En línea con esto, en el Perú tiende a haber una concentración en el campo de la población infantil y ancianos, mientras que los jóvenes y adultos -en especial los varones- migran a las ciudades (Anderson, 2011). Esto determina la existencia de un patrón de migraciones y de una distribución física (geográfica) diferenciadas por sexo, donde los hombres tendrían especial facilidad para escapar de las zonas económicamente estancadas y golpeadas por la pobreza

⁴⁷ Estimaciones propias en base al Censo de Población y vivienda 2007.

⁴⁸ Los «contratos implícitos», término acuñado por el economista Jagannathan (citado en Anderson, 1994), se encuentran implicados en las relaciones sociales, en las que uno de los miembros de la relación puede establecer demandas al otro.

(Anderson, 1994)⁴⁹. Cabe acotar, además, que la migración de varones configura una situación de particular exposición a la pobreza para las mujeres rurales y sus familias, pues la ausencia del padre en un hogar campesino implica una menor disponibilidad de mano de obra, y por lo tanto -en caso esta ausencia no sea compensada por envíos que ayuden a mantener a la familia- la situación implica una menor capacidad del hogar para generar ingresos, ocasionando un descenso en el nivel de vida (Anderson, 1994; CVR, 2008).

Género y «nueva ruralidad»: nuevas limitaciones y nuevas oportunidades

Las migraciones son una de las diferentes estrategias de sobrevivencia de los y las campesinas frente a las duras condiciones de vida en el campo. Así, en las zonas rurales de Ayacucho, como en otras regiones del país, la búsqueda por fuentes de empleo alternativo a la agricultura no se circunscribe a la migración hacia ámbitos urbanos: las propias zonas rurales se van transformando, dando mayor espacio a las actividades económicas diferentes de las agropecuarias.

En este marco, desde la economía rural se habla de una «nueva ruralidad», que se refiere al incremento de actividades tales como la producción de artesanías, el comercio, el transporte de bienes y/o pasajeros, el turismo rural, así como a la pluriactividad en la economía campesina (Trivelli y otros, 2009). Esta diversificación de actividades se presenta de manera especial entre las generaciones más jóvenes, sobre todo entre las mujeres. Así, hoy en día, en las zonas rurales de Ayacucho, la proporción de jóvenes trabajadores entre 25 y 29 años de edad que se dedica a la agricultura como actividad principal, asciende a 45% entre los varones y 13% entre las mujeres, porcentajes mucho menores en comparación con los observados en las generaciones mayores⁵⁰ (ver Gráfico 3).

⁴⁹ Anderson (1994) señala, a mediados de la década de 1990, que en el Perú el índice de presencia masculina tiende a ser muy alto en las ciudades industriales y extremadamente alto en las regiones de auge económico (zonas donde se cultiva la hoja de coca en la selva y zonas de exploraciones auríferas); siendo bajo en las provincias rurales, especialmente en las de la sierra.

⁵⁰ Esto no quiere decir que las generaciones más jóvenes no se dediquen a las actividades agropecuarias en el campo. Es plausible que estas labores sigan presentes, complementarias a sus ocupaciones principales. Por otra parte, al observar al interior de las generaciones mayores, se tiene amplias diferencias de género en la proporción que se dedica a las labores agropecuarias: entre los hombres estos porcentajes son mayores. Ante esto, se abre la pregunta

Cabe acotar que estos datos sugieren que al interior de quienes residen en el campo, las mujeres estarían *menos atadas* a las labores agropecuarias como ocupación principal; ellas –en comparación con los varones, parecen tener una mayor disposición a ejercer otras actividades, las que complementarían sus responsabilidades en las actividades agropecuarias⁵¹.

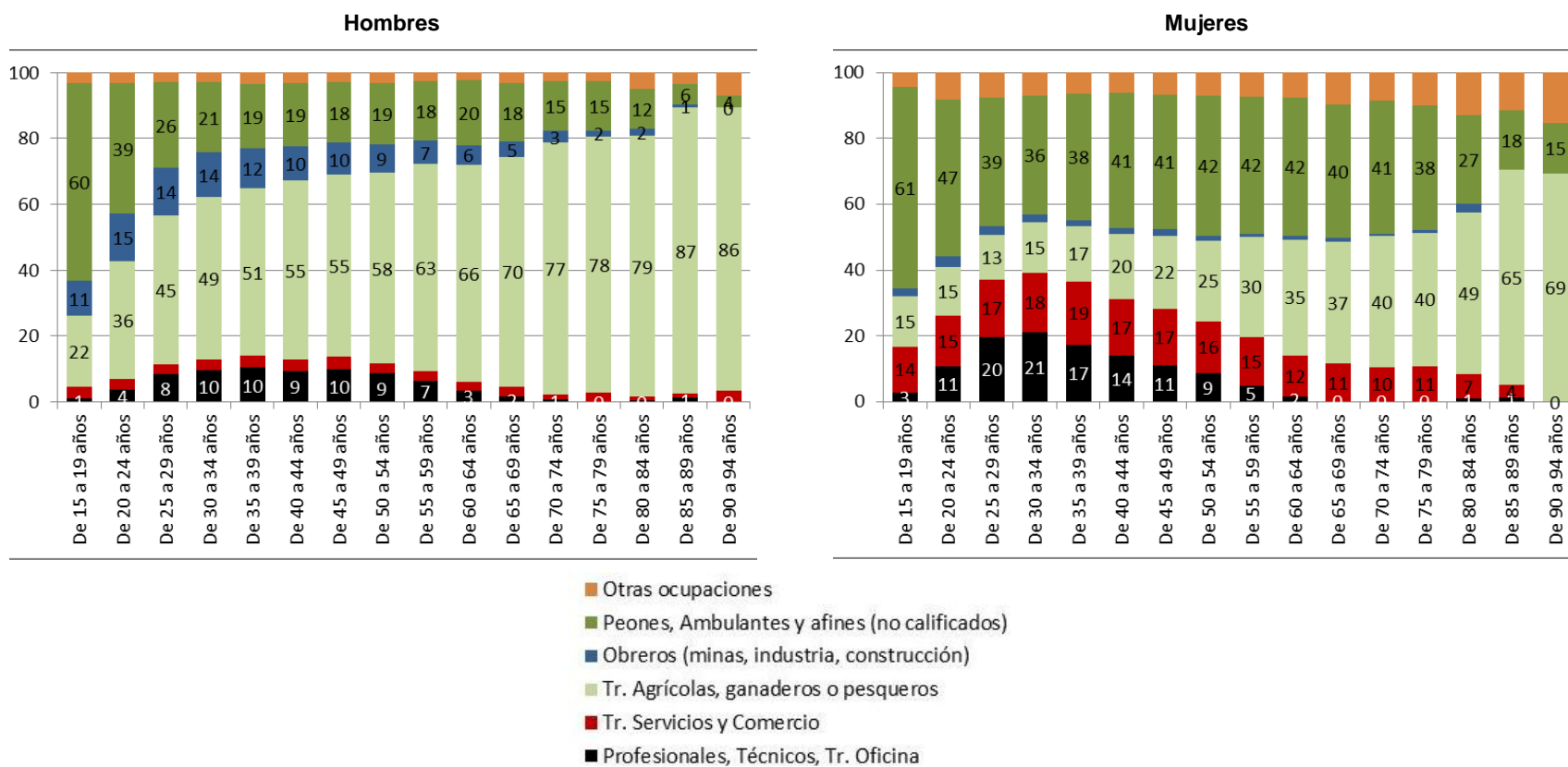
Por otra parte, el Gráfico 3 nos permite observar cuáles son las actividades que habrían ido ganando terreno frente a las actividades agropecuarias. Entre los varones, se tiene que los oficios que pueden ser ejercidos sin educación terciaria, tales como peón, obrero, vendedor ambulante, etc. se han incrementado fuertemente entre los jóvenes. Así, entre los trabajadores varones de 25 a 29 años -residentes de las zonas rurales de Ayacucho- el 40% ejerce este tipo de actividades como ocupación principal. Entre las mujeres, si bien se observa que este tipo de actividades también se ha hecho cada vez más frecuente (incluso en mayor medida que entre los varones), se tiene que (a diferencia de éstos), el comercio juega un papel importante como ocupación principal, probablemente complementaria a las actividades agropecuarias. De este modo, entre las trabajadoras que tienen entre 25 y 29 años, el 42% tiene como ocupación principal el comercio ambulante, es peón o tiene otro oficio afín, mientras que el 17% se dedica al comercio como actividad principal (porcentajes que además resultan mayor al vinculado a las actividades agropecuarias, 13%)⁵².

de si las mujeres consideran las labores agropecuarias como una ocupación principal, o si quizás las consideran como un diario *quehacer* o tarea.

⁵¹ Habría una aparente contradicción al representar a las mujeres como *más atadas* a las zonas rurales (al campo), dadas sus labores de cuidado, pero también como *menos atadas* a las labores agropecuarias al interior de las comunidades rurales. Si bien se requiere de mayor investigación al respecto, una hipótesis que surge es que los hombres tienen una mayor probabilidad de salir de las zonas rurales, no obstante, al interior del grupo que se queda, al ser los varones los principales responsables de las labores agropecuarias que dan sustento al hogar, las mujeres -si bien tienen responsabilidades en estas actividades, en especial con referencia al pasteo diario de animales- tendrían una mayor posibilidad de ejercer una multiocupación.

⁵² Es necesario mencionar que los datos en los que nos basamos para este análisis, no permiten desagregar la categoría de “oficios no calificados”. Se requiere de un análisis desagregado, pues es posible que dentro de este grupo ocupacional, figuren peones agrícolas.

Gráfico 3. AYACUCHO – RURAL. Ocupación principal por grupos, por sexo y grupos etáreos,
(Para mayores de 14 años en porcentajes)



Fuente: Elaboración propia en base al Censo de Población y Vivienda 2007

Pero no sólo los oficios que pueden ser ejercidos sin educación terciaria se hacen cada vez más frecuentes entre las personas que residen en los medios rurales, las profesiones también van haciéndose más comunes. De forma análoga a lo señalado líneas arriba, la entrada de profesionales al campo se encuentra diferenciado por género: el porcentaje de personas trabajadoras que tiene una profesión (de nivel universitario o técnico) como ocupación principal es sistemáticamente menor entre los varones. Centrándonos nuevamente en el grupo de jóvenes de entre 25 y 29 años, el 8% de varones trabajadores ejerce una profesión, mientras que este porcentaje asciende al 20% entre las mujeres.

El ingreso de profesionales a los medios rurales coincide con la expansión de la presencia estatal durante las últimas décadas en diversas zonas rurales del país -en especial luego del conflicto armado. Específicamente, durante las décadas 1990 y 2000, la inversión pública permitió la expansión de centros de atención en salud de menor jerarquía (postas, no hospitales) y de escuelas en las diferentes provincias ayacuchanas; es decir, impulsó y posibilitó el ingreso de enfermeros/as y docentes en zonas donde estos profesionales estaban aun relativamente ausentes. Esta política, unida a la división sexual del trabajo a nivel nacional, que se expresa en que la mayor parte de profesionales de docencia y salud (enfermería) sean mujeres, explicaría la mayor presencia de jóvenes profesionales de sexo femenino en los medios rurales ayacuchanos.

Con respecto a este último punto, debe tenerse en cuenta que -dado el restringido acceso a la educación terciaria en los ámbitos rurales, es probable que la mayor parte de estos *nuevos* profesionales sean jóvenes migrantes temporales, provenientes de zonas urbanas, donde la educación terciaria es más accesible. De hecho, tanto el sector educativo como el de salud cuentan con políticas de envío de jóvenes a las zonas rurales del país. En el sector de educación, por lo general los y las recién egresadas de los centros de formación docente, son destacados a escuelas ubicadas en zonas rurales. Por su parte, el sector salud cuenta con el programa de Servicio Rural y Urbano Marginal de Salud (SERUMS); programa por el cual, los estudiantes de profesiones

vinculadas a la salud, sólo pueden obtener el grado académico correspondiente si laboran durante un año en zonas de menor desarrollo del país.

En el contexto de la «nueva ruralidad» descrita, con el correr de los años, los perfiles ocupacionales se han diversificado considerablemente en el campo ayacuchano, lo que implica un cambio intergeneracional muy profundo, así como un incremento en la variedad de símbolos culturalmente disponibles, en términos de Scott (1996). Estos símbolos, además, se encuentran diferenciados por género: siendo que para las mujeres, a diferencia de los varones, el rubro «comercio y servicios» y las profesiones son relativamente más comunes como ocupaciones profesionales. Los profesionales, en este marco, no representarían modelos alternativos a la vida campesina, con los que se entra en contacto principalmente a través de las migraciones o el comercio, tal como señalaban Alberti y Cotler en la década de 1970; hoy en día estos modelos se han incorporado a la vida rural misma, forman parte del paisaje cotidiano, de las diarias interacciones desarrolladas en el campo.

Cabe señalar, no obstante, que en el marco de esta «nueva ruralidad», no todas las personas pueden aprovechar de igual manera las (nuevas) oportunidades: los hogares e individuos con mayor dotación de educación, y los varones, se encuentran en una mejor posición (Trivelli y otros, 2009). En esta línea, los impactos de la nueva ruralidad serían diferenciados entre hombres y mujeres (Anderson, 2011), en especial para las mujeres sin acceso a educación terciaria. El caso de la comunidad de Vicos (Ancash), donde se ha implementado un proyecto de turismo vivencial, que propone al turista entrar en contacto con la vida diaria de la comunidad, resulta ilustrativo. Al estudiar el proyecto, Babb (2011) encuentra que las mujeres se encuentran relativamente ausentes del retrato de la vida diaria comunal presentada a los visitantes. Son los varones quienes ejercen el papel de guías, así como el de representantes de los oficios tradicionales (tejedores, músicos, entre otros) con los que se busca poner en contacto a los turistas. Las mujeres, en cambio, apoyan *tras bambalinas*:

preparan la comida para los visitantes, y relatan historias sobre cómo era y cómo es la vida comunal, teniendo en general una menor participación

A pesar de la aún insuficiente participación femenina en los beneficios de la «nueva ruralidad», resulta conveniente hacer hincapié en que ésta abre renovados espacios para el reconocimiento, en especial de las mujeres; no sólo de las *nuevas* profesionales, sino de aquellas provenientes de hogares campesinos. En este sentido, el comercio, actividad que cada vez ocupa a una mayor proporción de mujeres (Gráfico 3) y que se desarrolla aun con limitado apoyo de las entidades estatales (que faciliten, por ejemplo, el acceso a capital; Anderson, 2011) es uno de estos espacios. Ruiz Bravo (2003) encuentra, en un estudio realizado en la región Puno, que el comercio ejercido por las mujeres a través de bodeguitas, comercio ambulatorio, puestos en ferias, etc., brinda especial satisfacción y gusto a éstas. Esto se debe a que el ejercicio de esta actividad permite un reconocimiento social (de hombres y mujeres) de las habilidades *femeninas*, como negociantes y guardadoras del dinero. En este marco, la autora subraya que la capacidad para controlar el flujo de los bienes (*stocks*) en las mujeres, no sólo se circunscribe al ámbito familiar –como subrayan diversos estudios sobre los Andes- sino que también abarca el espacio público.

5.4. Algunas características de las comunidades visitadas

Si bien esta investigación pretende tener representatividad a nivel agregado de las zonas rurales de Ayacucho -áreas que se ha tratado de retratar a lo largo de este capítulo, conviene señalar algunas características de los distritos que componen la muestra del estudio.

La mayor parte de los distritos se encuentra por encima de los 3 mil m.s.n.m., lo que en términos generales implica difíciles condiciones de acceso (como carreteras), en especial en los meses de lluvia (diciembre a marzo); así como amplias distancias con respecto a las instituciones de educación (a partir de educación secundaria sobre todo) y salud, las cuales tienden a concentrarse en

las zonas más urbanas. Adicionalmente, los datos ponen en evidencia un restringido acceso de la población al sistema educativo, siendo la situación más crítica entre las mujeres: en varios distritos la tasa de analfabetismo se acerca al 40% para ellas. Asimismo, por lo general las comunidades de altura en los andes suelen ser las más afectadas por la pobreza y un restringido acceso a servicios básicos; de hecho, casi en todos los distritos de la muestra se tiene que la mitad o más de los habitantes es pobre, y que una considerable proporción de viviendas no dispone de luz, fuentes mejoradas de agua o desagüe. En general los distritos albergan comunidades campesinas, siendo las actividades agropecuarias el rubro ocupacional al que se dedica la mayor parte de la población adulta. Así, en no pocos casos estas actividades son ejercidas por el 80% o más de la PEA de los distritos.

Tabla 2. Características de los distritos de la muestra

Distrito/ Provincia	Altura (m.s.n.m.) 1/	Población Censada 1/	Analfabetismo (%) 2/		Población Pobre (%) 3/	% Viviendas sin... 2/			Tres principales ocupaciones (% de la PEA ocupada -14 años a más) (2007) 1/					
			H	M		alumbrado eléctrico	fuelle mejorada agua	fuelle mejorada desagüe						
Provincia: Cangallo														
Cangallo	2,570	6,771	17.5	35.8	54.4	61.3	33.2	72.9	Agropecuarias	33.7	Enseñanza	18.8	Comercio	10.1
Los Morochucos	3,327	7,998	16.4	34.4	58.8	74.5	96.9	89.8	Agropecuarias	74.8	Comercio	5.6	Construcción	2.7
M. Parado de Bellido	3,246	2,831	16.4	39.3	76.2	63.0	20.4	83.1	Agropecuarias	83.1	Comercio	4.2	Adm. pública	1.7
Provincia: Huamanga														
Acos Vinchos	2,839	5,100	24.0	41.5	82.8	73.2	42.5	93.2	Agropecuarias	75.4	Construcción	6.0	Ind. Manuf.	5.5
Jesús Nazareno	2,734	15,399	8.1	14.7	44.7	10.3	5.7	19.6	Comercio	22.2	Enseñanza	11.2	Transporte y otros	11.0
Santiago de Pischa	3,176	1,467	12.8	34.5	73.9	42.8	73.0	94.6	Agropecuarias	79.7	Comercio	6.0	Construcción	4.0
Tambillo	3,064	5,068	20.7	35.4	81.9	50.9	21.9	99.1	Agropecuarias	80.7	Comercio	4.2	Hoteles y rest.	3.0
Provincia: Huanta														
Llochegua	525	12,131	14.3	25.6	44.8	85.2	89.5	76.9	Agropecuarias	79.6	Comercio	6.5	Enseñanza	2.4
Provincia: La Mar														
Ayna	620	10,196	17.3	27.6	42.6	66.7	96.6	95.9	Agropecuarias	56.7	Comercio	13.7	Hoteles y rest.	4.3
Chungui	3,572	6,311	23.0	35.6	78.2	99.5	93.6	90.2	Agropecuarias	82.7	Enseñanza	6.4	Construcción	3.1
San Miguel	2,647	18,775	21.9	33.3	81.1	63.2	51.7	69.2	Agropecuarias	71.4	Comercio	7.9	Enseñanza	4.7
Provincia: Lucanas														
Chipao	3,425	3,965	12.2	32.2	65.0	56.1	57.5	98.2	Agropecuarias	64.9	Enseñanza	8.6	Comercio	8.2
Lucanas	3,363	3,777	20.0	32.4	61.1	55.0	48.5	87.0	Agropecuarias	52.7	Ind. Manuf.	5.9	Explot. minas	5.6
San Cristóbal	3,555	1,944	19.8	39.3	83.8	52.9	84.9	91.4	Agropecuarias	79.4	Enseñanza	4.4	Explot. minas	2.2
San Juan	2,898	1,233	9.6	14.9	45.0	57.8	15.7	80.8	Agropecuarias	33.1	Enseñanza	13.4	Comercio	11.6
Provincia: Parinacochas														
Upahuacho	3,325	1,882	23.1	47.2	79.8	64.5	63.6	99.3	Agropecuarias	69.6	Construcción	8.1	Adm. pública	5.2
Provincia: Paucar del Sara Sara														
Colta	3,237	797	11.0	25.0	62.0	25.8	44.9	94.9	Agropecuarias	44.6	Explot. minas	13.1	Enseñanza	9.0

Elaboración propia en base a: 1/ Banco de Información Distrital del Instituto Nacional de Estadística e Informática INEI (acceso web enero 2012), 2/ Censo de Población y 3/ INEI (2010) mapa pobreza, Vivienda 2007. La tasa de analfabetismo se refiere para personas mayores de 15 años; las columnas con las letras H y la M representan las tasas de Hombres y Mujeres, respectivamente. Las definiciones empleadas para fuentes mejoradas de agua y saneamiento provienen de las establecidas por OMS/UNICEF en el seguimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. En el caso del agua, las que se consideran fuentes mejoradas son la conexión a red pública dentro la vivienda o fuera de la vivienda pero dentro del edificio, o a la proveniente de un pilón de uso público; las fuentes no mejoradas incluyen la provisión de agua a través de camión cisterna, pozo, río, acequia, manantial u otra fuente natural. En el caso del servicio de saneamiento o desagüe, las fuentes mejoradas incluyen servicios higiénicos conectados a red pública dentro la vivienda, o fuera de la vivienda pero dentro del edificio, o los pozos sépticos. En tanto las fuentes no mejoradas incluyen pozos ciegos o negros, o el uso directo del río, la acequia, el canal, u otro espacio sin tratamiento adecuado de desechos (UNICEF, 2008: 78)

Capítulo 6. Las familias del estudio

El presente capítulo aborda diferentes características de los hogares del estudio, a fin de esbozar un perfil de los mismos, aproximarnos a la vida cotidiana de las familias y dar cuenta de la multidimensionalidad de la pobreza en que se encuentran, buscando trascender la medición monetaria de dicho concepto.

Lugar de nacimiento, edad y lengua materna de los padres y madres

Más del 90% de los padres y madres nació en la región de Ayacucho. Además, la mayor parte de estas familias reside en la misma provincia ayacuchana desde hace al menos tres generaciones: abuelos, padres e hijos. Por otra parte, alrededor del 70% de padres y madres tiene entre 30 y 50 años, de modo que la mayor parte de ellos ha vivido los momentos más crudos del conflicto armado durante su niñez, adolescencia y/o juventud. Adicionalmente, la mayor parte padres (82%), madres (84%) –y en menor medida- los hijos (62%) e hijas (63%), tiene como lengua materna el quechua; siendo que el 10% de hijos e hijas no tendría la capacidad de comunicarse en este idioma⁵³.

El plano educativo: Acceso a la escuela y trayectorias escolares

- *El acceso al sistema educativo formal.*

Los padres y madres de familia han tenido en general un restringido acceso a la educación formal. No obstante, la situación se muestra aun más crítica entre las mujeres: el 26% de madres no ha accedido a la escuela, mientras que entre los padres este porcentaje es bastante menor, 10%; asimismo, una menor proporción de madres alcanzó a cursar estudios secundarios (16%) y terciarios (3%), en comparación con lo observado entre los padres (21% y 6%,

⁵³ Esto puede asociarse al acceso al sistema educativo, así como al contacto continuo de las familias con entornos castellano-hablantes (por las migraciones, comercio, programas de radio y/o televisión emitidos en castellano, entre otros). La situación puede también analizarse a la luz de las relaciones de poder y discriminación de la sociedad peruana. El maltrato/marginación que enfrentan los indígenas y/o campesinos, habrían alimentado en ellos la necesidad de superar los rótulos que los descalifican frente a los otros, como el analfabetismo o el no dominio del castellano. El superar estas calificaciones, colocaría a las generaciones más jóvenes en una posición menos vulnerable ante los otros y las instituciones del Estado (Ames, 2002).

respectivamente). Por su parte, la segunda generación tiene un mayor acceso a la escuela. Sólo el 1.5% de niños y niñas (8 a 12 años) se encuentra fuera del sistema escolar⁵⁴; entre los adolescentes (13 a 17 años) este porcentaje es bastante mayor, 11.4%, siendo más alto entre las adolescentes mujeres (13%) que entre sus pares varones (10.3%).

Tabla 3. Asistencia a un centro educativo, por grupo etáreo y sexo

	NIÑOS/AS (8 a 12 años)						ADOLESCENTES (13 a 17 años)					
	Hombres		Mujeres		Total		Hombres		Mujeres		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Nunca asistió a la escuela	2	0.9	0	0.0	2	0.4	1	1.0	1	1.3	2	1.1
Asistió antes, pero no ahora	5	2.1	0	0.0	5	1.1	9	9.3	9	11.7	18	10.3
Actualmente asiste	227	97.0	221	100.0	448	98.5	87	89.7	67	87.0	154	88.5
TOTAL	234	100	221	100	455	100	97	100	77	100	174	100

Fuente: elaboración propia en base a la encuesta de hogares de Ayacucho 2004

- **Algunas características de la trayectoria escolar de los hijos⁵⁵**

Regularidad en la asistencia a clases escolares. Si bien, casi todos los niños, niñas y adolescentes de 8 a 17 años asisten a la escuela (sea primaria o secundaria), la asistencia regular (sin faltas) es algo mayor en el grupo de 8 a 12 años (82.4%), que entre los y las adolescentes (79.6%). Además, en ambos grupos etáreos los varones asisten más regularmente a clases que las mujeres.

Tabla 4. Niños, niñas y adolescentes que asisten a un centro educativo: Asistencia a clases, por grupo etáreo y sexo

¿Asistencia regular?	Inasistencias en últimas dos semanas	NIÑOS/AS DE 8 A 12 AÑOS						ADOLESCENTES DE 13 A 17 AÑOS					
		Hombres		Mujeres		Total		Hombres		Mujeres		Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Si	Ninguno	189	84.4	177	80.5	366	82.4	69	82.1	48	76.2	117	79.6
Si	1 o 2	23	10.3	30	13.6	53	11.9	9	10.7	9	14.3	18	12.2
Si	3 a 5	7	3.1	8	3.6	15	3.4	4	4.8	3	4.8	7	4.8
Si	5 a 10	3	1.3	1	0.5	4	0.9	1	1.2	1	1.6	2	1.4
No	-	2	0.9	4	1.8	6	1.4	1	1.2	2	3.2	3	2.0
TOTAL		224	100	220	100	444	100	84	100	63	100	147	100

Fuente: elaboración propia en base a la encuesta de hogares de Ayacucho 2004

Condición de atraso escolar y repitencia. Las condiciones de atraso escolar (extraedad)⁵⁶ y repitencia no son ajenas a la trayectoria escolar de los

⁵⁴ No se incluyó a niños de 6 y 7 años, que ya tienen edad para ingresar a primaria, para guardar coherencia con el grupo etáreo de análisis de las aspiraciones educativas y ocupacionales.

⁵⁵ La encuesta no permite reconstruir las trayectorias escolares de padres y madres.

⁵⁶ La extraedad se define como la asistencia a un grado escolar inferior que el esperado según la edad del estudiante. De acuerdo a las disposiciones ministeriales peruanas, un niño/a debe ingresar al primer grado de primaria con 6 años cumplidos al 30 de junio.

niños, niñas y adolescentes de las familias. En cuanto a la extraedad, se tiene que un 30% de los niños y niñas de 8 a 12 años se encuentra en esta condición, siendo que entre adolescentes ella es mucho más frecuente (70%). Por otra parte, el 50% de los niños y niñas de 8 a 12 años ha repetido al menos un grado escolar; nuevamente, este porcentaje es más alto entre los adolescentes (60%).

Si bien no se registran mayores diferencias de género en el porcentaje de extraedad y repitencia, es posible observar que las mujeres muestran situaciones cualitativamente diferentes de sus pares varones en estos dos indicadores. Concretamente, al interior de los adolescentes con atraso escolar, una mayor parte de las mujeres asiste a la educación primaria (72%), en comparación con los varones (61%). Esto implica que los episodios de ingreso tardío y/o deserción escolar son más frecuentes en la trayectoria escolar de las mujeres. Por otra parte, entre los adolescentes varones el porcentaje que repitió 2 o 3 veces algún grado escolar (30%) es mayor que el observado entre las mujeres (23%). Así, las niñas tendrían condiciones menos favorables para la asistencia regular a la escuela, pero serían *mejores* estudiantes. Al respecto, Guadalupe (2002) señala que las familias serían menos tolerantes a la repitencia de las niñas que de los niños, lo que podría influir en el esfuerzo a nivel de rendimiento escolar observado en las niñas y adolescentes mujeres.

Familias campesinas

La mayor parte de abuelos, padres y madres se dedica a las labores agropecuarias; no obstante, es posible advertir que en la generación de los padres y madres estas actividades son relativamente menos frecuentes (alrededor del 80%), en comparación con la generación de los abuelos (90%). Esta reducción intergeneracional en la dedicación a las labores agropecuarias como actividad principal, se acompaña de un incremento en la diversidad de las ocupaciones ejercidas, en especial en los oficios que no requieren de educación terciaria: entre los padres sobresale la albañilería; entre las madres el comercio, la cocina y la elaboración de las cerámicas (Ver Anexo 3).

Tabla 5. Ocupación principal de los abuelos, padres y madres

		Abuelos				Padres y Madres			
		Paternos		Maternos		Papás		Mamás	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Requiere Educación Terciaria	Policía/Militar	1	0.6	2	0.9	1	0.6	0	0.0
	Profesional: Profesor	0	0.0	4	1.8	3	1.7	1	0.5
	Profesional: Salud	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	Otras profesiones	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	Técnicos y puestos de oficina	0	0.0	0	0.0	1	0.6	5	2.4
No requiere Educación terciaria	Autoridades/ Funcionarios Públicos/ Comunitarios	0	0.0	1	0.5	0	0.0	1	0.5
	Comerciante	0	0.0	2	0.9	5	2.9	16	7.5
	Otros oficios	6	3.6	17	7.8	18	10.4	19	9.0
	Explotadores agropecuarios	159	95.8	192	88.1	145	83.8	166	78.3
	Ama de casa	0	0.0	0	0.0	0	0.0	4	1.9
Total		166	100	218	100	173	100	212	100

Fuente: elaboración propia en base a la encuesta de hogares de Ayacucho 2004

Por otra parte, la encuesta aplicada recolectó información sobre las labores que los niños y niñas menores de 14 años realizan en la chacra, taller o negocio familiar. Con referencia al periodo en que se realizó la encuesta (noviembre), el 74% de los niños y niñas que tiene entre 8 y 13 años apoya en estas labores. Este porcentaje, además, no se halla diferenciado por el sexo de los niños. No obstante, lo que sí se encuentra diferenciado es el tiempo semanal dedicado a estas labores: los varones suelen dedicar más horas que las niñas. Las jornadas semanales promedio de los varones se incrementan de 8.4 a 22.3 horas al ir de épocas de baja a alta demanda; entre las niñas estos promedios son menores, 7.5 y 20.4 horas, respectivamente. En este escenario, los niños y niñas participan en las actividades económicas que dan sustento al hogar, desarrolladas fuera de éste. En el caso de las actividades vinculadas a la chacra y cuidado de animales, ellas y ellos ayudan a voltear la tierra antes de la siembra, apoyan también en la cosecha, pastan animales, ayudan a traer leña, agua, entre otros.

Las experiencias actuales de migraciones: estudio y trabajo

En el 26% de los hogares se tiene que al menos un miembro de la familia ha migrado recientemente⁵⁷. En un 16% del total de familias se tiene que al menos uno de los hijos ha migrado hace algún tiempo; por otra parte, la migración

⁵⁷ No es posible precisar las fechas de estas migraciones. La pregunta sólo indagó por “las personas que vivían habitualmente en el hogar y que en la actualidad viven fuera de él”.

reciente de los padres y madres suele ser menos frecuente (presentándose en 9% y 3% de los hogares, respectivamente). Entre las razones más comúnmente señaladas por las que los padres y madres de la familia migraron, se encuentran el trabajo y razones familiares (en más del 80% de casos de padres y madres migrantes). Entre los hijos e hijas, en cambio, la principal razón que motiva la salida del hogar son los estudios (43% de casos). Casi la mitad de estos últimos casos, se trata de migraciones a una región diferente de Ayacucho, siendo Lima Metropolitana uno de los destinos más frecuentes.

En concordancia con lo visto en la Sección 5.3, los datos de la encuesta sugieren además, a nivel general, que son los varones quienes migran en mayor medida que las mujeres. Esto se traduce en que casi en un tercio de los hogares es la madre u otra mujer quien se encarga del hogar. Asimismo, los datos revelan que la mayoría (60%) de casos de migrantes por estudios son varones. Como señalamos anteriormente, esto coloca a las mujeres como *más atadas* al campo, debido a las labores de cuidado que deben ejercer (Anderson, 2011).

Acceso a los servicios básicos

El acceso a los servicios básicos de agua, saneamiento y luz eléctrica es limitado en los hogares. En un 20% de los casos, las familias no acceden a ninguno de estos tres servicios clasificados como básicos, y sólo un poco más del 10% accede a los tres servicios mencionados. Cabe señalar que el tener la posibilidad de acceder a fuentes mejoradas de agua y saneamiento se vincula directamente con la generación de condiciones saludables en el entorno del hogar (UNICEF, 2010). Asimismo, la disponibilidad de la luz eléctrica no sólo implica que las familias tendrán habitaciones más iluminadas para realizar las diferentes tareas domésticas (y/o escolares, en el caso de los niños y niñas), sino que también puede tener un impacto positivo en el hogar como espacio de producción de bienes y/o servicios. Por ejemplo, la disponibilidad del alumbrado eléctrico abre la posibilidad para la elaboración de tejidos o alfarería, en horas en que antes no se disponía de suficiente luz.

Capítulo 7. Aspiraciones en la generación de padres y madres

Este capítulo aborda la dinámica de las aspiraciones educativas y ocupacionales que tuvieron los padres y madres entre su niñez y adolescencia, indagando en qué medida éstas pudieron ser cubiertas. No pocos padres y madres aspiraban a la educación terciaria cuando niños, no obstante estos deseos tuvieron que ser reorientados con el paso del tiempo. Adicionalmente, las mujeres se mostraron menos propensas que los varones a dedicarse a las actividades agropecuarias.

Las aspiraciones educativas

El Gráfico 4 presenta el nivel educativo implicado en las ocupaciones que deseaban tener los padres y madres cuando niños, adolescentes (18 años) y jóvenes (21 años)⁵⁸. Alrededor de un 30% de padres y madres, cuando niño deseó tener ocupaciones que requieren de educación terciaria; no obstante, esta proporción se redujo a medida que ellos y ellas fueron haciéndose mayores.

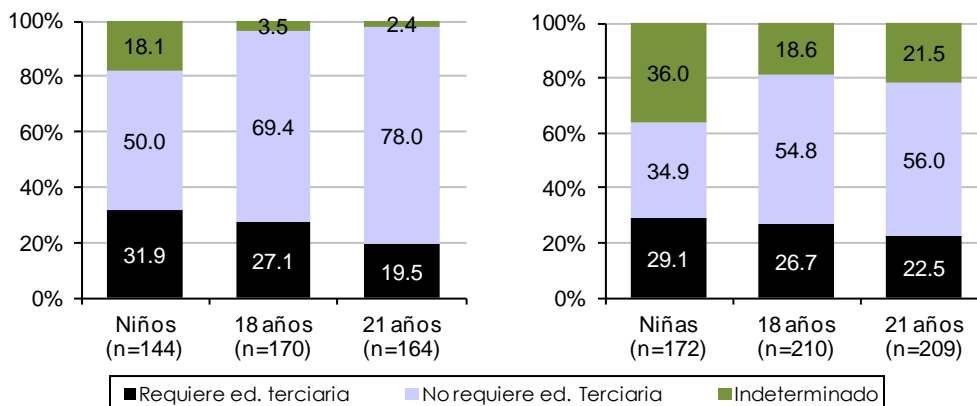
A pesar de esta tendencia común, se observan tres diferencias de género en la dinámica de las expectativas educativas. En primer lugar, los datos sugieren un mayor desencanto entre los varones con respecto a los estudios superiores, mostrando una *caída* más pronunciada en estas expectativas: la proporción correspondiente decae en 12 puntos porcentuales (pp.) al pasar de la niñez a los 21 años; entre las madres, en cambio, esta reducción es menor, 7 pp.

En segundo lugar, como información complementaria, se tiene que durante la niñez, y sobre todo a los 18 y 21 años, las madres habrían tenido expectativas *menos bajas* que sus pares varones. En la niñez, los padres habrían deseado ocupaciones que no requieren de educación terciaria en un 50%, mientras que las madres en un 35%, lo que apunta a una diferencia de 15 pp.; hacia a los 21 años, esta brecha no sólo sigue presente, sino que se incrementa a 22 pp.

⁵⁸ Los datos referentes a la niñez deben ser tomados con cautela, pues la tasa de respuesta fue relativamente baja (sólo un poco mayor al 60%); en el caso de los datos correspondientes a la adolescencia y juventud, la tasa de respuesta fue más alta (alrededor del 74% de los casos).

En tercer lugar, para cada momento de vida especificado, entre las madres fue mucho más común encontrar respuestas donde no es posible identificar el nivel educativo implicado. A los 21 años, sólo un 2.4% de las respuestas de los padres cae en esta categoría; en las madres este porcentaje asciende a 21.5%. La explicación de esta diferencia requiere de una investigación más profunda, pero es posible plantear algunas hipótesis. Las madres, a diferencia de los varones, podrían tener una menor propensión a revelar -en el marco de una encuesta- los deseos que tenían durante su niñez y adolescencia. Por otra parte, en especial ante los datos de los 21 años, surge la pregunta de por qué ellas prefieren dar estas respuestas y no hacer referencia a las actividades agropecuarias, que en muchos casos ya eran sus ocupaciones principales. Quizás a esta edad las madres ya tendrían “resuelto” su futuro (muchas complementan sus respuestas con referencias a la vida en pareja y/o la maternidad), por esto el imaginar un futuro alternativo no habría tenido mayor cabida.

Gráfico 4. Nivel de educación implicado en las ocupaciones aspiradas por los padres y madres cuando fueron niños, adolescentes y jóvenes (en porcentajes)



Nota: Entre los papás, la tasa de respuesta fue de 63%, 75% y 73%, para las ocupaciones deseadas en la niñez, a los 18, y a los 21 años, respectivamente. Entre las madres estas tasas fueron 61%, 74% y 74%. La categoría “Indeterminado” recoge respuestas tales como “quería seguir estudiando”, o “sólo trabajar”, donde no fue posible identificar el nivel educativo correspondiente. Fuente: elaboración propia en base a la encuesta de hogares de Ayacucho 2004.

Las aspiraciones ocupacionales

Las ocupaciones aspiradas por los padres (varones) durante la niñez fueron: en poco menos de la mitad (43%), las actividades agropecuarias; en 31.9%, alguna profesión (docencia, en mayor medida); en 6%, algún oficio que no requiere educación terciaria; en 10%, seguir estudiando; y el 8% restante señala que a

esta edad no solía pensar en estas cosas. En el caso de las madres, durante la niñez, las ocupaciones aspiradas fueron: en 29.1%, ser profesional; sólo en 21%, dedicarse a las actividades agropecuarias; en 9%, tener un oficio que no requiere estudios terciarios; en 5%, casarse o formar familia; en 4%, seguir estudiando; y el 32% restante señaló que a edad no pensaba en estas cosas.

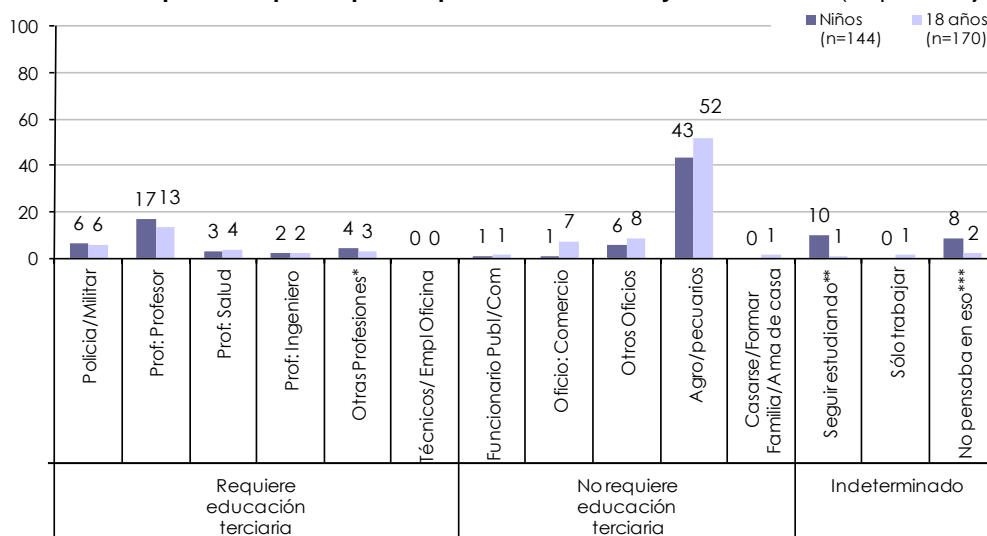
Es posible advertir algunas coincidencias en estas aspiraciones de la niñez. La docencia sobresale, entre las profesiones, como la más deseada, mientras que las ingenierías y otras profesiones diferentes de las de salud se mencionan en pocos casos⁵⁹; asimismo, un porcentaje similar de padres y madres (menos del 10%) aspiraba a tener un oficio diferente de las actividades agropecuarias que no requieren estudios superiores. Por otro lado, también sobresalen algunas diferencias: i) las actividades agropecuarias se presentan en mayor medida entre los hombres (43%) que en las mujeres (21%); ii) entre ellas, las profesiones de salud son más demandadas que entre sus pares varones; entre éstos, en cambio, el ser militar o policía resultaba más atractivo; iii) una menor proporción de madres expresa que a esta edad deseaba seguir estudiando (4% mujeres *versus* 10% hombres), lo que sugiere que las diferencias en el acceso al sistema educativo, podrían estar incorporadas en las expectativas de esta edad.

A medida que los padres y madres fueron creciendo, esta estructura de aspiraciones se modificó. Al pasar de la niñez a los 18 años, en general, las expectativas asociadas a las diferentes profesiones, así como las de seguir estudiando, se redujeron. Estas disminuciones se acompañan de un pronunciado incremento en la *elección* de actividades agropecuarias, en especial entre los varones. Esto podría asociarse con lo que el contexto ofrece en efecto para esta generación: un acceso al sistema educativo que resulta restringido y diferenciado por sexo, así como el manejo de conocimientos sobre las actividades agropecuarias, producto de la propia experiencia, y de las redes

⁵⁹ Cabe advertir que la Agronomía no ocupa un lugar especial en las aspiraciones a futuro. Esta especialidad era deseada en mayor medida por los padres durante la niñez, pero solo en un 3% de respuestas (Ver Anexo 3).

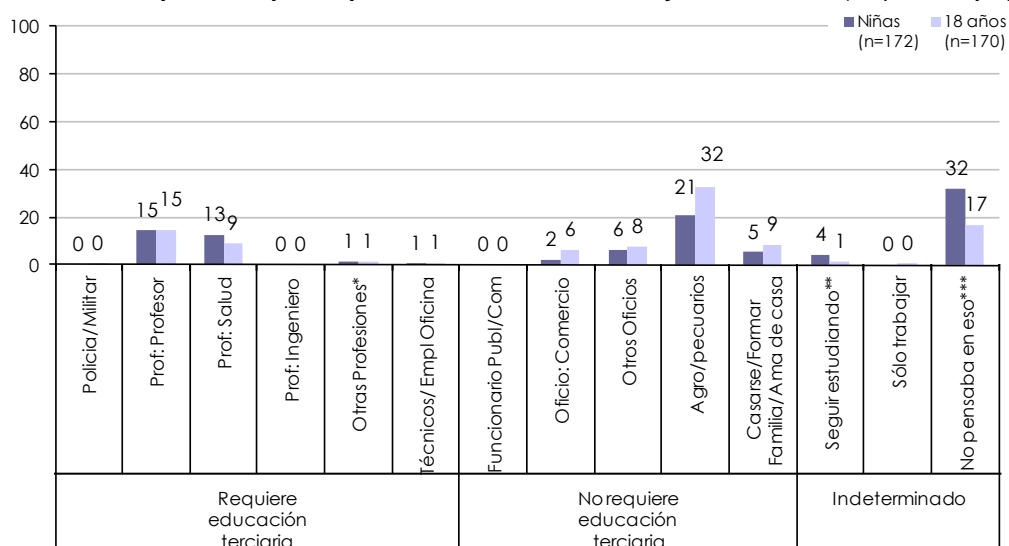
sociales (familiares, amicales, comunales) creadas alrededor éstas. Por otra parte, entre padres y madres se da un incremento en el deseo de ejercer otros oficios que no requieren estudios terciarios, en especial el comercio. Estas ocupaciones se presentarían como una alternativa a las labores agropecuarias, más asequible que el anhelo de ser profesional, en tanto son oficios que pueden ejercerse incluso sin concluir la educación básica.

Gráfico 5. Ocupación aspirada por los padres: en la niñez y a los 18 años (en porcentajes)



Notas: * Incluye "cualquier profesión", ** Incluye respuestas que revelan deseo por seguir estudiando, pero donde no se especifica el deseo por la educación terciaria. *** En muchos de estos casos las respuestas se complementan con referencias al ya ser padre/ madre, o haber formado una pareja.
Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta de hogares de Ayacucho 2004

Gráfico 6. Ocupación aspirada por las madres: en la niñez y a los 18 años (en porcentajes)



Notas: * Incluye "cualquier profesión", ** Incluye respuestas que revelan deseo por seguir estudiando, pero donde no se especifica el deseo por la educación terciaria. *** En muchos de estos casos las respuestas se complementan con referencias al ya ser padre/ madre, o haber formado una pareja.
Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta de hogares de Ayacucho 2004

Algunos factores asociados a las aspiraciones educativas observadas

La ocupación de los abuelos (varones) es el único dato que se tiene con respecto a las características de los hogares en que crecieron los padres y madres. Estos datos se analizan en simultáneo con las ocupaciones aspiradas por los padres y madres en la adolescencia (ver Tabla 6).

Las ocupaciones que requieren de estudios terciarios resultan más deseadas entre los padres y madres de hogares de abuelos no campesinos, es decir, entre quienes más recursos tendrían. En estos casos, más del 50% de ellos y ellas desearon –a los 18 años- dedicarse a estas ocupaciones; en los hogares de abuelos campesinos, en cambio, esta proporción es menor: 25%. Cabe hacer hincapié en que este último porcentaje sugiere que aun dentro de los hogares rurales campesinos, se tiene casos puntuales en los que la vía de la educación terciaria (y no el campo) se presenta como deseable/preferible, en tanto representaría un canal de movilidad social –como vimos en la Capítulo 2.

Un segundo punto a subrayar, en la línea con lo visto en los gráficos anteriores, es que en los hogares campesinos, la proporción de varones (padres) que deseó seguir con las actividades agropecuarias (55%) es bastante mayor que la observada entre las madres (37%). Así, la diferencia de género, donde las madres se presentan como menos propensas que los padres a dedicarse a estas actividades, se presenta también al interior de los hogares campesinos⁶⁰.

Expectativas versus oportunidades efectivamente asequibles

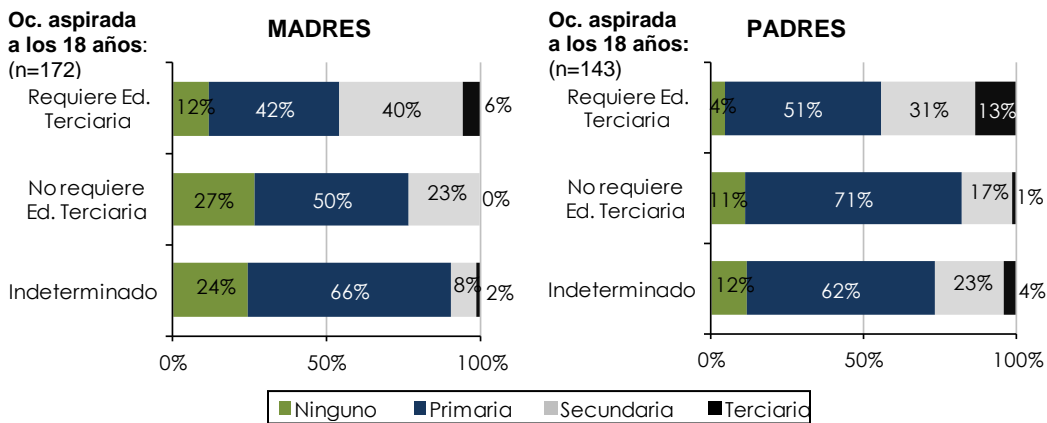
- ***El nivel educativo aspirado y el nivel educativo aprobado de hecho.*** ¿En qué medida las expectativas presentadas pudieron ser cumplidas? El análisis de las mismas, en simultáneo con el nivel educativo y la ocupación actual de padres y madres, nos aproxima a una respuesta. En el grupo de padres y madres que a los 18 años deseaba dedicarse a ocupaciones que requieren

⁶⁰ Esta diferencia de género plantea una posible diferenciación en lo que se entiende por «ocupación». Al tener en cuenta la alta tasa de respuestas del tipo “no pensaba en estas cosas” entre ellas, surge la pregunta de si las madres tendrían una definición de sus labores agropecuarias como “ayuda”, y no como una «ocupación» en sí.

estudios superiores, son muy pocos los que lograron cursar dichos estudios; más aún, este acceso fue mayor entre los hombres (13%) que entre las mujeres (6%). Adicionalmente, en el mencionado grupo, cerca de la mitad accedió como máximo a la primaria. En este marco, las aspiraciones de padres y madres contrastan fuertemente con el restringido acceso al sistema educativo, esta situación, además, se entrelaza con una inequidad de género, que coloca en desventaja a las mujeres, a pesar de tener aspiraciones de estudios terciarios similares a las de los varones.

Por otra parte, el acceso a la educación terciaria (y secundaria) habría sido mayor entre quienes tuvieron durante la adolescencia aspiraciones educativas relativamente *más altas*. Entre las madres que durante la adolescencia desearon dedicarse a ocupaciones que requieren estudios superiores, la proporción que pudo acceder a este nivel de estudios es bajo, 6%, pero resulta mayor que el registrado entre aquellas que desearon ocupaciones que no requieren de este nivel de estudios, 0%; entre los padres la situación es similar, estas proporciones ascienden a 13% y 1%, respectivamente. Cabe señalar que estos pocos casos de acceso a la educación terciaria, nos remiten a la instalación de la demanda por este nivel educativo; dado el difícil y relativamente caro acceso al mismo, se habrían dado importantes esfuerzos, probablemente a nivel individual y familiar, para lograr que algunos puedan seguir estos estudios.

Gráfico 7. Nivel educativo formal alcanzado por los padres y madres versus las expectativas educativas que tuvieron a los 18 años (en porcentajes)



Fuente: elaboración propia en base a la encuesta de hogares de Ayacucho 2004

- *El nivel educativo aspirado y las ocupaciones actuales*⁶¹. Entre los varones (padres) resulta más común encontrar que la ocupación aspirada a los 18 años coincide con el rubro ocupacional que se desempeña actualmente: un 54.6% de los padres se encontraría en esta condición, frente a un 34% observado entre las madres⁶².

La coincidencia entre expectativas y rubro ocupacional actual no se da de igual manera en los diferentes rubros. Las aspiraciones ocupacionales referidas a las actividades agropecuarias tuvieron una mayor probabilidad de ser cubiertas, en especial entre los varones. El 95% de padres que declaró desear dedicarse a las labores agropecuarias a los 18 años, se dedica hoy en día a estas actividades; entre las mujeres esta proporción es de 88%. En cambio, el logro de las aspiraciones resultó mucho más bajo en el rubro de comercio y otros oficios (el porcentaje de cumplimiento de expectativas es de 21% entre los varones y 28% entre las madres⁶³); y más bajo aun en el rubro de las profesiones (donde el porcentaje de cumplimiento de expectativas bordea el 10%).

Por otra parte, en la mayoría de los casos en que los padres y madres tuvieron aspiraciones de tornarse en profesionales, o de ejercer oficios que no requieren de educación terciaria, estas aspiraciones habrían tenido que ser reorientadas hacia las actividades agropecuarias. En algunos pocos casos, las aspiraciones de ser profesional se dirigieron hacia el desempeño de actividades como el comercio o al ejercicio de otros oficios que no requieren de educación terciaria (diferentes de las actividades agropecuarias).

⁶¹ La ocupación aspirada a los 18 años y la ocupación actual se encuentra disponible para el 77% de padres y el 66% de madres.

⁶² En el caso de los padres, se refiere a los 89 casos, que en la actualidad son profesores (1), se dedican al comercio (1), a las labores agropecuarias (82) y a otros oficios que no requieren de educación terciaria (5). En el caso de las madres, se refiere a los 63 casos en que ellas hoy se dedican al comercio (5), a otros oficios (2) y a las labores agropecuarias (56).

⁶³ Se excluye la categoría de ama de casa/formar familia. Entre las madres, el comercio es el segundo rubro (luego de las actividades agropecuarias) que logra una mayor cantidad de cumplimiento de aspiraciones (5 de 12 casos, 42%); entre los padres, en cambio, este lugar lo ocupan los otros oficios (5 de 14 casos, 36%).

Tabla 6. Ocupación de los abuelos versus las expectativas ocupacionales de los padres y madres a los 18 años

Ocupación aspirada por los padres y madres a los 18 años	PADRES						MADRES														
	OCUPACIÓN DEL ABUELO PATERNO						TOTAL	OCUPACIÓN DEL ABUELO MATERNO						TOTAL							
	Requiere Ed. Terciaria			No Requiere Ed. Terciaria				Requiere Ed. Terciaria			No Requiere Ed. Terciaria										
	Grd. Civil / Tr. Municipio	Profesional: Profesor		Otros Oficios	Explotador Agropec			Grd. Civil / Tr. Municipio	Profesional: Profesor		Otros Oficios	Explotador Agropec									
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%									
Requiere educación terciaria	Policia/Militar	0	0.0	0	-	0	0.0	9	6.0	9	5.7	0	0.0	1	25.0	0	0.0	0	0.0	1	0.5
	Prof: Profesor	1	100	0	-	1	16.7	18	12.0	20	12.7	2	66.7	1	25.0	3	17.6	24	14.5	30	15.8
	Prof: Salud	0	0.0	0	-	2	33.3	3	2.0	5	3.2	0	0.0	0	0.0	4	23.5	14	8.4	18	9.5
	Prof: Ingeniero	0	0.0	0	-	1	16.7	2	1.3	3	1.9	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	Otras Profs	0	0.0	0	-	0	0.0	5	3.3	5	3.2	0	0.0	1	25.0	1	5.9	1	0.6	3	1.6
	Técnicos o Empl Of.	0	0.0	0	-	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	1.2	2	1.1
No requiere educación terciaria	Autoridades Publ/Con	0	0.0	0	-	0	0.0	1	0.7	1	0.6	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	Oficio:Comercio	0	0.0	0	-	1	16.7	11	7.3	12	7.6	0	0.0	0	0.0	1	5.9	10	6.0	11	5.8
	Otros Oficios	0	0.0	0	-	1	16.7	13	8.7	14	8.9	1	33.3	1	25.0	2	11.8	11	6.6	15	7.9
	Exp. Agropecuario	0	0.0	0	-	0	0.0	82	54.7	82	52.2	0	0.0	0	0.0	2	11.8	62	37.3	64	33.7
	Casarse/Flia	0	0.0	0	-	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	11.8	10	6.0	12	6.3
Indeter minado	Seguir estudiando	0	0.0	0	-	0	0.0	1	0.7	1	0.6	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3	1.8	3	1.6
	Sólo trabajar	0	0.0	0	-	0	0.0	2	1.3	2	1.3	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	No pensaba en esto	0	0.0	0	-	0	0.0	2	1.3	2	1.3	0	0.0	0	0.0	2	11.8	29	17.5	31	16.3
	No sabe/sabía	0	0.0	0	-	0	0.0	1	0.7	1	0.6	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
TOTAL		1	100	0	-	6	100	150	100	157	100	3	100	4	100	17	100	166	100	190	100

Nota: Los porcentajes correspondientes a abuelos paternos y maternos con ocupaciones diferentes de las labores agropecuarias se han puesto únicamente como referenciales; ellos deben ser vistos con mucha cautela, dado el escaso número de observaciones involucradas.

Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta de hogares de Ayacucho 2004.

Tabla 7. Padres: ocupación aspirada a los 18 años versus ocupación actual (número de observaciones y porcentajes)

		OCUPACION ACTUAL														TOTAL				
		Requiere Ed. Terciaria						No requiere Ed. Terciaria												
		Policía/Militar		Prof. Profesor		Técnicos y empleados de oficina		Autoridad o funcionario público/de la comunidad		Oficio:Comercio		Otros Oficios		Explotadores Agro/pecuarios				Ama de casa		
OCUPACION ASPIRADA A LOS 18 AÑOS	Requiere Ed. Terciaria	Policía o Militar	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	20%	0	0%	8	80%	0	0%	10	100%
			0%		0%		0%		-		40%		0%		6%		-		6%	
		Prof: Profesor	0	0%	1	5%	0	0%	0	0%	1	5%	3	16%	14	74%	0	0%	19	100%
			0%		33%		0%		-		20%		19%		10%		-		12%	
		Prof: Salud	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	6	100%	0	0%	6	100%
			0%		0%		0%		-		0%		0%		4%		-		4%	
		Prof: Ingeniería	0	0%	1	33%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	67%	0	0%	3	100%
		0%		33%		0%		-		0%		0%		1%		-		2%		
	Otras Profs	0	0%	1	25%	1	25%	0	0%	0	0%	1	25%	1	25%	0	0%	4	100%	
		0%		33%		100%		-		0%		6%		1%		-		2%		
	Técnicos y empleados de oficina	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	100%	
		0%		0%		0%		-		0%		0%		0%		-		0%		
	No requiere Ed. Terciaria	Autoridad/ Funcionario Público/de la Comunidad	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	100%	0	0%	2	100%
			0%		0%		0%		-		0%		0%		1%		-		1%	
		Oficio:Comercio	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	8%	3	25%	8	67%	0	0%	12	100%
			0%		0%		0%		-		20%		19%		6%		-		7%	
		Otros Oficios	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	7%	5	36%	8	57%	0	0%	14	100%
			0%		0%		0%		-		20%		31%		6%		-		9%	
Expl. Agro/pecuarios		1	1%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	3	3%	82	95%	0	0%	86	100%	
	100%		0%		0%		-		0%		19%		60%		-		53%			
Casarse/Formar familia/ Ama de casa	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	50%	1	50%	0	0%	2	100%		
	0%		0%		0%		-		0%		6%		1%		-		1%			
Indeterm.	No pensaba en esto	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	100%	0	0%	2	100%	
		0%		0%		0%		-		0%		0%		1%		-		1%		
	Otros	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	3	100%	0	0%	3	100%	
	0%		0%		0%		-		0%		0%		2%		-		2%			
TOTAL		1	1%	3	2%	1	1%	0	0%	5	3%	16	10%	137	84%	0	0%	163	100	
		100%		100%		100%		-		100%		100%		100%		-		100%		

Nota: La categoría "Otros" incluye respuestas: "Seguir estudiando" y "Sólo trabajar". Para cada columna de ocupaciones actuales, los porcentajes suman 100 de manera vertical; para cada fila de ocupaciones aspiradas a los 18 años, los porcentajes suman 100 de manera horizontal.

Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta de hogares Ayacucho 2004

Tabla 8. Madres: ocupación aspirada a los 18 años versus ocupación actual (número de observaciones y porcentajes)

		OCUPACION ACTUAL															TOTAL			
		Requiere Ed. Terciaria					No requiere Ed. Terciaria													
		Policia/Militar	Prof. Profesor	Técnicos y empleados de oficina	Autoridad o funcionario público/de la comunidad	Oficio:Comercio	Otros Oficios	Explotadores Agro/pecuarios	Ama de casa											
OCUPACION ASPIRADA A LOS 18 AÑOS	Requiere Ed. Terciaria	Policia o Militar	0	0%	0	0%	1	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	100%
		-	-	0%	0	0%	20%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	100%
		Prof: Profesor	0	0%	0	0%	1	4%	1	4%	4	15%	0	0%	19	73%	1	4%	26	100%
		-	-	0%	20%	100%	25%	15%	0	0%	14%	14%	25%	25%	14%	14%	0	0%	14	100%
		Prof: Salud	0	0%	1	6%	2	12%	0	0%	4	24%	2	12%	8	47%	0	0%	17	100%
		-	-	100%	40%	0%	25%	12%	6%	0%	6%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	9	100%
		Prof: Ingenieria	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
	-	-	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0	-
	Otras Profs	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	33%	2	67%	0	0%	3	100%	
	-	-	0%	0%	0%	0%	0%	0%	6%	6%	1	33%	1	33%	0	0%	0	0%	2	100%
	Técnicos y empleados de oficina	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	100%	0	0%	0	0%	1	100%	
	-	-	0%	0%	0%	0%	0%	0%	6%	6%	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1	100%	
	Autoridad/ Funcionario Público/de la Comunidad	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	
	-	-	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0	-
	Oficio:Comercio	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	5	42%	1	8%	6	50%	0	0%	12	100%	
	-	-	0%	0%	0%	0%	31%	6%	6%	31%	8%	4%	0%	0%	0%	0%	0%	7	100%	
	Otros Oficios	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	8%	2	15%	10	77%	0	0%	13	100%	
	-	-	0%	0%	0%	0%	6%	6%	12%	6%	15%	7%	0%	0%	0%	0%	0%	7	100%	
Expl. Agro/pecuarios	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	2%	7	11%	56	88%	0	0%	64	100%		
-	-	0%	0%	0%	0%	6%	6%	41%	6%	11%	40%	0%	0%	0%	0%	0%	35	100%		
Casarse/Formar familia/ Ama de casa	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	6%	1	6%	12	75%	2	13%	16	100%		
-	-	0%	0%	0%	0%	6%	6%	6%	6%	6%	9%	50%	50%	13%	13%	0%	9	100%		
Indeterm.	No pensaba en esto	0	0%	0	0%	1	4%	0	0%	0	0%	2	7%	23	85%	1	4%	27	100%	
-	-	0%	0%	20%	0%	0%	0%	12%	0%	7%	16%	25%	25%	4%	4%	0%	15	100%		
Otros	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	4	100%	0	0%	4	100%		
-	-	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	3%	0%	0%	0%	0%	0%	2	100%		
TOTAL		0	0%	1	1%	5	3%	1	1%	16	9%	17	9%	140	76%	4	2%	184	100%	
		-	-	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%		

Nota: La categoría "Otros" incluye respuestas: "Seguir estudiando" y "Sólo trabajar". Para cada columna de ocupaciones actuales, los porcentajes suman 100 de manera vertical; para cada fila de ocupaciones aspiradas a los 18 años, los porcentajes suman 100 de manera horizontal.

Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta de hogares Ayacucho 2004.

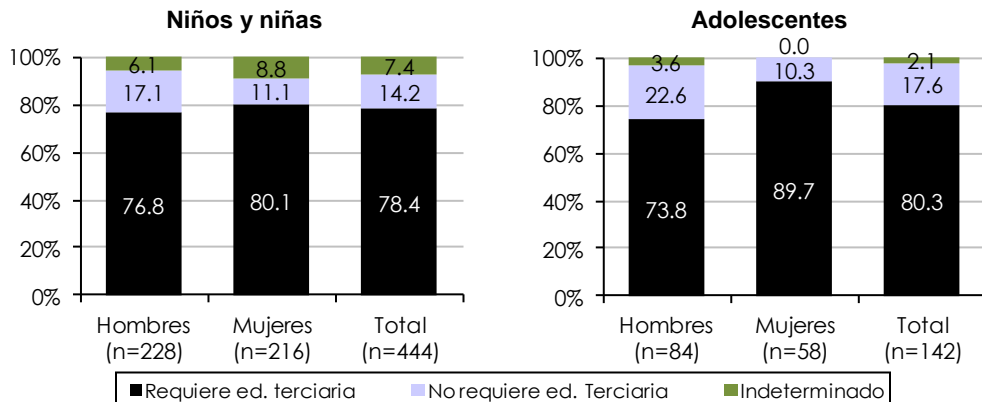
Capítulo 8. Aspiraciones en la generación de hijos e hijas

Las aspiraciones educativas

Los siguientes gráficos muestran el nivel educativo implicado en las aspiraciones ocupacionales que tienen en la actualidad los hijos e hijas de las familias del estudio. Un primer punto a subrayar es que la demanda por la educación terciaria se encuentra instalada en esta generación: independientemente del sexo y del grupo etáreo al que pertenezcan, la mayor parte (alrededor del 80%) de niños, niñas y adolescentes desea dedicarse a ocupaciones que requieren de estudios terciarios. Estas aspiraciones educativas, empero, se presentan diferenciadas de acuerdo al sexo: las niñas y adolescentes mujeres suelen tener expectativas educativas *más altas* que sus pares varones.

Como se aprecia en el Gráfico 8, en los niños (varones) el paso de la niñez a la adolescencia traería una reorientación en las expectativas, hacia ocupaciones que no requieren del paso por la educación superior. Esta situación, en cambio, no se presenta entre las mujeres; de hecho, al pasar de la niñez a la adolescencia, la proporción de las mismas que desea seguir estudios terciarios se incrementa (casi en 10 pp). En este marco, la brecha de género, donde las mujeres muestran aspiraciones educativas *más altas* que los varones, se presenta de manera más pronunciada en la adolescencia.

Gráfico 8. Nivel educativo implicado en las ocupaciones aspiradas por los niños, niñas y adolescentes para sí mismos



Nota: La categoría "Indeterminado" recoge respuestas tales como "seguir estudiando", o "no sé", donde no fue posible identificar el nivel educativo correspondiente. Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta de hogares de Ayacucho 2004

Las aspiraciones ocupacionales

La mayor parte de niños y niñas (8 a 12 años) desea ser profesional; en particular, las especialidades de docencia, salud e ingenierías concentran más de la mitad de las respuestas de varones (56%) y mujeres (71%)⁶⁴. Dentro de éstas, la docencia es la más frecuentemente demandada. Por su parte, las ocupaciones que no requieren de educación terciaria son deseadas por un 17% de niños y un 9% de niñas. En este grupo de ocupaciones, los deseos se concentran en oficios diferentes de las actividades agropecuarias y del comercio, siendo que cada uno de estos dos últimos rubros no supera el 5% de respuestas.

Es posible advertir ciertas diferencias de género en estas aspiraciones de niños y niñas. Las expectativas de los varones suelen ser más diversas que las de las mujeres, las de ellas se concentran en la docencia y la salud. Por otra parte, se observan divisiones al interior de las especialidades o rubros ocupacionales. En salud, esto se presenta más claramente al interior de los niños (la mayoría prefiere ser médicos) que entre las niñas (quienes desean medicina y enfermería casi en igual medida). Adicionalmente, con respecto a los oficios que no requieren de educación terciaria, los varones prefieren ser mecánicos o futbolistas; las niñas, cantantes (Ver Anexo 3)⁶⁵.

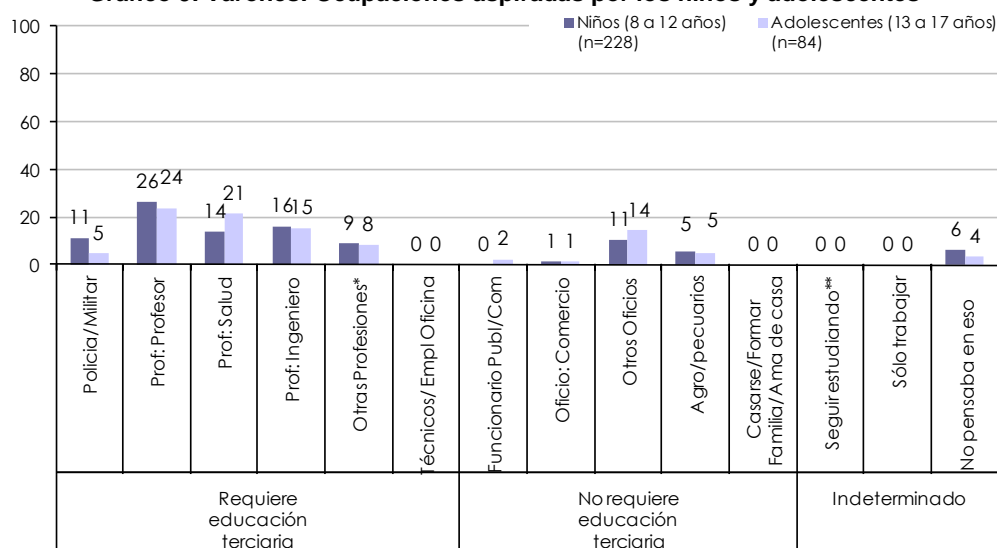
El paso de la niñez a la adolescencia trae ciertos cambios en estos deseos. Entre los varones, con excepción de salud, los porcentajes asociados a las diferentes profesiones se reducen; por otra parte, se observa un incremento en la elección de oficios como el de mecánico o chofer, que no requiere de educación terciaria. Ni el comercio ni las actividades agropecuarias se consolidan como horizontes deseables entre los niños, antes bien, las proporciones de respuestas en estas ocupaciones se mantienen invariables entre los niños y adolescentes.

⁶⁴ La especialidad Agronomía no sobresale entre los deseos de hijos e hijas (ver Anexo 3).

⁶⁵ Historias de vida como la de Dina Paucar pueden influir en los deseos de las niñas. Paucar, cantante de folklor, nació en Huánuco, migró a Lima Metropolitana siendo niña; se desempeñó como vendedora ambulante y empleada doméstica antes de alcanzar la fama.

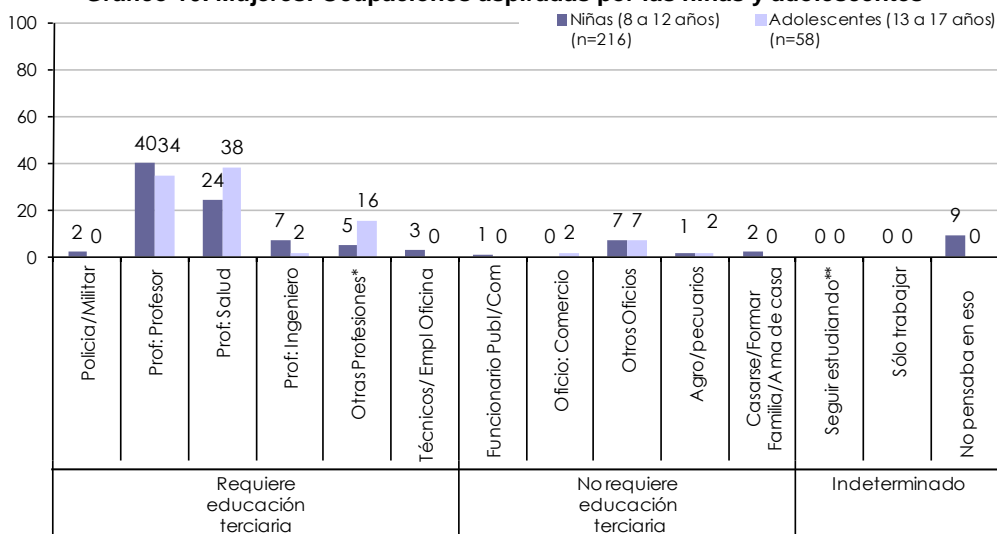
Entre las hijas, la proporción que desea dedicarse a ocupaciones que no requieren de educación terciaria es igual en niñas y adolescentes; así el *incremento* en las expectativas por seguir estudios terciarios se explica por la reducción de las respuestas en las que no se identifica el nivel educativo aspirado, así como por un incremento en el deseo de seguir profesiones vinculadas a la salud y otras profesiones (en especial Derecho, ver Anexo 3). Además, en la adolescencia se reduce aun más la diversidad de las aspiraciones: las ingenierías, los puestos técnicos y de oficina se tornan aun menos atractivos.

Gráfico 9. Varones: Ocupaciones aspiradas por los niños y adolescentes



* Incluye "cualquier profesión", ** Incluye deseos por seguir estudiando, donde no se especifica el deseo por la educación terciaria. Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta de hogares de Ayacucho 2004

Gráfico 10. Mujeres: Ocupaciones aspiradas por las niñas y adolescentes



* Incluye "cualquier profesión", ** Incluye deseos por seguir estudiando, donde no se especifica el deseo por la educación terciaria. Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta de hogares de Ayacucho 2004

Aspiraciones educativas según características del hogar e individuales. En el Capítulo 2, señalamos que los niños, niñas y adolescentes, van construyendo sus aspiraciones sobre el futuro dentro de una narrativa de interpretación, basada no sólo en las experiencias propias, sino también en las ajenas, así como en el contexto específico que les rodea. En este marco, el análisis de las aspiraciones educativas de los hijos e hijas, en simultáneo con las características de sus hogares e individuales, busca explorar posibles variaciones en las expectativas según diferentes contextos e historias de vida. Cabe subrayar, que el análisis planteará ciertas asociaciones que no implican una relación causal; asimismo, la organización del análisis en relaciones bivariadas responde sólo a fines analíticos, pues las expectativas se ven asociadas (o no) a estas variables de manera simultánea.

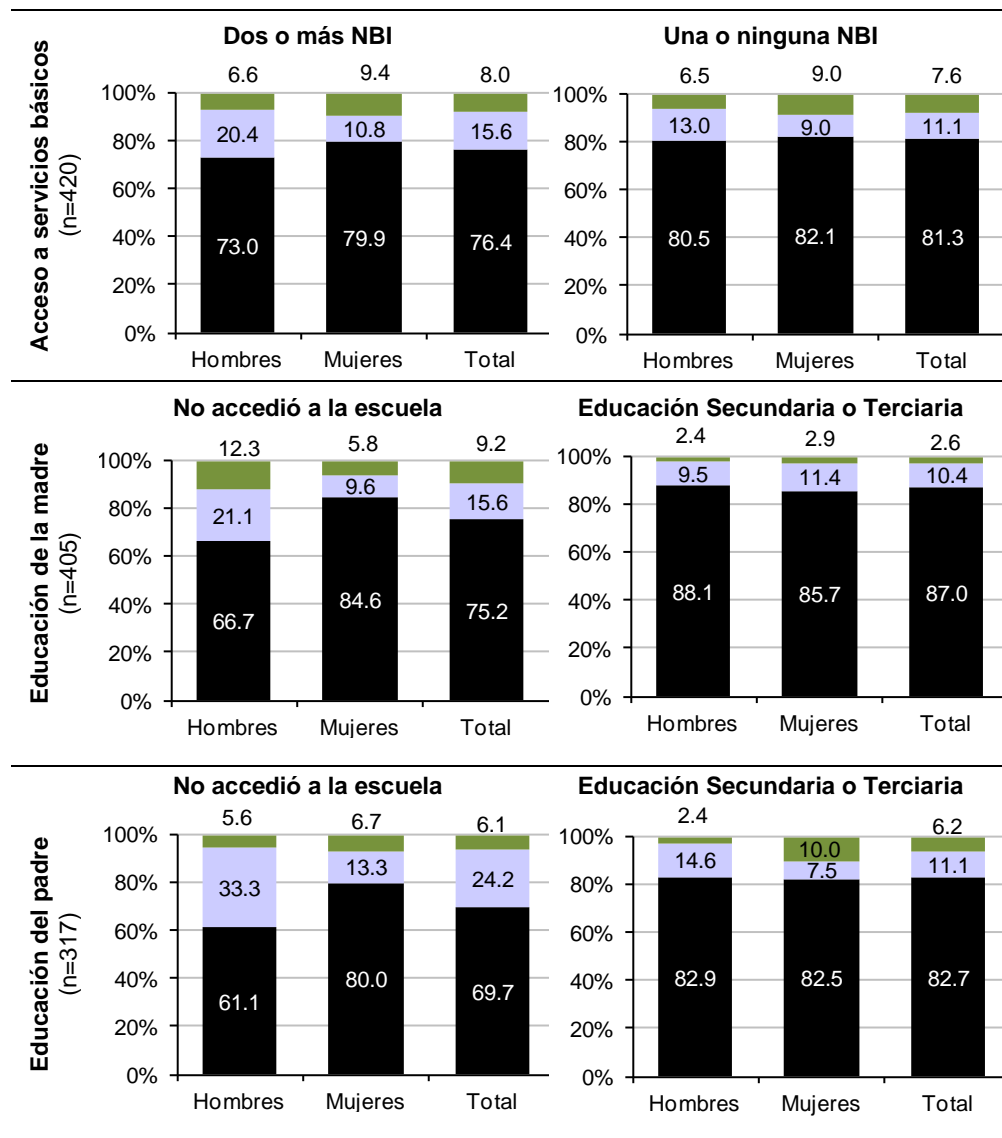
- ***Aspiraciones de los niños según características del hogar.*** En general, sin considerar el sexo de los niños, las aspiraciones de los hijos e hijas resultan *más altas* en las familias con menos carencias: aquellas con un mayor acceso a servicios básicos, donde los padres y madres accedieron al menos a la secundaria, o donde ellos y ellas no se dedican a las actividades agropecuarias.

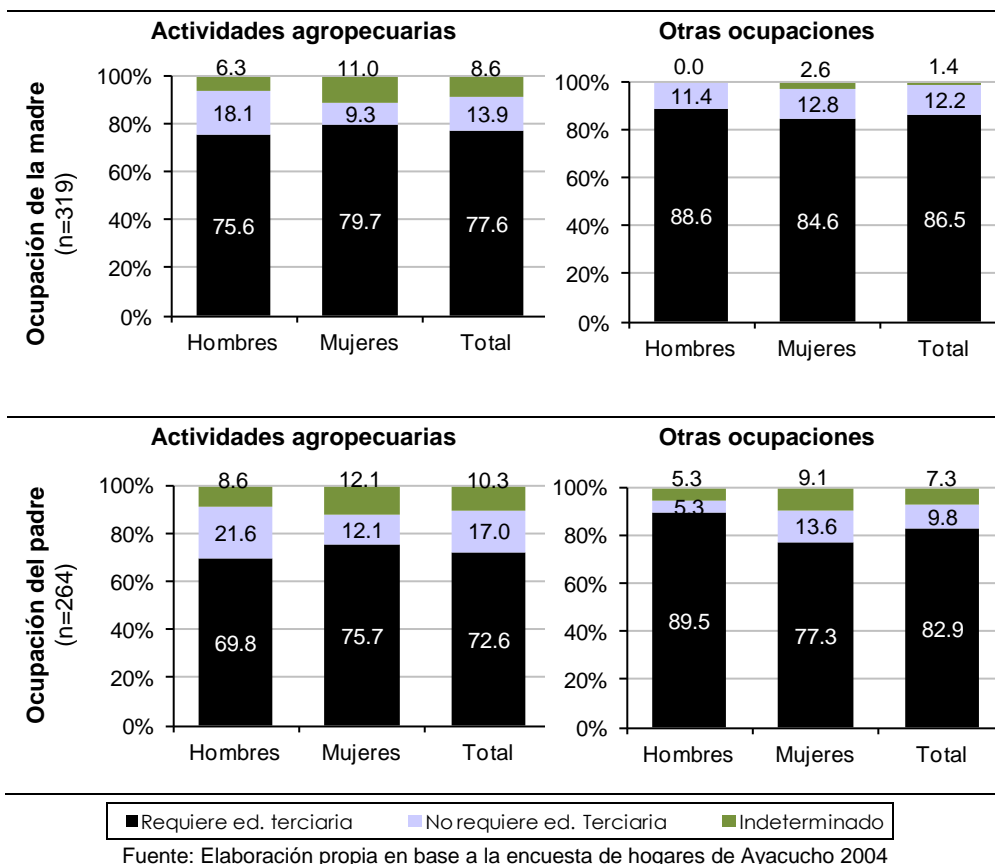
Adicionalmente, se encuentra que los anhelos de cursar educación superior son más sensibles (varían más) en los niños que en las niñas. Ante situaciones que se asumen como de mayor carencia en los hogares, la proporción de niños que desea dedicarse a ocupaciones que requieren del paso por una universidad o instituto decae significativamente (entre 7 y 22 pp., en comparación con hogares relativamente menos pobres), y siempre en mayor medida que lo observado entre las niñas (donde estas variaciones no superan los 5 pp.).

Por otra parte, al interior de los hogares relativamente menos pobres, las expectativas de cursar educación terciaria no se presentan mayormente diferenciadas en cuanto al sexo. La excepción a esta tendencia la constituyen los hogares donde madres y/o padres se dedican a ocupaciones diferentes de las agropecuarias. En estos hogares las expectativas de las niñas se muestran *más*

bajas que las de sus pares varones. Estos resultados nos plantean la pregunta de ¿qué hace que al interior de las familias rurales no campesinas las expectativas de las niñas sean *menos ambiciosas* que las de sus pares varones? En definitiva, se requiere de una mayor investigación para poder dar cuenta de esta situación, no obstante, cabe señalar que en tanto la mayoría de padres y madres no campesinos son comerciantes, o tienen algún oficio que no requiere de educación superior para ser ejercido, es posible que las hijas vean estos proyectos de vida como posibles o deseables.

Gráficos 11. Expectativas de los niños, según características de sus padres y del hogar





- Aspiraciones de los niños según características individuales.** En primer lugar analizaremos las expectativas educativas y las trayectorias escolares. Los resultados arrojan que mientras la experiencia de la repitencia no se asocia a variaciones remarcables en las expectativas educativas de los niños (en el deseo de seguir estudios terciarios), sí se vincula a expectativas *más bajas* entre las niñas. La repitencia entonces es la única característica –entre las hasta aquí analizadas, que se asocia a una variación considerable en la proporción de niñas que desea seguir ocupaciones que requieren de estudios terciarios. Estos hallazgos se encuentran en línea con lo que señalamos anteriormente sobre la menor tolerancia a la repitencia de las niñas en hogares rurales (Guadalupe, 2002). El atraso escolar, en cambio, no parece tener mayor asociación con *mayores o menores* expectativas en las niñas; más aun, entre los niños varones, se observa un efecto contrario al esperado: las expectativas son *más altas* entre quienes asisten a la escuela en condición de extraedad.

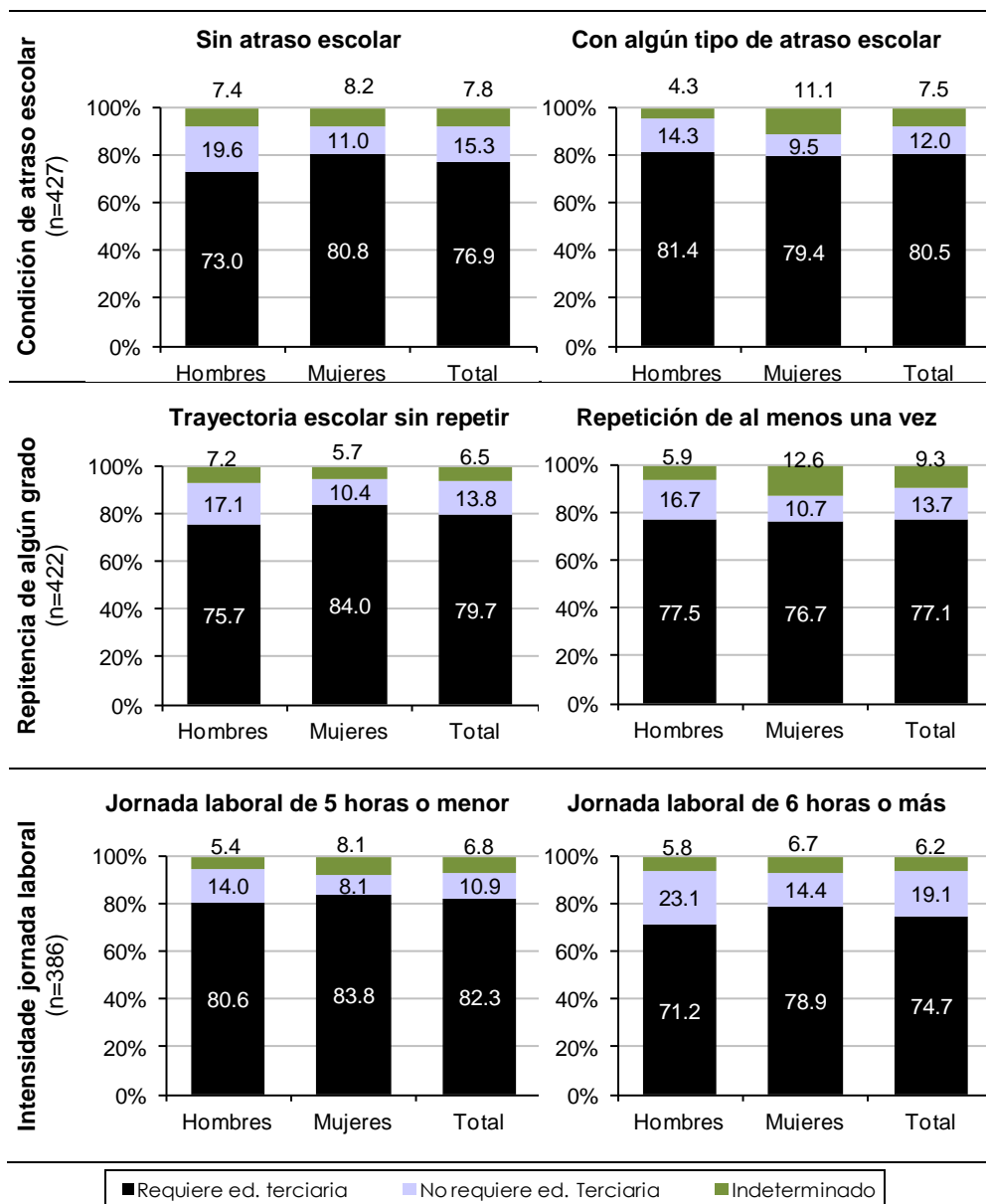
Adicionalmente, la brecha de género que apuntaba a que las niñas tendrían expectativas educativas relativamente *más altas* que los niños, se presenta de manera más clara entre quienes tienen trayectorias educativas acorde con lo esperado desde las normas del Ministerio de Educación (sin atraso, sin repitencia). Así, entre los niños y niñas con extraedad y que han repetido al menos una vez, la brecha es prácticamente inexistente.

Por otra parte, las aspiraciones educativas pueden analizarse según la extensión de la jornada laboral de los niños y niñas. En general, se espera que quienes apoyan con jornadas relativamente más extensas, tendrían un menor tiempo disponible para las tareas escolares. Asimismo, los hogares en que estas jornadas son relativamente cortas, serían familias en donde es posible prescindir de esta ayuda, probablemente a costa de que otros miembros del hogar cubran estas labores: padres y en especial madres⁶⁶. Esto puede estar asociado a que en estas familias se puede, y se busca con esfuerzo, generar las mejores condiciones posibles para la educación de los hijos e hijas (tiempo para asistir a clases regularmente y hacer tareas). Serían familias que apuestan, que pueden apostar, por el proyecto de la educación de los hijos e hijas.

Tanto en varones como en mujeres, las expectativas educativas son *más altas* entre quienes tuvieron jornadas de apoyo más cortas. Entre los niños, además, esta asociación es más clara. Adicionalmente, la brecha de género, en donde las niñas tendrían aspiraciones educativas *más altas*, se presenta tanto entre quienes trabajan en jornadas cortas, como entre los que lo hacen en jornadas más extensas; en este segundo grupo, no obstante, la brecha es algo mayor.

⁶⁶ Del Pino y otros (2011) encuentran -para comunidades campesinas ayacuchanas ubicadas en las provincias de Huanta y Vilcas Huamán- que los padres y en especial las madres de familia se *sacrifican*, recargando sus ya duras agendas laborales a fin hacer posible la educación de sus hijos e hijas. Este *sacrificio* no sólo se asocia a un esfuerzo en generar recursos monetarios que financien la educación de los hijos (costos directos), sino también a costos indirectos, como el asumir las labores de pastoreo, por ejemplo (las que hace tan sólo una generación atrás eran principalmente responsabilidad de los hijos e hijas, a partir de los 9 años). Hoy en día, los niños y niñas del campo suelen pastar sólo durante los fines de semana, cuando no hay clases.

**Gráfico 12. NIÑOS Y NIÑAS DE 8 A 12 AÑOS:
Expectativas educativas según algunas características de los propios niños/as**



■ Requiere ed. terciaria ■ No requiere ed. Terciaria ■ Indeterminado

Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta de hogares de Ayacucho 2004

Capítulo 9. Las dinámicas intergeneracional y de género en las expectativas educativas y ocupacionales

Las dinámicas al interior de las expectativas educativas

A fin de observar con mayor detalle las dinámicas intergeneracionales y de género en las expectativas educativas en los hogares de estudio, a continuación se presentan en conjunto el nivel educativo implicado en las expectativas ocupacionales que tuvieron los padres y las madres durante su niñez y adolescencia, así como las que tienen en la actualidad sus hijos e hijas.

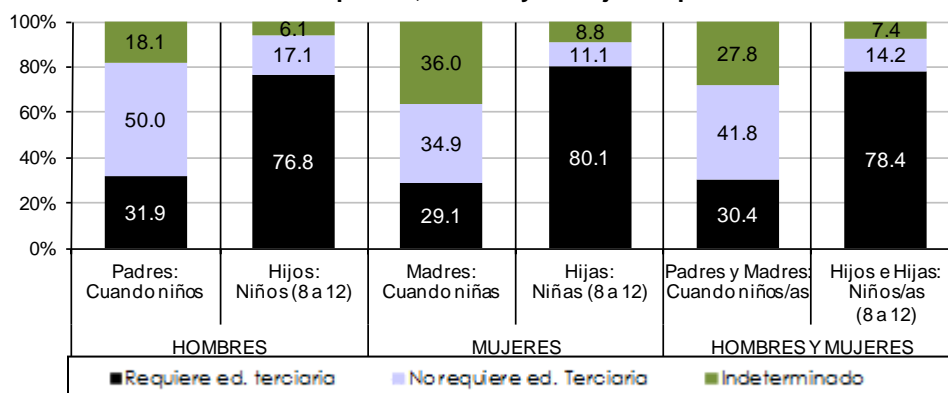
Como vimos, uno de los resultados centrales es que, en líneas generales (sin incluir la variable sexo), se observa un sobresaliente incremento intergeneracional en la proporción que desearía seguir estudios terciarios. Este cambio entre una generación y otra, además, se presenta tanto al comparar las expectativas correspondientes a la niñez, como las respectivas a la adolescencia, entre una y otra generación. No obstante, dado que el porcentaje que desea dedicarse a ocupaciones que requieren de educación terciaria, fue relativamente similar entre hombres y mujeres de la primera generación, y que dichas proporciones en la segunda generación suelen ser más altas en las niñas (en especial en las adolescentes), se tiene que el incremento intergeneracional en las expectativas educativas se presenta de manera más pronunciada entre las mujeres⁶⁷.

Por otra parte, mientras que en la generación de padres y madres, el paso de la niñez a la adolescencia traía una especie de desencanto frente a seguir estudios terciarios, que se reflejaba en un fuerte incremento en la proporción que deseaba dedicarse a oficios que no requieren de educación terciaria -en especial entre los varones, este incremento se da de manera muy leve en la segunda generación y se presenta únicamente entre los hijos varones (no en las mujeres).

⁶⁷ Cabe mencionar que si se toma en cuenta la proporción que desea ocupaciones que no requieren de estudios terciarios, la brecha de género en la que las mujeres muestran expectativas *menos bajas* que sus pares varones, no sólo se presentaba en la segunda, sino también en la primera generación.

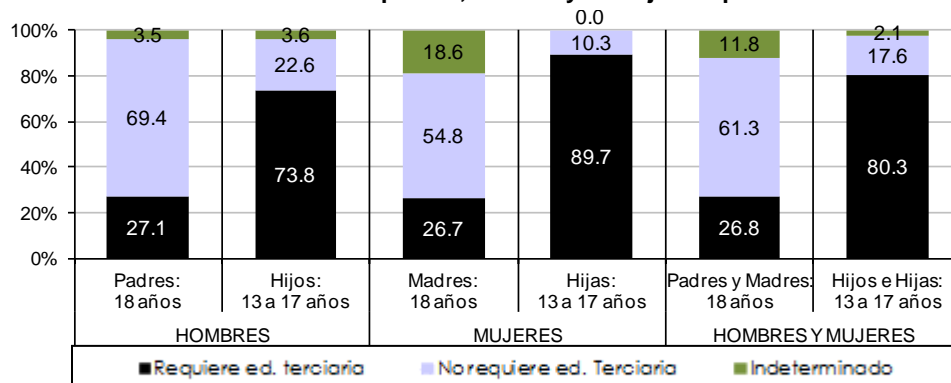
Un tercer cambio intergeneracional a relevar es que en la segunda generación se tuvo una menor proporción de respuestas donde no es posible identificar el nivel educativo implicado; esto se presenta tanto al comparar las expectativas de niñez y como las de la adolescencia.

Gráfico 13. Nivel educativo implicado en las ocupaciones aspiradas en la niñez de los padres, madres y los hijos/as para sí mismos



Nota. La categoría "Indeterminado" recoge respuestas tales como "quería seguir estudiando", "sólo trabajar", u otras donde no fue posible identificar el nivel educativo correspondiente.
Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta de hogares de Ayacucho 2004

Gráfico 14. Nivel educativo implicado en las ocupaciones aspiradas en la adolescencia de los padres, madres y los hijos/as para sí mismos



Nota. La categoría "Indeterminado" recoge respuestas tales como "quería seguir estudiando", "sólo trabajar", u otras donde no fue posible identificar el nivel educativo correspondiente.
Fuente: Elaboración propia en base a la encuesta de hogares de Ayacucho 2004

Las dinámicas al interior de las expectativas ocupacionales

Los siguientes gráficos dan cuenta de la dinámica de las expectativas ocupacionales en la primera y segunda generación de las familias de estudio, teniendo en cuenta tanto las expectativas en la niñez como en la adolescencia.

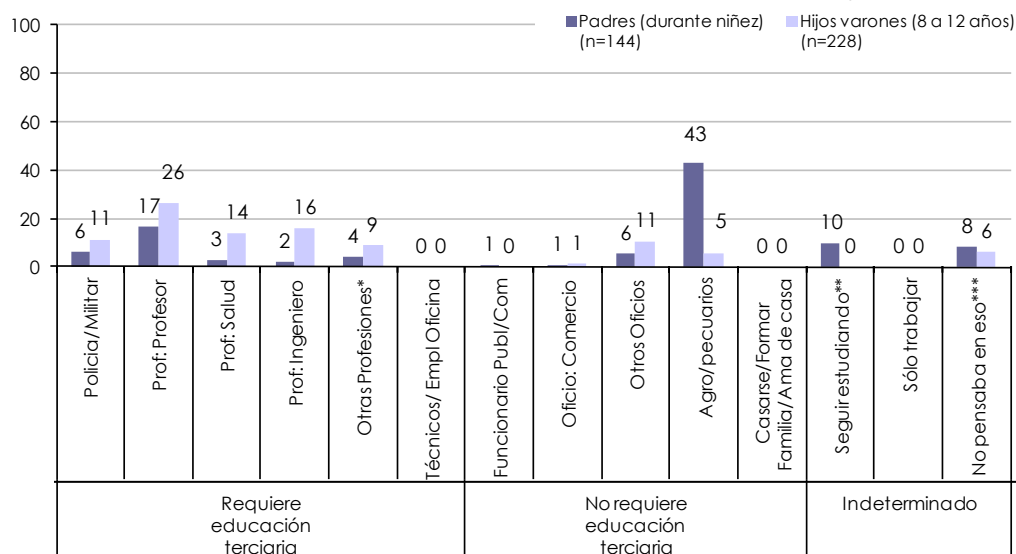
Nuevamente se tiene un sobresaliente incremento intergeneracional en el deseo de seguir ocupaciones que requieren de estudios terciarios. Los varones y en especial las mujeres de la segunda generación -en comparación con sus padres y madres- eligen en mayor medida ser docentes o tener alguna otra profesión, siendo el caso más sobresaliente el del grupo de hijas de 8 a 12 años, donde casi la mitad de ellas (40%) desea ser profesora (en sus madres esta proporción era sólo 15%). Adicionalmente, en la segunda generación las expectativas sobre ser profesional son mucho más diversas que en la primera: los deseos de ser profesional, entre padres y madres, se concentraban en las carreras vinculadas a la salud y sobre todo en la docencia; en la segunda generación, en cambio, si bien estas especialidades sobresalen por centrar buena parte de las respuestas, se observa una mayor demanda por las ingenierías, el derecho, etc.

Otro hecho remarcable, que complementa lo señalado anteriormente, es la fuerte reducción intergeneracional en la proporción que desea dedicarse a las actividades agropecuarias. El campo, visto como la opción de vida más común en la generación de los padres y madres, no resulta más un lugar deseable para los hijos, y sobre todo, para las hijas. Asimismo, la diferencia de género vista en la primera generación, donde los varones elegían en mayor medida las actividades agropecuarias como ocupación deseada, también se encuentra presente en la segunda generación, aunque en menor magnitud. Así, en los pocos que desean dedicarse a las labores del campo en el futuro casos al interior de la segunda generación, la mayoría son varones.

Un tercer punto a subrayar es que, entre los varones (y no así entre las mujeres), el proceso de *reducción* intergeneracional en los deseos de ser explotador agropecuario, no sólo se acompaña de un incremento en la demanda por ser profesional, sino también de un aumento en el deseo de ejercer oficios que no requieren educación terciaria (conductor, mecánico, albañil o tejedor; exceptuando el comercio). Este último incremento además, si bien es menor que el registrado en el caso de las profesiones, se presenta tanto en las aspiraciones referidas a la niñez, como en las de la adolescencia.

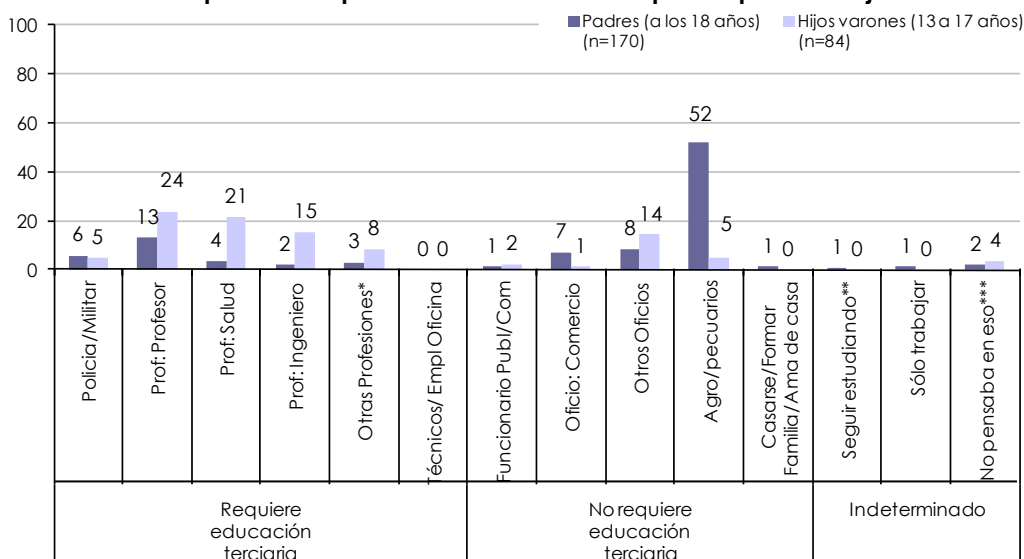
Por último, cabe subrayar que el comercio, visto como un horizonte deseable en la primera generación, sobre todo en la adolescencia, no se configura como un horizonte deseable en las aspiraciones tanto de niños como de niñas, así como de adolescentes varones y mujeres de la segunda generación.

Gráfico 15. Ocupaciones aspiradas durante la niñez por los padres e hijos varones



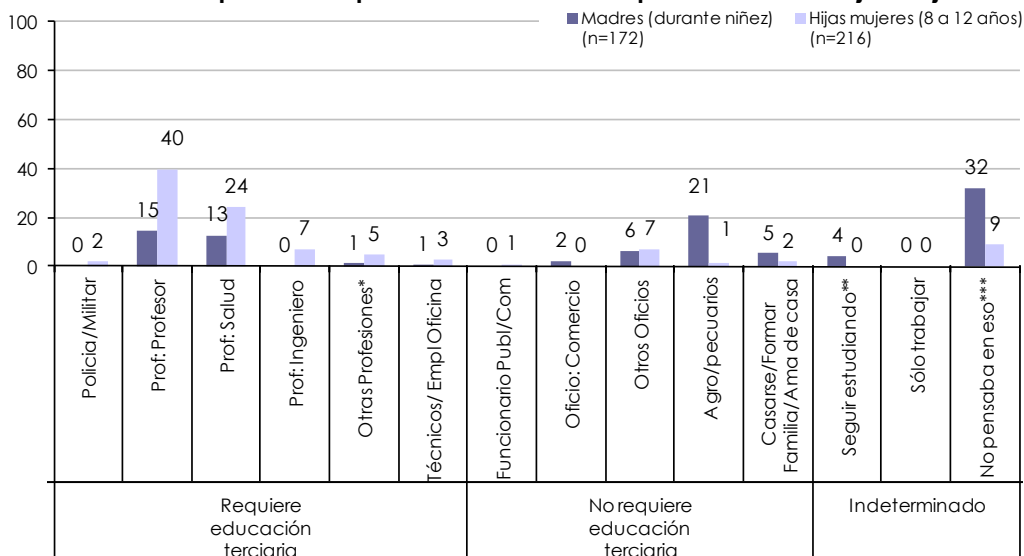
Notas: * Incluye "cualquier profesión", ** Incluye respuestas que revelan deseo por seguir estudiando, pero donde no se especifica el deseo por la educación terciaria. *** En muchos de estos casos las respuestas se complementan con referencias al ya ser padre/ madre, o haber formado una pareja. Fuente: elaboración propia en base a la encuesta de hogares de Ayacucho 2004

Gráfico 16. Ocupaciones aspiradas en la adolescencia por los padres e hijos varones



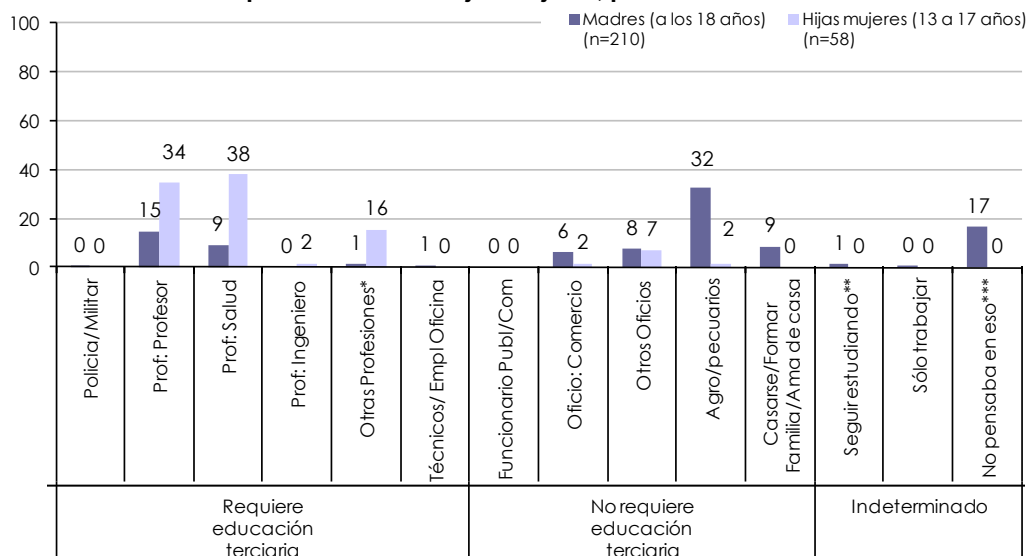
Notas: * Incluye "cualquier profesión", ** Incluye respuestas que revelan deseo por seguir estudiando, pero donde no se especifica el deseo por la educación terciaria. *** En muchos de estos casos las respuestas se complementan con referencias al ya ser padre/ madre, o haber formado una pareja. Fuente: elaboración propia en base a la encuesta de hogares de Ayacucho 2004

Gráfico 17. Ocupaciones aspiradas durante la niñez por las madres e hijas mujeres



Notas: * Incluye "cualquier profesión", ** Incluye respuestas que revelan deseo por seguir estudiando, pero donde no se especifica el deseo por la educación terciaria. *** En muchos de estos casos las respuestas se complementan con referencias al ya ser padre/ madre, o haber formado una pareja. Fuente: elaboración propia en base a la encuesta de hogares de Ayacucho 2004

Gráfico 18. Ocupaciones aspiradas en la adolescencia por las madres e hijas mujeres, para sí mismas



Notas: * Incluye "cualquier profesión", ** Incluye respuestas que revelan deseo por seguir estudiando, pero donde no se especifica el deseo por la educación terciaria. *** En muchos de estos casos las respuestas se complementan con referencias al ya ser padre/ madre, o haber formado una pareja. Fuente: elaboración propia en base a la encuesta de hogares de Ayacucho 2004

Capítulo 10. Discusión de los resultados

10.1. El incremento intergeneracional en las aspiraciones

Los resultados muestran que se ha dado un claro cambio intergeneracional en las aspiraciones educativas que tienen las familias de las zonas rurales de Ayacucho. La educación terciaria, tenida en cuenta como un futuro deseable por algunos padres y madres cuando niños (alrededor del 30%), se consolida hoy como el horizonte más deseado a futuro por la mayoría de hijos e hijas (aprox. 80%). En este marco, la demanda por la educación institucionalizada en la década de 1960 (Contreras, 1986), dista de ser inmutable en el tiempo, revelando un carácter procesual. En línea con lo que señalaba Ames (2002), a pesar de que la población habría tomado conocimiento de las deficiencias de la calidad de la educación pública, la apuesta por la educación no sólo sigue presente en las sociedades campesinas ayacuchanas, sino que además adquiere nuevos ímpetus, se reviste de horizontes *más altos*.

A nivel de las zonas rurales ayacuchanas, los niños, niñas y adolescentes, al mostrar aspiraciones educativas *más altas* que las de sus padres y madres, además, nos dejan en claro que ellos y ellas se habrían apropiado y estarían participando en la transformación, o profundización, de las formas sociales heredadas del pasado referidas a la apuesta por la educación. En este sentido, la dinámica intergeneracional en las aspiraciones da cuenta del concepto de agencia de las familias campesinas y sus miembros, de la capacidad de contestar y cuestionar un orden establecido⁶⁸. El deseo por cursar la educación

⁶⁸ En este punto, cabe también tener en cuenta que las expectativas educativas son una de las manifestaciones de la agencia de las familias campesinas, en las que se apuesta por construir futuros alternativos a la condición de pobreza y exclusión. Otra importante manifestación se puso en evidencia en las últimas elecciones presidenciales del año 2011, donde los dos candidatos finales fueron Keiko Fujimori y Ollanta Humala, siendo que éste último ganó las elecciones por sólo tres puntos porcentuales de diferencia, a nivel nacional. El panorama a nivel regional, no obstante, muestra claramente que en departamentos prioritariamente de sierra y con una alta incidencia de pobreza, como Ayacucho, Puno o Cusco, Humala recibió más del 70% de los votos. Entre los diversos factores que habrían consolidado el triunfo de Humala en estas regiones, se tiene que mientras Fujimori representaba una continuidad con respecto a las políticas de corte neoliberal puestas en marcha por su padre, en la década de 1990, la propuesta de Humala se presentó como “La Gran Transformación”, como una crítica a la persistente

post-secundaria puede entonces entenderse como parte medular de un proyecto a futuro, deseado por los niños, niñas y adolescentes rurales, el cual implicaría una ruptura con el pasado, con la vida dura y sacrificada del campo⁶⁹.

Las expectativas educativas de los niños, niñas y adolescentes rurales ayacuchanos de hoy en día, ya no se enmarcan en grandes movimientos sociales por el derecho a la educación o a la tierra, como los desarrollados en la región en la década de 1960; ni necesariamente apuntan a una apuesta por la transformación de las estructuras de poder referidas a la producción del conocimiento y a la producción agropecuaria, que marcaron las políticas educativas y agrarias de los años 1970 en el gobierno de Velasco. No obstante, ellas cuestionan claramente *el lugar* que los niños, niñas y adolescentes de hogares campesinos ocupan en el entramado de relaciones de poder de la sociedad peruana. No se trataría más de una agencia cuya apuesta se centra en el desarrollo del campo, de las actividades agropecuarias, larga y sistemáticamente postergadas por el Estado, sino de una que apuesta por ocupar un mejor lugar en las ciudades, o al menos en los espacios *más urbanos* de las áreas rurales (convirtiéndose en profesionales de salud o educación, por ejemplo). No se trata ya de cambiar la estructura en sí -como sugerían las propuestas de movimientos como el PCP-SL durante la década de 1980- sino de ascender a través de ésta.

Pero, ¿cómo es que la educación terciaria se consolida como el horizonte más deseado, en desmedro de otros proyectos de vida antes vistos posibles o deseables? Cabe aquí recordar, lo que Giménez (1997) proponía, con base en Elías: aprehender las realidades sociales como construcciones históricas y cotidianas. Bajo esta premisa, el alto valor simbólico de la escuela y la educación terciaria, así como la estigmatización y valor social negativo a la falta de acceso a la misma, no resultan establecidos *a priori*. Ambas

desigualdad en la distribución de ingresos en el país, teniendo como uno de los mensajes bandera la inclusión social (ver Plan de Gobierno Gana Perú 2006-2011)

⁶⁹ Incluso las profesiones afines al campo, como Agronomía, no son deseadas por los hijos/as.

valorizaciones devienen de un mismo proceso, producto de una construcción socio-histórica, de decisiones y acciones de individuos, y en este sentido, remitentes a un marco de relaciones de poder.

En esta línea, basándonos en la propuesta teórica de Elías (1993), el cambio observado a nivel de individuos (en las aspiraciones) nos remite a reflexionar sobre los cambios a nivel de sociedad que habrían podido influir en el mismo. La revisión de estudios previos, así como los hallazgos presentados, invitan al desarrollo de futuras investigaciones que profundicen la relación entre el cambio en las aspiraciones educativas y al menos tres importantes transformaciones a nivel de las estructuras sociales, desarrolladas en las zonas rurales ayacuchanas durante las últimas décadas del siglo XX: i) el conflicto armado interno iniciado en 1980, ii) la expansión de la oferta educativa pública, y iii) el incremento empleo rural no agrícola.

Con respecto al primer punto, se sabe que el ciclo de violencia colocó en una posición de especial vulnerabilidad a la población rural ayacuchana, lo que en definitiva contribuyó a profundizar la asociación entre vida campesina y sufrimiento (Del Pino y otros, 2011). Tanto para quienes lograron desplazarse a las ciudades y luego retornaron a sus tierras, como para quienes se quedaron en las comunidades afectadas por la violencia, la vida fue completamente trastocada, experimentándose cuantiosas pérdidas económicas y secuelas psicosociales devastadoras. En este escenario, además, las mujeres campesinas –por su condición de serlo- se vieron expuestas a violaciones de su dignidad y derechos, en forma diferenciada de los varones; asimismo, aquellas que se movilizaron en busca de sus seres queridos, se vieron en una posición dramáticamente vulnerable debido al no dominio del castellano y de la lecto-escritura. Adicionalmente, en muchos casos los y las campesinas ayacuchanos vieron truncadas las posibilidades de llevar a cabo sus proyectos educativos, lo que provoca una nostalgia por una «vida no vivida», que se cree habría sido mejor. En base a lo que sugiere Ames (2002), la difícil experiencia del conflicto conlleva a que los padres y madres deseen evitar este estado de cruda

vulnerabilidad para sus hijos e hijas, lo que coloca a la escuela y a la educación terciaria en un lugar clave en los proyectos de vida deseados.

Con respecto al crecimiento de la oferta educativa pública de las últimas décadas, se tiene que a pesar de que éste se habría llevado a cabo en un contexto de crisis del sistema educativo (sobre todo luego de la década de 1970), y pese a que el mismo resultaría aún insuficiente dadas las aspiraciones descritas (ver Anexo 2), ciertamente las escuelas de hoy resultan mucho más accesibles a los hijos e hijas de las familias campesinas, en comparación con sus padres y madres. Las escuelas, junto con los centros de salud, se han constituido en muchos casos como las únicas instituciones por medio de las cuales el Estado se hace presente en diferentes comunidades rurales (Sandoval, 2004; Benavides et al, 2005). En este contexto, estas instituciones permitieron el ingreso cada vez mayor de docentes y profesionales de salud a la vida cotidiana de las comunidades, convirtiendo estos referentes en símbolos culturalmente disponibles -en términos de Scott (1996), lo que incidiría en la configuración de aspiraciones educativas y ocupacionales⁷⁰. De hecho, como vimos, la docencia y las profesiones vinculadas a la salud sobresalen claramente entre las expectativas que tienen los hijos y, especialmente, las hijas.

Por último, el incremento del empleo rural no agrícola durante las últimas décadas, hace que el entorno social referido a las ocupaciones en que crecen los niños, niñas y adolescentes, no sea el mismo en el que fueron socializados sus padres y madres. Un primer punto a destacar es que los contactos entre áreas urbanas y rurales se han intensificado durante las últimas décadas (Anderson, 2011), haciendo cada vez más porosas las fronteras entre estos dos ámbitos o zonas. Esto tiene incidencia en las trayectorias de vida de las y los pobladores rurales, en sus gustos y preferencias, en los referentes de los que disponen para

⁷⁰ Esta situación, señalada por Alberti y Cotler para la década de 1970, se habría visto profundizada durante los últimos años.

construir sus proyectos a futuro. Un ejemplo de esto⁷¹ es que muchos adolescentes ayacuchanos -en mayor medida que sus padres y madres a esta edad- migran temporalmente a ciudades como Lima, o hacia la selva ayacuchana (zonas coccaleras), con el fin de procurarse ingresos, los que son en parte destinados a su propia educación, ropa y adquisición de aparatos antes propios de los ámbitos más urbanos (radios, celulares, equipos mp3, etc.).

Pero no sólo las migraciones han incrementado los contactos urbano-rurales, la llegada de las carreteras a las comunidades -en muchos casos durante la década de 1990- también han contribuido a esto; asimismo, ellas han traído a la vida cotidiana del campo otras alternativas de trabajo. Ahora, casi a diario se ven choferes (generalmente varones), sea de combis, de otros vehículos de transporte público, de carga o incluso de las ambulancias de los centros de salud que se desplazan hacia los diferentes centros poblados. Las carreteras, además, traen a la comunidad productos tales como golosinas, fideos, arroz, que van *urbanizando* los gustos y dietas regulares⁷². En esta línea, tal como señala Tsing (2005), las carreteras representan una forma más rápida y eficiente de movimiento, no obstante, también representan un confinamiento en tanto limitan las posibilidades donde uno *puede ir*. Este confinamiento no sólo se plantea en el plano material (se puede ir, por ejemplo, más rápida y cómodamente a la capital de distrito, y no necesariamente a otras comunidades alejadas de los centros urbanos), sino también en el simbólico, pues los productos a los que se puede acceder a través de la carretera, son demandados en parte por ser *más urbanos*, por otorgar cierto *status* a quienes los consumen.

Por otra parte, la diversificación de ocupaciones en el campo no sólo ha calado entre los varones. La mayor entrada del Estado en los ámbitos rurales luego del conflicto armado, ha propiciado el desempeño de muchas mujeres como líderes,

⁷¹ Estos datos fueron recolectados por Del Pino y otros (2011) en el desarrollo de etnografías en las comunidades ayacuchanas de Laupay y Huayllay, en la provincia de Huanta; así como en Hercomarca y Raymina, en la provincia de Vilashuamán.

⁷² No obstante esta diversificación en la dieta no trae un impacto necesariamente positivo en las dietas de las familias. Para mayor detalle, ver Del Pino y otros (2011).

entre los clubes de madres, comedores populares, juntas de administración del agua, asociaciones de padres de familia APAFA, entre otros (Anderson, 2011). Otras mujeres, residentes de comunidades rurales, se animan a iniciar comercios estables pequeños, como bodeguitas. Por su parte, entre quienes residen en las zonas más urbanas colindantes con las comunidades, algunas mujeres han encontrado una ocupación relativamente estable en la provisión de alimentos y/o alojamiento, destinado a personas que se encuentran de paso por la localidad, así como a trabajadores de los centros de salud y escuelas. En este marco, tal como vimos en el Gráfico 3, el comercio es en la actualidad un oficio más frecuente como actividad principal, en comparación con las actividades agropecuarias entre las mujeres (las cuales, sin embargo, no dejan de ejercerse).

Los *nuevos* perfiles ocupacionales, sin embargo, no se restringen a los oficios que no requieren de educación terciaria, pues también se cuenta con *nuevos* referentes de profesionales (ver Gráfico 3). No sólo hay más escuelas y puestos de salud en diferentes comunidades o zonas donde antes eran inexistentes, las propias profesiones vinculadas a la educación y salud parecen diversificarse con el correr de los años. A nivel de la docencia, además de los ya conocidos profesores de primaria, se tiene ahora profesores de inicial, de secundaria, de estimulación temprana, de educación comunitaria y familiar. Lo mismo en salud, sobre todo en las capitales distritales, es posible encontrar no sólo enfermeras, sino obstetras, odontólogos, nutricionistas, entre otros. Cabe subrayar, además, que los contactos de las comunidades con los centros de salud, en particular, se han vuelto mucho más frecuentes en los últimos años. Esto no sólo se debe a la construcción de nuevos puestos de salud, sino también a la implementación de programas estatales de asistencia social en la última década. Específicamente, el Programa Juntos ha generado una asistencia regular (y mensual) a controles de salud por parte de las familias en pobreza y que tienen niños pequeños, esta es una condición obligatoria para recibir un bono bimensual de S/.200 por familia. Lo anterior implica que al menos una vez al mes los niños y niñas, así como sus madres, entran en contacto directo con los

profesionales de salud. Esta situación resulta remarcablemente diferente a la infancia que tuvieron los padres y madres de familia, ya que la mayor parte de los puestos de salud donde hoy en día se llevan a cabo estos controles de salud, eran de hecho inexistentes.

Por otra parte, a las dos ramas de profesiones mencionadas, se suman diversas especialidades de ingeniería (agrónoma, civil, etc.) y de ciencias sociales, por lo general empleados por el gobierno o por diversas ONG que trabajan en «proyectos de desarrollo» en las comunidades, en especial luego del conflicto armado⁷³. Más aun, dentro de estos profesionales que se integran la vida cotidiana en las zonas rurales, al menos algunos de ellos y ellas son justamente personas provenientes de comunidades campesinas, modelos concretos del mito del progreso a través de la educación.

10.2. Las diferencias de género en las aspiraciones

El *incremento* intergeneracional en las expectativas educativas se da de manera más acentuada en las mujeres que en los hombres. De este modo, las aspiraciones a seguir estudios terciarios que resultaban relativamente similares entre hombres y mujeres en la primera generación, se encuentran diferenciadas sobre todo entre los adolescentes de la segunda generación. Si además tenemos en cuenta los resultados del estudio de Alberti y Cotler (1977), en donde las expectativas educativas de padres y madres de familias provenientes de diferentes valles del país eran claramente mayores para los hijos varones que para las mujeres, se tendría que la brecha de género en las expectativas educativas, no sólo se habría reducido en las zonas rurales, sino que se habría invertido durante las últimas décadas. En este sentido, la dinámica intergeneracional en las aspiraciones, y sus diferencias por género, nos permiten ver de forma contextualizada cómo la oposición binaria entre hombre y mujer

⁷³ Del Pino y otros (2001), realizaron un estudio en las comunidades rurales ayacuchanas de Uchuraccay, Laupay y Cunya en Huanta, y Bellavista, Umaru y Pomatambo en Vilcashuaman. Antes del conflicto armado, se registraron cinco programas sociales, distribuidos en dos de estas comunidades, y ninguno en las cuatro restantes. En los noventa, en cambio, se encontraron 52 programas sociales en las seis comunidades, y 50 hacia el 2001.

tiene también un carácter procesual, distando de ser algo fijo y permanente (Scott, 1996). Pero, ¿qué hace que los deseos de las niñas y adolescentes mujeres sean *más ambiciosos* que las de sus pares varones? ¿por qué las aspiraciones de los niños y adolescentes varones parecen *quedarse atrás*?

Freire señalaba que la posibilidad de romper con una relación de dominación entre opresores y oprimidos, así como la restauración de la humanidad de ambos, debe partir de la lucha de los oprimidos, dado que los opresores no pueden encontrar en el poder que ejercen la fuerza de la liberación, ni de los oprimidos, ni de sí mismos (Freire, 1987:25). Anderson⁷⁴, por su parte, nos recuerda que la mujer indígena y campesina probablemente ocupa el último eslabón en el entramado de relaciones de poder que se tejen al interior de la sociedad peruana. En este marco, ¿es que los deseos por escapar de esta posición, podrían explicar el *mayor salto* intergeneracional en las expectativas educativas de las mujeres, así como la escasa variabilidad en sus deseos de cursar la educación terciaria ante diversas características del hogar e individuales?

Por otra parte, las diferencias de género en las aspiraciones educativas y ocupacionales, parecen vincularse a la división sexual del trabajo que se da tanto en el marco del modelo tradicional de familia campesina, como al interior de las profesiones, en especial en la docencia y aquellas especialidades vinculadas a la salud. Con respecto al primer punto, hemos señalado que al ser los varones los principales responsables de las actividades agropecuarias que dan sustento al hogar campesino⁷⁵, y al ser las mujeres quienes tendrían mejores habilidades para el control del flujo de los bienes (como comida, dinero, entre otros.), ellas (al interior del grupo de personas que residen en las zonas rurales) parecen tener una mayor posibilidad o disposición para asumir ocupaciones

⁷⁴ Jeanine Anderson, en comunicación personal, setiembre 2010.

⁷⁵ Cabe notar que esta división sexual del trabajo al interior del hogar campesino, donde el varón es el principal responsable de las actividades agrícolas, también se condice con las migraciones temporales a la zona de selva para trabajar en la recolección de la hoja de coca. Esta actividad, vinculada al narcotráfico, pero también a una labor agrícola (cultivo), es realizada con mayor frecuencia por los varones.

complementarias a las labores agropecuarias, tales como el comercio. En este sentido, sugerimos, que las mujeres se encuentran relativamente *menos atadas* a las actividades agropecuarias que los varones, o que al menos cuentan con un *mayor espacio* para ejercer actividades complementarias a este tipo de actividades. Diferentes resultados presentados a lo largo de este texto dan cuenta de esta división sexual del trabajo. En primer lugar, observamos que a nivel de las comunidades rurales de Ayacucho (Gráfico 3), los varones sistemáticamente afirman, en mayor proporción que sus pares mujeres, que las labores agropecuarias son su ocupación principal; entre las mujeres, en cambio, sobre todo entre aquellas más jóvenes, el rubro de «comercio y servicios» resulta ser una ocupación principal más común que las actividades agropecuarias. Por otra parte, al interior de las familias del estudio, en la primera generación, las actividades agropecuarias resultaron ser una ocupación a futuro deseada más frecuentemente por los varones que por las mujeres. Adicionalmente, en la segunda generación, si bien a nivel general son pocos los casos de quienes desean ser agricultores, la mayor parte de éstos son varones; asimismo, es más común que los hijos varones apoyen con jornadas de trabajo más extensas en la chacra familiar. ¿Es entonces que la división sexual del trabajo en los hogares campesinos, donde la mujer no es la principal responsable de las actividades agropecuarias (aun teniendo bajo su cargo importantes tareas de este tipo), pero sí de las ocupaciones complementarias que aportan ingresos al hogar (como el comercio), habría permitido o impulsado a que las niñas y adolescentes de hoy tengan una mayor posibilidad de construir proyectos a futuro que rompan más tajantemente con la vida campesina?

Al hablar de la división sexual del trabajo en los hogares campesinos, conviene tener en cuenta, además, lo expuesto por Del Pino y otros (2011), en cuanto a la transición en los modelos culturales de crianza en el campo ayacuchano, que van del modelo del *kallpasapa* a tener niños *más inteligentes*. De acuerdo a estos autores, en el primer modelo –hegemónico hasta una generación atrás, se

buscaba crear a un niño fuerte, que pueda luego lidiar con las duras exigencias físicas del trabajo agrícola. Las familias, para esto, se valían de diferentes dispositivos: los *uriwas*, para fortalecer los músculos⁷⁶; la envoltura de los recién nacidos con el chumpi, para *cerrar* sus cuerpos; entre otros. El segundo modelo es mucho más reciente, parece establecerse luego del conflicto armado, y se empata con las apuestas de las familias rurales por la educación. En este modelo se busca criar niños despiertos, hábiles, inteligentes; así, por ejemplo, se admira la creatividad, así como la capacidad de los niños y niñas de poder hablar sin temor ante los adultos (siendo que una generación atrás, hablar ante las visitas no era bien visto en los niños y niñas). En este marco, aunque el aprecio por la fuerza física sigue presente en la socialización de los niños y niñas, las características referidas a la inteligencia son también deseadas, impulsadas y valoradas por los padres y madres. Adicionalmente, mientras que el primer modelo de crianza, centrado en la fuerza física, estaba más anclado en la formación de los sujetos varones, en tanto principales fuentes de sustento en el hogar campesino, en el segundo modelo, la inteligencia se valora tanto para niños como para niñas. En este escenario de transición de modelos de crianza en los medios rurales ayacuchanos, ¿será que las niñas, en quienes no se centraba el modelo del *kallpasapa* quedan hoy con una *mayor libertad* para asumir o empatar en los cambios que determinan a la educación terciaria como horizonte de vida más deseado?

Con respecto al segundo punto, sugerimos que las aspiraciones *más altas* de las niñas se vincularían a la división sexual del trabajo a nivel de las profesiones de docencia y salud. Si centramos nuestra mirada en las ocupaciones que sobresalen en los deseos de las niñas y adolescentes mujeres de la segunda generación, se tiene que las especialidades más frecuentemente elegidas son justamente la docencia, la medicina y la enfermería. La elección de estas profesiones revelan una interpretación del entorno social (ocupacional) que las

⁷⁶ Los *uriwas* pueden ser de diferente tipo. Por ejemplo en Hercomarca, se registró el caso de un niño al que le hicieron *uriwa* con una pata de venado, para potenciar su cuerpo. “Se pasa el cuerpo del niño con esa pata exclamando, *uriwa, uriwa, uriwa...* eso haría del cuerpo uno ligero y hábil para caminar, como el venado” Del Pino y otros (2011:63).

rodea, en tanto estas profesiones no sólo se expandieron intensamente durante los últimos años en las zonas rurales, sino que esta expansión se dio principalmente en base a trabajadoras mujeres. En esta línea, ¿es que las aspiraciones *más ambiciosas* de las niñas y adolescentes mujeres, podrían explicarse en parte porque ellas, en mayor medida que los varones, contarían con una mayor disponibilidad de símbolos culturales (en términos de Scott, 1996), referidos a casos concretos de profesionales que forman parte de *lo cotidiano* en las zonas rurales?

Además de esbozar hipótesis acerca de las posibles causas de las diferencias de género en las expectativas, conviene hacer hincapié en que si bien las expectativas educativas *más altas* de las mujeres con respecto a los varones, parecen encontrar un correlato en la mayor entrada de profesionales mujeres en los ámbitos rurales, ciertamente contrastan con la evidencia *más dura* de las estadísticas referidas a asistencia a la escuela, deserción, atraso escolar, o culminación de la educación básica. Los indicadores correspondientes muestran que las niñas aun hoy enfrentan importantes situaciones de desigualdad frente a sus pares varones en el ámbito educativo. En esta misma línea, las expectativas *más ambiciosas* de las mujeres, que implican la salida del campo para acceder a la educación terciaria, también contrastan con la evidencia estadística referente a la distribución geográfica de hombres y mujeres provenientes de hogares campesinos. Tal como señalamos, en esta distribución ellas se encuentran *más atadas* a las zonas rurales, dadas sus responsabilidades de «cuidado», mientras que ellos tienen mayores probabilidades de migración a las ciudades y centros de auge económico (Anderson, 1994). En este marco, las aspiraciones de las madres y sus hijas pueden entonces ser vistas como una expresión de voz y agencia distinguibles de las de los varones; como una manera en que ellas dan a conocer sus intereses y deseos, contruidos desde su propia experiencia e interpretación. Estos deseos en definitiva contestan el orden tradicional y las posiciona como agentes que contestan las relaciones de poder, y las de género específicamente.

Por último, en este apartado cabe tener en consideración aquello que Degrerori (1987) señalaba, con respecto a la consolidación del mito del progreso y cómo ésta no estaría exenta de tensiones. Es plausible pensar que las aspiraciones educativas diferenciadas por género se encuentran atravesadas por situaciones de tensión, no sólo a nivel intergeneracional sino también intrageneracional, e incluso subjetivo. Esto, a consecuencia de las fricciones entre el modelo tradicional, hegemónico hasta hace tan sólo una generación atrás (donde las niñas iban menos a la escuela primaria que sus hermanos), y aquel que apuesta por una igualdad entre los géneros, al menos en cuestiones de acceso a la educación primaria. Así, las expectativas educativas *más altas* de las niñas se desarrollan al interior de hogares donde las madres en efecto accedieron a un menor nivel educativo que los padres, y donde en muchos casos la división sexual del trabajo aun asigna a las niñas y mujeres la responsabilidad de las labores domésticas asociadas al cuidado (de animales y de los propios miembros del hogar). Otra manifestación de esta tensión se hace evidente en el análisis de las ocupaciones específicas deseadas por los hijos e hijas, pues -como vimos- ellas revelan una división de las actividades laborales según el sexo: las mujeres prefieren en mayor medida que los varones ser docentes o dedicarse a profesiones de la salud, profesiones que pueden vincularse al cuidado sea de los estudiantes o de quienes acuden a los centros de salud; asimismo, dentro de la rama de la salud, los niños y adolescentes varones eligen ser doctores (y no enfermeros) en mayor medida que sus pares mujeres⁷⁷; adicionalmente, las ingenierías y los oficios como conductor, obrero o mecánico suelen aun ser más demandadas por los varones.

10.3. Variación de las aspiraciones al interior de cada generación

Tal como vimos, en la generación de los padres y las madres, las expectativas educativas y ocupacionales se fueron modificando con el paso del tiempo. En particular, al comparar las expectativas que tuvieron cuando niños con aquellas

⁷⁷ Cabe mencionar que en la generación de los padres y madres, en comparación con la de los hijos e hijas, se tenía una división más categórica, por sexo, al interior de las especialidades de salud (Ver Anexo 3).

correspondientes a sus 21 años, se observa una fuerte disminución en la proporción que desea seguir ocupaciones que requieren de estudios terciarios. Con base en Meacham (2004), señalamos que la acción de los niños desde la metáfora del contexto social se entiende como un asunto principalmente de interpretación de hechos pasados, presentes y por venir. En este contexto, la *disminución* de expectativas en los padres y las madres, se asociaría a la interpretación del mundo social que les rodea; específicamente, a las situaciones y experiencias, tanto propias como ajenas, relacionadas con el restringido acceso a la educación.

Hemos señalado que en la mayor parte de los casos en que los padres y madres desearon tener ocupaciones que requieren de educación terciaria, no sólo ésta sino la secundaria misma se presentó como inalcanzable. Estas experiencias habrían sido interpretadas, formando parte del nuevo cúmulo de conocimiento de los padres y madres cuando niños y adolescentes, para quienes la opción entonces habría sido reorientar los deseos. Este tejido o narrativa de interpretación de la propia historia de vida, habría llevado a la mayor parte de padres y madres a optar por horizontes *más modestos*, en palabras de Ames (2002). Así, ante la disminución de las alternativas posibles de vida, de las maneras de «ser» en el sentido de Sen (2000), el comercio y algunos otros oficios se presentaron en algunos casos como alternativas deseables y relativamente accesibles frente a las actividades agropecuarias, las cuales sin embargo acabaron siendo *elegidas* por la mayor parte de padres y madres.

Entre los posibles motivos de la falta de acceso a la educación, entre padres y madres, se tendría tanto la no disponibilidad de una escuela cercana, como los relativamente altos costos de acceso y permanencia, ya sea en una escuela próxima -en caso exista, o en una escuela ubicada en otro centro poblado, distrito, ciudad o región. Adicionalmente, en tanto la mayor parte de padres y madres proviene de hogares campesinos con escasos recursos económicos, es posible inferir que el costo de oportunidad de ingresar y culminar los estudios en una escuela secundaria o terciaria podría haber resultado muy alto para sus

hogares. En esta línea, debe tenerse en cuenta que enviar a un niño o niña a la escuela, por cinco días a la semana, implica una doble inversión en las familias campesinas: por un lado, los costos directos de asistir a la escuela (matrícula, vestimenta, útiles, pasajes, etc.), en un marco en donde los ingresos monetarios son escasos; y por otro lado, los costos indirectos (el costo de oportunidad) generados por la ausencia de este niño o niña en las actividades diarias que dan sustento al hogar. La escuela entonces restaba mano de obra a la estructura productiva familiar campesina, teniendo un impacto doblemente negativo en los ingresos del hogar.

En la generación de los hijos e hijas, como vimos, las expectativas educativas y ocupacionales también se modifican con el paso de la niñez a la adolescencia, aunque en menor medida en comparación con la generación de sus padres. Ciertamente, el crecimiento de la oferta educativa ha permitido que el acceso a la educación sea más generalizado en la segunda generación, en comparación con la primera. Esto, junto con otros factores antes mencionados, como el incremento del empleo rural no agrícola, así como la mayor exposición a los medios de comunicación como la televisión, el internet y sobre todo la radio (cuyo acceso resulta mucho más económico), probablemente influyen en la situación que observamos: un relativo mantenimiento en las expectativas educativas de los hijos e hijas por cursar estudios superiores, al pasar de la niñez a la adolescencia.

No obstante, es importante anotar que incluso en la segunda generación la asistencia a la educación secundaria resulta menos frecuente que la primaria (ver Tabla 3); y que los centros de educación terciaria resultarían aun menos accesibles que la educación secundaria (Ver Anexo 2). En este escenario, entendiendo a los niños y niñas también como individuos que basan su acción en la interpretación de sus experiencias y del mundo social que les rodea, cabe preguntarse: ¿las aspiraciones educativas en la segunda generación también tenderán a cambiar al final de la adolescencia? ¿Este cambio se daría de forma diferenciada por género?

Es plausible pensar que ante la ampliación aun insuficiente del sistema educativo y la relativamente alta incidencia de la repitencia y retiro en los estudiantes rurales -que hace que muchos adolescentes aun se encuentren cursando la primaria, el viraje en las expectativas de llegar a ser profesional hacia ocupaciones que no requieren de estudios terciarios, visto en la generación de los padres, se dé a una edad mayor en las generaciones más jóvenes. De hecho, los datos revelan que la proporción de hijos e hijas (en conjunto) que desea seguir estudios terciarios decae con la edad: es mayor entre quienes tienen entre 13 y 15 años (82%), que en los adolescentes que tienen entre 16 y 17 años (75%). Por otro lado, debe también tenerse en cuenta que el acceso a la educación terciaria en las zonas rurales de Ayacucho aun resulta más alto entre los varones que entre las mujeres (ver Anexo 2), por lo que es probable que la *reducción* de expectativas afecte más profundamente a éstas.

10.4. Las aspiraciones, ¿capacidad menos desarrollada entre los pobres?

Como dijimos, las aspiraciones educativas pueden interpretarse como una manifestación de la voz y agencia de los padres, madres, niños y niñas. No obstante, se ha subrayado también que la capacidad de llevar a cabo estas aspiraciones se habría visto limitada por las condiciones del contexto que rodeó a la generación de los padres y madres, y que estas mismas condiciones podrían también alterar (*reducir*) las aspiraciones de no pocos niños, niñas y adolescentes de la segunda generación. Estos resultados nos permiten dialogar con la propuesta de Appadurai sobre la capacidad de aspirar como una capacidad de navegación, (entre los deseos concretos y la consecución de los mismos) socialmente construida y menos desarrollada entre los más pobres, así como con sus derivaciones con respecto a las políticas públicas.

Un primer punto sobre el cual reflexionar es que Appadurai (2004), a diferencia tanto de Puffal y Unsworth (2004) como de Meacham (2004), no establece una distinción (o relación) entre voz y agencia. Appadurai señala –con base en Hirschman- que la voz tiene que ver no sólo con la capacidad de expresar los propios puntos de vista, sino con la obtención de resultados orientados hacia el

propio beneficio. En consecuencia, la voz tendría que ver con la transformación del entramado de las relaciones de poder en las que se enmarca un determinado individuo (o un grupo de individuos). En esta línea, el autor propone interpretar la capacidad de aspirar no sólo como la expresión de los deseos, intereses y voluntad de los individuos construidos socialmente, sino también como la capacidad de cumplirlos; situación que sabemos, con base en Elías (1987), no depende únicamente de la propia voluntad.

Al observar la restringida oferta educativa, tanto en la primera generación como en la segunda, resulta difícil argumentar que el no cumplimiento de las expectativas educativas en las zonas rurales de Ayacucho se explique por una relativamente menor capacidad de los pobladores de construir justificaciones, narrativas y caminos (*pathways*), entre los deseos educativos específicos y las normas culturales marco. Específicamente, al observar el nivel educativo alcanzado por los padres y madres, se tiene que el contexto habría tenido un peso significativo en la no consecución de los deseos trazados. Sin la posibilidad de acceder a una escuela secundaria, sea porque ésta no se encuentra cerca o porque resulta relativamente cara, ¿cómo podrían los padres y madres llevar a cabo sus aspiraciones de ser profesionales?

Por otra parte, hoy en día, en tanto la educación terciaria es vista como el horizonte más anhelado, los padres y madres de hogares campesinos realizan importantes esfuerzos para poder llevar a cabo este cometido, maximizando los recursos de los que disponen. Así, por ejemplo, en diferentes comunidades de altura, como Laupay (Huanta, Ayacucho) la crianza de los pocos animales mayores de los que disponen los hogares, no es más destinada al consumo cotidiano (alimentación), pues se prefiere destinarlos a la venta durante el mes de marzo, a fin de que estos ingresos cubran los relativamente fuertes gastos de inicio del año escolar: matrícula, uniformes, útiles, etc. Otro ejemplo del «sacrificio» de los padres y madres, es que estas últimas ante la ausencia de los hijos por la escuela, asumen las responsabilidades que antes eran exclusivas de éstos, como el pastoreo diario de los animales, recargando así su extensa lista

de quehaceres cotidianos (Del Pino y otros, 2011). Con estos esfuerzos, algunos padres y madres –por lo general quienes disponen de más recursos en las comunidades- logran hacer que sus hijos e hijas acaben la educación secundaria, e incluso sigan estudios terciarios. En este marco, los padres y madres de hogares rurales *saben* cuál es la ruta de esfuerzos que, dadas sus posibilidades y recursos, mejor posibilita que sus hijos e hijas accedan la educación terciaria, de hecho el acceso a ésta ocupa las preocupaciones diarias que ellos y ellas tienen.

Retomando el diálogo con Appadurai, se tiene que si bien al interior de las familias del estudio, tanto en la primera como en la segunda generación, se observan aspiraciones educativas *menos altas* entre quienes enfrentan mayores carencias materiales, se debe tener en cuenta lo siguiente:

- i) En la primera generación, considerando la restringida oferta educativa de aquella época, donde en muchos centros poblados no se contaba si quiera con una escuela primaria, se tiene que aun entre los más pobres (hogares donde el abuelo fue campesino), al menos el 20% de padres y madres a sus 18 años quería dedicarse a ocupaciones que requerían de educación terciaria.
- ii) En la segunda generación, las diferencias en las expectativas educativas (sin incluir la variable sexo), según diversas características del hogar no son grandes. Así, independientemente de las características de pobreza del hogar, al menos el 60% de hijos e hijas desea seguir estudios superiores.
- iii) Si incluimos la variable sexo en este análisis, como mencionamos anteriormente, se tiene que las aspiraciones educativas de las niñas se presentan prácticamente invariables ante las diferentes variables que nos aproximan a la condición de pobreza de sus respectivos hogares (niveles educativos de los padres y madres, ocupaciones actuales de éstos y el acceso a servicios básicos en el hogar).

Entonces, la capacidad de aspirar a la educación terciaria, de tener estos deseos concretos, parece estar instalada incluso entre los relativamente más pobres.

Adicionalmente, el género –dimensión no considerada en el análisis del mencionado autor, tomaría un rol primordial en la formulación de expectativas educativas en las familias rurales ayacuchanas.

En este punto, conviene además recordar lo expuesto por Meacham (2004), con referencia al compromiso. Este autor, indicaba que si bien la acción o agencia es un asunto de desarrollo de compromisos, la formulación y mantenimiento de éstos requiere tener expectativas de consecución de las metas trazadas, así como una conciencia y libertad de elección entre diferentes medios para poder lograrlas. Dada la insuficiente y relativamente cara oferta educativa, el ejercicio de ocupaciones que requieren de educación terciaria podría haberse visto y/o verse como una alternativa no elegible, de entrada inalcanzable, en algunos casos. En este sentido, las relativamente bajas expectativas educativas al interior de quienes enfrentaron y enfrentan mayores carencias, respondería a una adaptación de las expectativas a este entorno social específico.

10.5. Los horizontes ocupacionales no deseados: el agro y el comercio

Las actividades agropecuarias no forman parte del futuro concebido como deseable en las familias campesinas ayacuchanas; esto se advertía ligeramente en la primera generación y se presenta más claramente en la segunda. Sólo el 53% de padres y el 35% de madres deseaba a los 18 años dedicarse a las labores agropecuarias en el futuro, no obstante, estas aspiraciones pudieron ser cubiertas sólo en pocos casos, siendo que hoy en día la mayor parte de ellos y ellas tiene como ocupación principal las actividades agropecuarias. En la segunda generación, sólo unos pocos señalan que desearían dedicarse a las ocupaciones agropecuarias en el futuro; más aun, los pocos niños, niñas y adolescentes que señalan esto provienen de hogares relativamente más pobres⁷⁸, lo que alimenta nuestra interpretación de que las aspiraciones se construyen en base a las experiencias propias, teniendo en consideración las alternativas que estarían efectivamente disponibles.

⁷⁸ En estos casos, la incidencia de necesidades básicas insatisfechas es relativamente mayor, además, la mayor parte de los padres como máximo accedieron a la educación primaria.

Las aspiraciones en torno a un segundo rubro ocupacional, el comercio, nos invitan también a la reflexión. Como vimos, parte del crecimiento del empleo rural no agrícola se explica por el incremento en la proporción de personas dedicadas al comercio, en especial entre las mujeres (ver Gráfico 3). Estos datos se condicen con lo expuesto por Degregori (1986), quien nos señalaba que el comercio, junto con la educación y otros bolsones de trabajo asalariado, habrían sido los instrumentos principales de las poblaciones campesinas para acceder al «progreso». Adicionalmente, se ha señalado que las mujeres encuentran particularmente satisfactorio el desempeño de las actividades comerciales, pues ellas les permiten un reconocimiento positivo, tanto a nivel social como individual (Ruiz-Bravo, 2003). No obstante, en general, las aspiraciones de las familias rurales en la actualidad no contemplarían al comercio como una primera opción para sus hijos e hijas. Así, en la segunda generación, menos del 5% de hijos e hijas quiere dedicarse a estas actividades en el futuro, observándose que cualquier profesión que requiera de estudios terciarios resulta más atractiva que el comercio.

Capítulo 11. A modo de conclusión: (Des)Ilusiones en proceso

Los deseos con respecto a la ocupación que se quisiera tener en el futuro, que expresan dos generaciones de niños, niñas y adolescentes de familias de las zonas rurales de Ayacucho, Perú, en el marco de las últimas décadas del siglo XX, revelan un fuerte incremento en el anhelo de seguir estudios terciarios -de ser profesional, acompañado de una considerable caída en el deseo de ser campesino, o de seguir cualquier otro oficio que no requiera del paso por una universidad o un instituto superior. A primera vista, teniendo en cuenta el aumento en la intensidad de los contactos entre los ámbitos urbanos y rurales del país, y considerando que estos últimos ámbitos se caracterizan por una «persistente pobreza», que va casi a contracorriente del «milagroso» y sostenido crecimiento de la economía peruana⁷⁹, los masivos deseos por dejar atrás el campo y ser profesional parecerían *obvios* o *naturales*.

Sin embargo, una de las principales tareas de las ciencias sociales es la deconstrucción del carácter de *naturalidad* con que son revestidas las diferencias y jerarquizaciones socialmente construidas, en el marco de determinadas relaciones de poder. Es en este sentido que esta investigación dio cuenta de la dinámica intergeneracional y de género en las aspiraciones educativas y ocupacionales en familias rurales ayacuchanas, buscando vincular el curso de estas expectativas con los procesos sociales que marcaron la historia reciente del país, y de las zonas rurales de Ayacucho en particular.

Con base en la propuesta teórica de Elías (1993), se señala que el cambio en expectativas observado a nivel individual, se vincula a: i) la expansión del sistema educativo a largo del siglo XX, ii) el conflicto armado iniciado en Ayacucho en 1980, y iii) el surgimiento de una «nueva ruralidad». Estos tres

⁷⁹ “En los últimos 10 años, la economía peruana ha mostrado un comportamiento espectacular. La tasa de crecimiento del PBI ha sido el doble del promedio de América Latina, el PBI de hoy es el triple de hace 10 años” Mendoza (2011). Pero, por otro lado, las estimaciones corregidas de pobreza de Escobal y Ponce(2010), muestran que entre los años 1985 y 2006, el promedio nacional de la tasa de pobreza se mantuvo invariable (en 53%), mientras que en la sierra rural, ésta se incrementó en 34 puntos porcentuales (de 42% a 76%).

acontecimientos, en conjunto, propiciaron una reconfiguración de los referentes en base a los cuales se construyen las expectativas a futuro en el campo. De manera particular, trajeron nuevos y/o renovados significados de lo que es *ser campesino*, profundizando la asociación entre el sufrimiento, el atraso y el campo; de lo que es *ser profesional*, asociando este referente a la adquisición de *status*, la estabilidad de ingresos y al no-sufrimiento campesino; así como de lo que es *ser mujer*, con nuevos modelos de femineidad como la mujer senderista, la mujer que defiende su vida y derechos, la mujer líder de organizaciones comunales, la mujer profesional, la mujer comerciante, entre otros.

Los resultados arrojan, además, que aun entre los niños y niñas de hogares de menores recursos, tanto en la primera (padres y madres) como en la segunda generación (hijos e hijas), una importante proporción desea seguir estudios terciarios. Adicionalmente, se observa una diferencia de género en las expectativas, siendo que las de las mujeres resultan ser *más altas y/o tenaces*: en la primera generación, ellas mostraban una menor caída en los deseos de ser profesional al pasar de la niñez a los 21 años; en la segunda generación, una mayor proporción de ellas desea seguir estudios terciarios. Estos rasgos de la genealogía de las aspiraciones, nos permiten concebir los deseos a futuro, no sólo como socialmente contruidos -en el marco de la historia reciente, sino también como la expresión de voz y agencia de los niños, niñas y adolescentes rurales. Esto, en tanto son deseos que revelan una apropiación y transformación de la demanda por la educación heredada de generaciones anteriores, que pone en evidencia un proceso de interpretación y contestación al orden social establecido.

Aquel, es un orden en el cual las políticas agrarias de las últimas décadas han estado orientadas a relegar al campesinado de la sierra central a la lógica del asistencialismo, antes que a incrementar su productividad y calidad de vida (Eguren, 2004); donde las políticas públicas han dado un escaso impulso al creciente empleo rural no agrícola (Phélinas, 2009); donde la probabilidad de

que un adolescente en pobreza extrema siga estudios terciarios es del 5%⁸⁰; donde las políticas educativas de género han sido inexistentes durante las últimas décadas (Muñoz y otros, 2006), a pesar de que indicadores como la asistencia regular, extraedad y deserción siguen revelando mejores condiciones para los estudiantes varones que para las mujeres, en las zonas rurales del país; y donde los «contratos implícitos» en los hogares campesinos aun responsabilizan principalmente a las mujeres por las labores de cuidado de los miembros del hogar, dejando a los varones *menos atados* al campo, con mayores probabilidades de seguir estudios superiores y/o migrar hacia las ciudades o zonas económicas en auge (Anderson, 2011).

Por otra parte, el curso de las aspiraciones entre una generación y otra, así como la remarcable diferencia de género en el mismo, nos invitan a futuras reflexiones que profundicen en el entendimiento de estos deseos como una expresión de memoria, con especial referencia al conflicto armado. Theidon (2004) nos llamaba la atención sobre cómo las memorias de la violencia del conflicto se imprimieron en los cuerpos de quienes la sufrieron. Ejemplos de esto son los casos de las mujeres que sufrieron violaciones sexuales, en quienes esta pena, *llaki*, se alojó en sus cuerpos y fue traspasada a los bebés por la leche materna, a través de la *teta asustada*. También lo es el caso de las mujeres y hombres *iqullasqa*, físicamente débiles, sin energía o capacidad para las actividades diarias. Este último término se emplea, por un lado, para describir a mujeres adultas mayores, que hoy se sienten desgastadas ante el dolor que sufrieron por la pérdida de seres queridos durante el conflicto (Theidon, 2004), pero también es empleado por las generaciones de mayor edad para describir a los y las más jóvenes, en tanto el hambre que éstos sufrieron cuando niños durante el conflicto se evidencia en sus cuerpos, que envejecen prematuramente ante las exigentes labores del campo (Del Pino y otros, 2011). En el caso de nuestro objeto de estudio, las memorias del conflicto armado -probablemente sumadas a las de otros procesos sociales, parecen haberse impreso en los

⁸⁰ Estimaciones propias en base a ENAHO 2008, se refiere a la proporción de jóvenes de 17 a 24 años que se encuentra cursando o ha finalizado los estudios terciarios.

proyectos de vida que se construyen a futuro, en la necesidad de salir del campo, de crear hijos e hijas que deseen dejar atrás «el sudor», «el sacrificio» de la vida campesina. En este punto, además, se abren nuevas preguntas a fin de abordar las diferencias de género observadas ¿Es que las mujeres, expuestas durante el conflicto armado a violaciones en su integridad y derechos, de modo diferente de los varones, transmiten estas memorias a las generaciones más jóvenes, impulsando una mayor *ambición* en sus hijas? ¿Cómo es que estas memorias se transmitirían de una generación a otra? Cabe aquí tener en cuenta lo expuesto por Jelin (2002), quien nos propone hablar de «memorias de género», para dar cuenta de las diferencias que existen en los recuerdos de hombres y mujeres, así en como la forma en que ellos y ellas los narran.

Adicionalmente, no podemos pasar por alto aquello que Fraser (2000) advertía: las injusticias culturales, de reconocimiento, suceden en un mundo plagado de injusticias de orden material. En esta investigación reconocemos que las aspiraciones con relación a la educación formal parecen estar claras y definidas en la población rural ayacuchana, aun entre los y las que disponen de menos recursos. No obstante, la pregunta (inevitable) siguiente, para futuras investigaciones, es ¿en qué medida estas expectativas podrán ser cubiertas? ¿Qué es lo que el contexto, en términos de educación y mercado laboral, va a ofrecer en efecto a estos grandes anhelos por la educación terciaria? ¿Cuáles serán las vías alternativas que se encuentren disponibles para canalizar los potenciales procesos de desilusión o frustración, ante una educación terciaria deseada pero inalcanzable?

Ante esto, se subraya que propuestas como las de Appadurai (2004), a pesar de reconocer a las aspiraciones como socialmente construidas, acaban por asignar un peso mayor a las capacidades individuales. Esta propuesta puede acabar invisibilizando (o al menos subrayando de forma insuficiente) las grandes injusticias en cuanto a acceso a la educación que hemos consignado en este estudio. En este sentido, surge la cuestión de hasta qué punto es necesario que las políticas públicas prioricen el incremento de la capacidad de aspirar en las

familias rurales ayacuchanas -en línea con lo propuesto en textos como el de Appadurai (2004), en lugar de enfocarse en la transformación de las condiciones materiales para que estas aspiraciones sean opciones efectivamente disponibles. En otras palabras, ¿por qué no priorizar los esfuerzos en incrementar las posibilidades de «ser» o «hacer», de la «libertad efectiva» en el sentido de Sen (2000), en las zonas rurales del país?

Este tipo de preguntas, además, cobra especial relevancia, al tener en cuenta que parte de lo que hoy en día sí ofrece el contexto de las zonas rurales de Ayacucho para las generaciones más jóvenes, tanto varones como mujeres, son grandes (y crecientes) cantidades de ingresos a partir de la producción de la hoja de coca, destinada en su mayoría no al consumo tradicional sino al narcotráfico. De no incrementarse en efecto la oferta y calidad de la educación pública, la participación en la producción de hoja de coca seguirá representando una alternativa atractiva y lucrativa, frente a la prolongada y costosa vía de la educación terciaria.

Referencias Bibliográficas

- 📖 Adrianzén, A. (1998) “Estado y Sociedad: señores, masas y ciudadanos” En MACKINNON, M. y M. PETRONE (comp.) *Populismo y Neopopulismo en América Latina. El problema de la Cenicienta*. Buenos Aires, Eudeba, pp. 279-300.
- 📖 Alberti, G. y J. Cotler (1977) *Aspectos sociales de la educación rural en el Perú*. Lima, IEP.
- 📖 Alcázar, L. (2008) "Asistencia y deserción en escuelas secundarias rurales del Perú". En: BENAVIDES, M. (ed.). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE, pp. 41-81.
- 📖 Alcázar, L. y R. Lovatón (2005) *Mecanismos de transferencia de recursos en el marco de la descentralización*. Lima, Consejo Nacional de Educación.
- 📖 Ames, P. (2002) *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima, IEP, Colección Mínima, Nro.52.
- 📖 Anderson, J. (2011) “Políticas públicas y mujeres rurales en el Perú”. En *Mujer Rural. Cambios y persistencias en América Latina*. Lima, Centro Peruano de Estudios Sociales CEPES, pp. 37-58.
- 📖 Anderson, J. (1994) *Feminización de la pobreza*. Lima, Red Entre Mujeres.
- 📖 Ansión (2009) “Cultura andina: mitos y modernidad”. En PLAZA, O. (coord.) *Cambios sociales en el Perú: 1968-2008*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad de Ciencias Sociales, CISEPA, pp. 437-451.
- 📖 Appadurai, A. (2004) "The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition", en RAO, V. y M. WALTON (eds.), *Culture and Public Action*. California, Stanford University Press, pp. 59-84.
- 📖 Babb, F. (2011) *The Tourism Encounter. Fashioning Latin American Nations and Histories*. Stanford CA, Stanford University Press.
- 📖 Benavides, M; I. Olivera y M. 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 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, pp.157-214.

- 📖 Benavides, M. y M. Mena (2010) *Informe de Progreso Educativo. Perú*. Lima, PREAL y GRADE.
- 📖 Benavides, M y H. Ñopo (2005) *Gender and Education in Rural Primary Education: Attendance, Performance and Parental Perceptions*. Mimeo, GRADE.
- 📖 Berger, P. y T. Luckman (2006) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- 📖 Carnoy, M. (1985) *La educación como imperialismo cultural*. México D.F., Siglo veintiuno editores.
- 📖 Comisión de Entrega de la Comisión de la Verdad y Reconciliación CVR (2008) *Hatun Willakuy. Versión abreviada del Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación. Perú*. Lima, CVR.
- 📖 Consejo Nacional de Educación CNE (2007) *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*. Lima, MINEDU y CNE.
- 📖 Consejo Nacional de Educación CNE (2011) *Proyecto Educativo Nacional 2007-2010. Balance y recomendaciones*. Lima, CNE.
- 📖 Contreras, C. (1996) *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Lima, IEP, Documento de Trabajo No. 80,
- 📖 Defensoría del Pueblo (2008) *Gratuidad en las escuelas públicas: Un compromiso pendiente*. Lima, Defensoría del Pueblo.
- 📖 Degregori, C. (2004) *Desigualdades persistentes y construcción de un país de ciudadanos*. En: *Cuestión de Estado*, No. 33-34, pp. 24-31. Lima.
- 📖 Degregori (1993) *Juventud rural peruana: entre los dos senderos*. Seminario de Expertos sobre Juventud Rural: Modernidad y Democracia en América Latina. Santiago de Chile, CEPAL.
- 📖 Degregori, C. (1986) “Del mito de Inkari al mito del progreso: poblaciones andinas, cultura e identidad nacional” En *Socialismo y participación*, No. 36, pp. 49-56. Lima.
- 📖 Degregori, C. y J. Golte (1973) *Dependencia y desintegración estructural en la comunidad de Pacaraos*. Lima, IEP.

- 📖 Del Pino, P., S. Torrejón, M. Mena, E. del Pino, M. Aronés y T. Portugal (2011) *Consideraciones socio-culturales y de género en la lucha contra la desnutrición y la anemia en comunidades rurales de Ayacucho*. Mimeo, IEP y Fundación Acción contra el Hambre ACH.
- 📖 Del Pino P., J. Arroyo, L. Huber, C.Saavedra y V. Salazar (2001) *Evaluación de los procesos de retorno en comunidades desplazadas por la violencia política*. Lima, PROMUDEH.
- 📖 Elías, N. (1993) *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- 📖 Eguren, F. (2004) “Las políticas agrarias en la última década: Una Evaluación”. En: EGUREN, F., M. REMY y P. OLIART (eds.) *Perú: El problema agrario en debate. Sepia X*. Lima, Seminario Permanente de Investigación Agraria SEPIA.
- 📖 Escobal, J. y C. Ponce (2010) “Desigualdad Espacial en el Perú en las tres últimas décadas”. Presentación en Power Point. Disponible en: http://www.grade.org.pe/download/Presentacion_Javier_Escobal.pdf
Consultado en marzo 2012
- 📖 Fraser, N. (2000) “¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era ‘postsocialista’”. En *New Left Review*, Nro. 0, pp.126-155. Madrid, Ediciones Akal.
- 📖 Freire, P (1987) “Justificativa da ‘pedagogía do oprimido’”. En: *Pedagogía do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, pp. 16-32.
- 📖 Fondo de Cooperación para el Desarrollo Social FONCODES (2006) *Focalización Geográfica: Nuevo Mapa de Pobreza FONCODES 2006*. Lima, Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social MIMDES.
- 📖 Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF e Instituto Nacional de Estadística e Informática INEI (2008) *Estado de la Niñez en el Perú*. Lima, UNICEF e INEI.
- 📖 Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF y LLECE (2008) *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, SERCE*. Lima, UNICEF e INEI.

- 📖 Giménez, G. (1997) *La sociología de Pierre Bourdieu*. San Andrés Totoltepec, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. Disponible en: <http://www.paginasprodigy.com/peimber/BOURDIEU.pdf> Consultado en abril de 2011.
- 📖 Guadalupe, C. (2002) “Brechas de género en la educación peruana actual”. En: GUADALUPE, C. (coord.) *La educación peruana a inicios del nuevo siglo*. Lima, Ministerio de Educación, MECEP, pp. 113-127.
- 📖 Hernández, R., C. Fernández y P. Baptista (2005) *Metodología de la investigación. Cuarta edición*. México D.F., McGraw-Hill Interamericana.
- 📖 INEI (2010) *Mapa de Pobreza Provincial y Distrital. El enfoque de la pobreza monetaria*. Lima, INEI, Dirección Técnica de Demografía e Indicadores Sociales. Disponible en: <http://www.inei.gob.pe/biblioineipub/bancopub/Est/Lib0952/index.htm> Consultado en Enero 2012.
- 📖 INEI (2007) “La pobreza en el Perú en el año 2007”. Lima, INEI. Disponible en: http://censos.inei.gob.pe/documentos/Publicos/Informe_Tecnico_Pobreza2007.pdf Consultado en enero 2012.
- 📖 Jelin, E. (2002) *Los trabajos de la memoria*. Madrid, Siglo XXI editores.
- 📖 Jelin, E. (1996) “La construcción de la ciudadanía: solidaridad, responsabilidad y derechos” En: HENRÍQUEZ, N. (ed.) *Encrucijadas del saber*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 255-276.
- 📖 Meacham (2004) “Action, Voice, and Identity in Children’s Lives”. En: PUFALL, P. y R. UNSWORTH (eds.) *Rethinking childhood*. New Brunswick, Rutgers University Press, pp. 69-86.
- 📖 Mendoza, W. (2011) “«Milagro Peruano»y Desigualdad” Disponible en: <http://aeperu.blogspot.com/2011/05/el-milagro-peruano-yladesigualdad.html>. Consultado en marzo 2012. Montoya, R. (1980) *Capitalismo y no capitalismo en el Perú*. Lima, Mosca Azul editores.
- 📖 Ortiz, A (1973) “El mito de la escuela” En: OSSIO, J. *Ideología mesiánica del mundo andino*. Lima, I. Prado Pastor.
- 📖 Ministerio de Educación MINEDU (2010) *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2009 – ECE 2009. Segundo grado de primaria*.

Ministerio de Educación, Unidad de Medición de la Calidad Educativa UMC. Presentación en Power Point. Disponible en: http://www2.minedu.gob.pe/umc/index2.php?v_codigo=52&v_plantilla=2.

Consultado en enero de 2012.

📖 Ministerio de Educación MINEDU (2011) *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2010 – ECE 2010. Segundo grado de primaria*. Ministerio de Educación, Unidad de Medición de la Calidad Educativa UMC. Presentación en Power Point. Disponible en: http://www2.minedu.gob.pe/umc/index2.php?v_codigo=52&v_plantilla=2.

Consultado en enero de 2012.

📖 Muñoz, F., P. Ruiz Bravo y J. Rosales (2006) “El género y las políticas educativas en el Perú: 1990-2003” En AMES, P. (ed.) *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación*. Lima, IEP, pp. 71-100.

📖 Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (2010) *Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe 2010. Actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad*. Costa Rica, PNUD.

📖 Comisión de Plan de Gobierno 2011-2016 (2010) *La Gran Transformación. Plan de Gobierno 2011-2016*. Disponible en: www.partidonacionalistaperuano.net/ Consultado en diciembre de 2011.

📖 Phélinas, P. (2009) *Empleo alternativo en el Perú rural: un camino hacia el desarrollo*. Lima, IEP.

📖 Portocarrero, G. y P. Oliart (1989) *El Perú desde la escuela*. Lima, Instituto de Apoyo Agrario.

📖 Pufall, P. y R. Unsworth (2004) “The Imperative and the Process for Rethinking Childhood” En: PUFALL, P. y R. UNSWORTH (eds.) *Rethinking childhood*. New Brunswick, Rutgers University Press, pp. 1-24.

📖 Ritzer, G. (1999) *Teoría Sociológica Clásica*. México D. F., McGraw Hill.

📖 Ruiz-Bravo (2009) “Educación y cambio social: las paradojas de la escuela”. En PLAZA, O. (coord.) *Cambios sociales en el Perú: 1968-2008*.

Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad de Ciencias Sociales, CISEPA, pp. 453-482.

📖 Ruiz-Bravo (2003) “Tiempo de mujeres: del caos al orden venidero. Memoria, género e identidad en una comunidad andina”. En HAMANN, M, S. LÓPEZ, G. PORTOCARRERO y V. VICH (eds.). *Batallas por la memoria: antagonismos de la promesa peruana*. Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 393-419.

📖 Sandoval, P. (2004) *Educación, ciudadanía y violencia en el Perú: una lectura del informe de la CVR*. Lima, TAREA e IEP.

📖 Sen, A. (2000) *Desarrollo y Libertad*. Buenos Aires, Planeta.

📖 Saavedra y Suárez (2002) *El financiamiento de la educación pública en el Perú: el rol de las familias*. Lima, GRADE, Documento de Trabajo No. 38.

📖 J. Scott (1996) “El género: Una categoría útil para el análisis histórico” En: LAMAS, M. (Comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México, PUEG, pp. 265-302.

📖 Strocka, C. (2008) *Unidos nos hacemos respetar: jóvenes, identidades y violencia en Ayacucho*. Lima, IEP.

📖 Trahtemberg, L. (2010) “Perú en las pruebas PISA 2009”. Disponible en: <http://www.trahtemberg.com/articulos/1684-peru-en-las-pruebas-pisa-2009.html> Consultado en diciembre de 2011.

📖 Trapnell, L. y E. Neira (2006) “La EIB en el Perú” En: LÓPEZ, L y C. Rojas (eds.) *La EIB en América Latina bajo examen*. La Paz, Plural, PROEIB Andes, pp. 253-366.

📖 Trivelli, C., J. Escobal y B. Revesz (2009) *Desarrollo Rural en la Sierra: aportes para el debate*. Lima, CIPCA, GRADE, IEP, CIES.

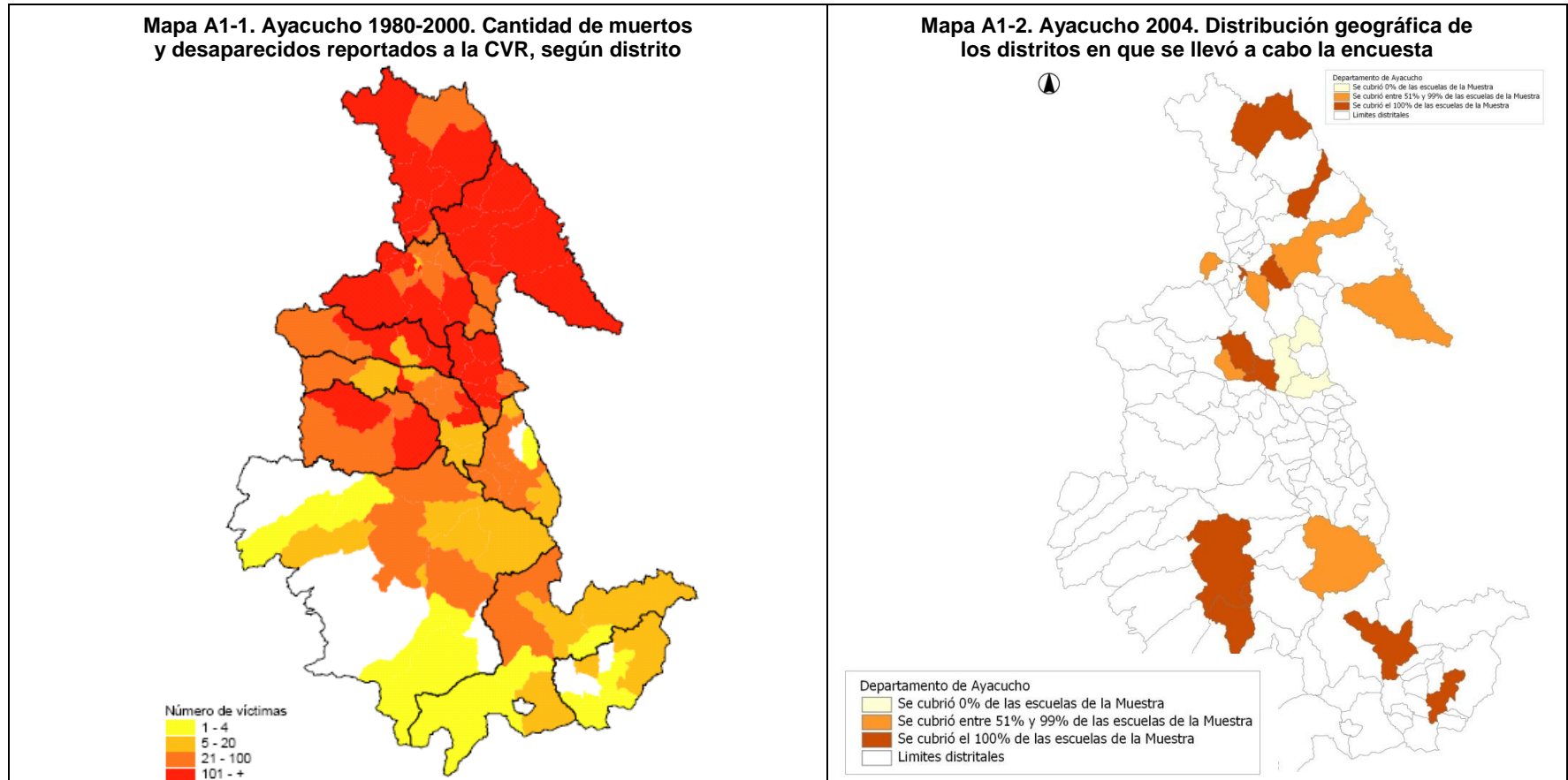
📖 Tsing, A (2005) *Friction. An ethnography of global connection*. Princeton, Princeton University Press.

📖 Zapata, A., N. Pereyra y R. Rojas (eds.) (2010) *Historia y cultura de Ayacucho*. Lima, IEP, UNICEF y DED.

ANEXOS

Anexo 1.

En 18 de los 19 distritos que componen la muestra se han registrado casos de muertes y desapariciones durante el conflicto armado entre los años 1980 y 2000.

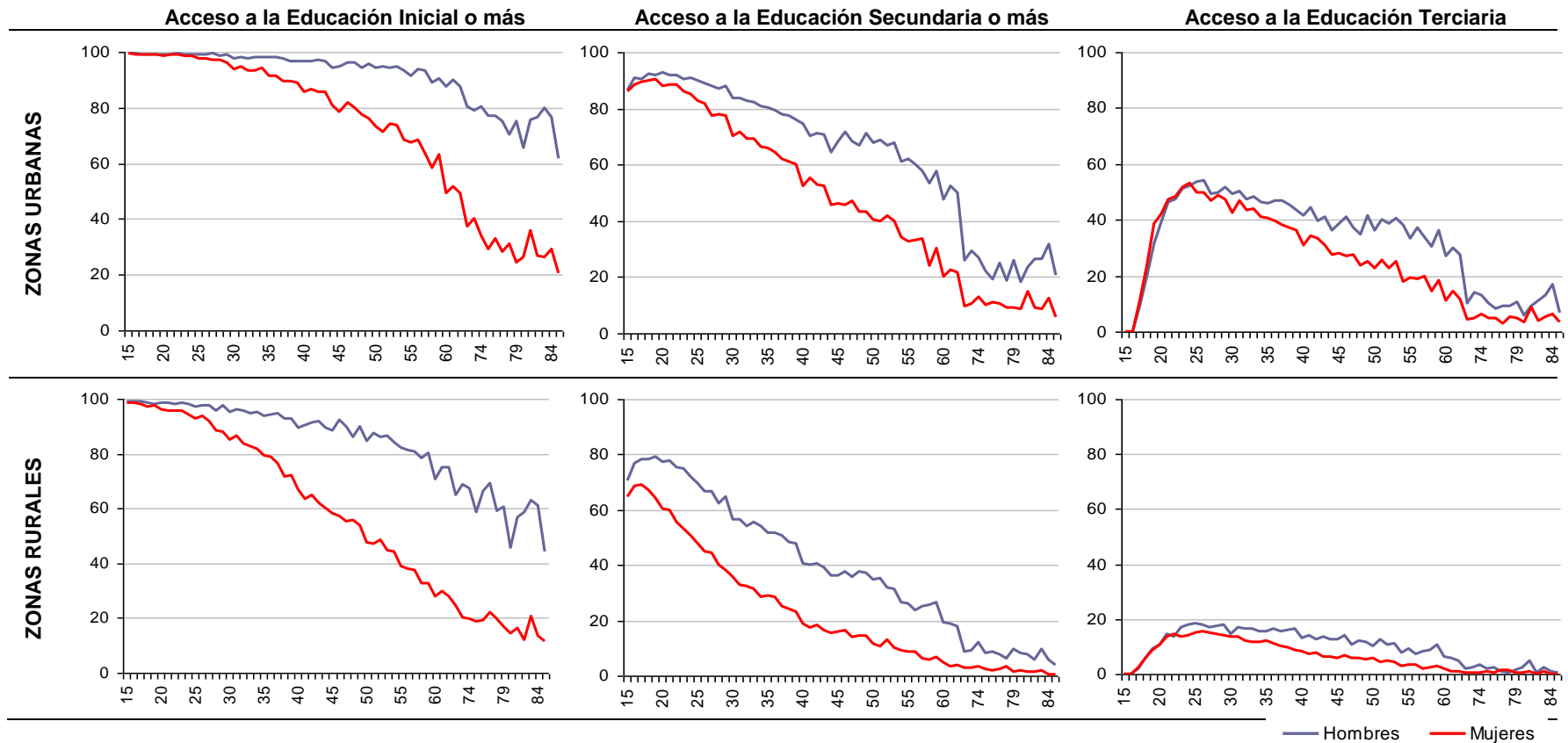


Fuente: Tomado del Informe Final de la CVR (2003). Anexo Estadístico, p. 170.

Fuente: Tomado del Informe Final del estudio de Benavides y Ñopo (2005).

Anexo 2.

Gráfico A2-1. AYACUCHO: Acceso al Sistema Educativo según niveles, área de residencia y edad (en porcentajes)



Nota: Los ejes verticales se refieren a la proporción que alcanzó el nivel educativo correspondientes; los ejes horizontales, a la edad (en años) de la población. El acceso a un determinado nivel educativo no implica necesariamente que se ha culminado el mismo. Por ejemplo, si una persona ha dejado los estudios escolares en el 1ro de secundaria, esto ya cuenta como que accedió a dicho nivel. Fuente: Elaboración propia en base al Censo Nacional 2007.

Anexo 3.

Tabla A4-1. Detalle de las ocupaciones aspiradas por los padres, madres, hijos e hijas

	PADRES				MADRES				HIJOS				HIJAS			
	Niños		Adolesc.		Niñas		Adolesc.		Niños		Adolesc.		Niñas		Adolesc.	
	n	%*	n	%*	n	%*	n	%*	n	%*	n	%*	n	%*	n	%*
Policías o Militares	9	6.3	10	5.9	0	0.0	1	0.5	26	11.4	4	4.8	4	1.9	0	0.0
Policía	6	4.2	8	4.7	0	0.0	1	0.5	23	10.1	3	3.6	4	1.9	0	0.0
Militar	3	2.1	2	1.2	0	0.0	0	0.0	3	1.3	1	1.2	0	0.0	0	0.0
Profesional: Profesor	24	16.7	22	12.9	25	14.5	31	14.8	60	26.3	20	23.8	86	39.8	20	34.5
Profesor (en general)	14	9.7	17	10.0	15	8.7	17	8.1	48	21.1	15	17.9	64	29.6	11	19.0
Profesor inicial	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.5	0	0.0	0	0.0	1	0.5	0	0.0
Profesor primaria	9	6.3	4	2.4	9	5.2	12	5.7	7	3.1	2	2.4	10	4.6	8	13.8
Profesor secundaria	1	0.7	1	0.6	1	0.6	1	0.5	1	0.4	1	1.2	2	0.9	0	0.0
Otros	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	4	1.8	2	2.4	9	4.2	1	1.7
Profesional: Salud	4	2.8	6	3.5	22	12.8	19	9.0	32	14.0	18	21.4	52	24.1	22	37.9
Médico	2	1.4	4	2.4	2	1.2	2	1.0	28	12.3	10	11.9	32	14.8	9	15.5
Enfermería	1	0.7	0	0.0	19	11.0	16	7.6	0	0.0	4	4.8	18	8.3	13	22.4
Otros	1	0.7	2	1.2	1	0.6	1	0.5	4	1.8	4	4.8	2	0.9	0	0.0
Profesional: Ingeniería	3	2.1	3	1.8	0	0.0	0	0.0	37	16.2	13	15.5	15	6.9	1	1.7
Ingeniero (en general)	2	1.4	2	1.2	0	0.0	0	0.0	28	12.3	12	14.3	13	6.0	1	1.7
Ingeniero civil	0	0.0	1	0.6	0	0.0	0	0.0	4	1.8	0	0.0	1	0.5	0	0.0
Ingeniero de minas	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Otros	1	0.7	0	0.0	0	0.0	0	0.0	5	2.2	1	1.2	1	0.5	0	0.0
Otras profesiones	6	4.2	5	2.9	2	1.2	3	1.4	20	8.8	7	8.3	10	4.6	9	15.5
Abogado	1	0.7	2	1.2	1	0.6	3	1.4	12	5.3	3	3.6	10	4.6	6	10.3
Contador	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	4	1.8	0	0.0	0	0.0	2	3.4
Agrónomo	4	2.8	2	1.2	0	0.0	0	0.0	2	0.9	2	2.4	0	0.0	1	1.7
Otros/No especif.	1	0.7	1	0.6	1	0.6	0	0.0	2	0.9	2	2.4	0	0.0	0	0.0
Técnicos	0	0.0	0	0.0	1	0.6	2	1.0	0	0.0	0	0.0	6	2.8	0	0.0
Computación	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	0.9	0	0.0
Secretaria	0	0.0	0	0.0	1	0.6	2	1.0	0	0.0	0	0.0	4	1.9	0	0.0
Otros	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Aut/ Func.																
Públicos/Comunitarios	1	0.7	2	1.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	2.4	2	0.9	0	0.0
Alcalde y otros	0	0.0	2	1.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	2.4	2	0.9	0	0.0
Autoridad Comunal	1	0.7	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Comerciantes	1	0.7	12	7.1	4	2.3	13	6.2	3	1.3	1	1.2	0	0.0	1	1.7
Negocio (en general)	0	0.0	6	3.5	1	0.6	8	3.8	1	0.4	0	0.0	0	0.0	0	0.0
De productos agropec.	1	0.7	3	1.8	1	0.6	0	0.0	2	0.9	0	0.0	0	0.0	0	0.0
De abarrotes/bodega	0	0.0	2	1.2	2	1.2	1	0.5	0	0.0	1	1.2	0	0.0	0	0.0
De otros	0	0.0	1	0.6	0	0.0	4	1.9	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	1.7
Otros Oficios	8	5.6	14	8.2	11	6.4	16	7.6	24	10.5	12	14.3	15	6.9	4	6.9
Albañil/obrero construcc.	2	1.4	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	0.9	2	2.4	1	0.5	0	0.0
Cocinero/a y afines	0	0.0	0	0.0	2	1.2	0	0.0	1	0.4	0	0.0	1	0.5	1	1.7
Conductor	1	0.7	8	4.7	0	0.0	0	0.0	2	0.9	3	3.6	1	0.5	0	0.0
Empleada del hogar	0	0.0	0	0.0	0	0.0	4	1.9	0	0.0	0	0.0	2	0.9	0	0.0
Mecánico	1	0.7	3	1.8	0	0.0	0	0.0	8	3.5	6	7.1	0	0.0	0	0.0
Músico/cantante/Bailarín	2	1.4	0	0.0	3	1.7	3	1.4	1	0.4	0	0.0	7	3.2	3	5.2
Futbolista/deportista	0	0.0	1	0.6	0	0.0	0	0.0	5	2.2	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Sacerdote/Monja	1	0.7	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	0.4	0	0.0	2	0.9	0	0.0
Sastre/Tejedor	0	0.0	1	0.6	6	3.5	9	4.3	1	0.4	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Otros	1	0.7	1	0.6	0	0.0	0	0.0	3	1.3	1	1.2	1	0.5	0	0.0
Act. Agropecuarias	62	43.1	88	51.8	36	20.9	68	32.4	12	5.3	4	4.8	3	1.4	1	1.7
Agricultor	56	38.9	76	44.7	30	17.4	61	29.0	10	4.4	4	4.8	2	0.9	1	1.7
Ganadero	1	0.7	4	2.4	3	1.7	4	1.9	0	0.0	0	0.0	1	0.5	0	0.0
Ambos/otros	5	3.5	8	4.7	3	1.7	3	1.4	2	0.9	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Familia/Casa	0	0.0	2	1.2	9	5.2	18	8.6	0	0.0	0	0.0	4	1.9	0	0.0
Casarse/ Familia	0	0.0	2	1.2	3	1.7	12	5.7	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Ama de casa	0	0.0	0	0.0	6	3.5	6	2.9	0	0.0	0	0.0	4	1.9	0	0.0
Seguir estudiando	14	9.7	1	0.6	7	4.1	3	1.4	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Seguir estudiando	14	9.7	1	0.6	7	4.1	3	1.4	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
No sabe/No pensaba	12	8.3	5	2.9	55	32.0	36	17.1	14	6.1	3	3.6	19	8.8	0	0.0
No pensaba esas cosas**	10	6.9	4	2.4	55	32.0	36	17.1	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
No sabe aun	2	1.4	1	0.6	0	0.0	0	0.0	14	6.1	3	3.6	19	8.8	0	0.0
TOTAL	144	100	170	100	172	100	210	100	228	100	84	100	216	100	58	100
Respuestas esperadas	212		212		277		277		243		107		228		79	
Tasa de respuseta	68%		80%		62%		76%		94%		79%		95%		73%	

* Con respecto al total de observaciones correspondiente. ** Incluye "Sólo trabajar".

Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta de Hogares Avacucho 2009

