

¿CONSTRUYENDO NUEVAS IDENTIDADES?

GÉNERO Y EDUCACIÓN EN LOS PROYECTOS
DE VIDA DE LAS JÓVENES RURALES DE PERÚ

Documentos de Trabajo del programa Nuevas Trenzas

■ Patricia Ames

¿CONSTRUYENDO NUEVAS IDENTIDADES?

GÉNERO Y EDUCACIÓN EN LOS PROYECTOS
DE VIDA DE LAS JÓVENES RURALES DE PERÚ

Documentos de Trabajo del programa Nuevas Trenzas

■ Patricia Ames

Documentos de Trabajo del programa Nuevas Trenzas, 16

¿Construyendo nuevas identidades?

Género y educación en los proyectos de vida de las jóvenes rurales del Perú

© IEP Instituto de Estudios Peruanos
Horacio Urteaga 694, Lima 11
Telf: (51-1) 332-6194/424-4856
Correo-e: <publicaciones@iep.org.pe>
URL: <www.iep.org.pe>

© Nuevas Trenzas

Documento de Trabajo 192, ISSN: 1022-0356
Serie Programa Nuevas Trenzas, ISSN 2306-8655

ISBN: 978-9972-51-403-6 (Versión impresa)

ISBN: 978-9972-51-404-3 (Versión digital)

Impreso en Perú

Primera edición en español: Lima, mayo de 2013

Primera impresión

200 ejemplares

Diseño editorial: StockInDesign.com

Distribución Gratuita

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2013-07169

Este documento es una versión traducida y ligeramente modificada del texto "Constructing new identities? The role of gender and education in rural girls' life aspirations in Peru", publicado en la revista Gender and Education, version online 8/11/2012, DOI:10.1080/09540253.2012.740448. Agradecemos a Taylor & Francis Ltd, (<http://www.tandfonline.com>) por su autorización para esta publicación en castellano.

¿Construyendo nuevas identidades?: género y educación en los proyectos de vida de las jóvenes rurales del Perú. Ames Ramello, Patricia. Lima, IEP; Nuevas Trenzas, 2013. (Documento de Trabajo, 192. Serie Programa Nuevas Trenzas, 16)

1. MUJERES RURALES; 2. EDUCACIÓN DE LA MUJER; 3. POLITICA EDUCATIVA; 4. IGUALDAD DE GÉNERO; 5. VIOLENCIA CONTRA LA MUJER; 6. PERÚ

WD/14.04.02/N/16

CONTENIDOS

Resumen ejecutivo.....	7
Introducción.....	9
1. El contexto peruano: oportunidades desiguales en la vida de las mujeres.....	11
2. Metodología y características del estudio.....	15
3. Antecedentes empíricos y aproximación conceptual.....	19
4. Narrativas de progreso: educación para salir de la pobreza	23
5. Eva: educación y marginación.....	27
6. María: ideas que cambian para una vida mejor.....	29
7. Luz: en busca de autonomía	31

CONTENIDOS

8. Paradojas y desafíos.....	35
Conclusiones.....	43
Agradecimientos.....	45
Bibliografía.....	47
Anexos.....	51

RESUMEN EJECUTIVO

6

Este documento se enfoca en las mujeres rurales jóvenes en el Perú y examina el rol que cumple la educación y la escolaridad en sus proyectos de vida, a fin de comprender mejor la creciente participación de las niñas y jóvenes rurales en la educación escolar. Se sostiene aquí que las altas aspiraciones educativas de las jóvenes rurales y sus familias no están relacionadas solamente al deseo de superar la pobreza y la marginación social, sino también las relaciones de género opresivas. La ampliación de roles femeninos disponibles para las mujeres rurales impacta en la constitución de sus identidades y proyectos de vida. Este documento muestra que estos procesos no son puramente individuales sino que están entrelazados con acuerdos intergeneracionales, proyectos familiares, y una comprensión compartida de los cambios necesarios para mejorar la vida de las mujeres rurales jóvenes, revelando importantes transformaciones en los hogares indígenas y rurales. El documento analiza información cualitativa de jóvenes hombres y mujeres (y sus madres) en tres escenarios diferentes y se enfoca con mayor detalle en tres estudios de caso que resultan reveladores de los procesos mencionados.

INTRODUCCIÓN

Las mujeres y niñas de los países en desarrollo acceden hoy al sistema educativo como nunca antes, incluso en las áreas rurales donde tradicionalmente ha sido más difícil garantizar su incorporación y permanencia. América Latina es el continente donde este proceso se da con mayor fuerza. Los resultados de la primera etapa de Nuevas Trenzas evidencian que en gran parte de las zonas rurales del continente la brecha de género en cuanto a acceso a la educación se ha cerrado o está próxima a cerrarse. Este es uno de los mayores vectores de transformación en las vidas de las mujeres rurales jóvenes, como se constata en los estudios realizados en Colombia, Ecuador, El Salvador y Nicaragua, y de manera más moderada en Perú y Guatemala (Agüero y Barreto 2012; Asensio 2012; Frausto et ál. 2013; Gómez et ál. 2012; Gómez et ál. 2013; Ibáñez et ál. 2013). Estos estudios muestran que también se ha reducido la brecha por lugar de residencia, que diferencia a las jóvenes rurales de sus contrapartes urbanas (aunque aún existe, y es muy fuerte sobre todo en cuestión de educación superior).

El proceso de incorporación de las mujeres a la educación ha producido significativos cambios sociales y culturales en el continente, aunque el ritmo de dicha incorporación no ha sido igual en todos los países, ni para todos los grupos sociales y étnicos. En el caso de Perú, por ejemplo, un país con cobertura casi universal en la educación primaria y paridad de género en todos los niveles escolares, las investigaciones indican que existen inequidades que afectan principalmente a las mujeres pobres, rurales e indígenas (Montero 2006). Sin embargo, las generaciones más jóvenes de mujeres rurales están avanzando en términos de educación y muestran mayores aspiraciones educativas.

Precisamente, este documento se enfoca en las niñas y jóvenes rurales e indígenas peruanas. Busca examinar cómo este colectivo y sus madres sitúan la escolaridad y la educación en el centro de sus actuales estrategias de vida y en sus aspiraciones futuras. El objetivo es comprender mejor la creciente inserción de las niñas y jóvenes rurales en el sistema educativo. Sostendré que las crecientes aspiraciones educativas de las niñas y de sus familias no solo se relacionan con el anhelo de superar las condiciones de pobreza y marginación social, sino también con el deseo de superar las relaciones de género opresivas que muchas de ellas experimentan. Asimismo, afirmo que la ampliación del rango de roles femeninos disponibles para las mujeres rurales jóvenes actuales impacta tanto en la formación de sus identidades como en sus estrategias de vida. El documento muestra, además, que este proceso no es individual, sino que se vincula con acuerdos intergeneracionales, con proyectos familiares y con sentidos comunes compartidos sobre los cambios necesarios para mejorar la vida de las jóvenes rurales, lo que revela una significativa transformación en los hogares rurales e indígenas.

El presente trabajo se basa en información procedente de Niños del Milenio conocido internacionalmente como Young Lives (www.younglives.org.uk), un estudio longitudinal sobre pobreza infantil que se desarrolla en cuatro países, incluyendo Perú. El estudio combina métodos cuantitativos y cualitativos de recolección de datos, así como un conjunto de estudios de caso en profundidad. Este documento se enfoca en los estudios de casos cualitativos, procedentes de tres comunidades y grupos étnicos diferentes. Los casos de las tres jóvenes analizadas en profundidad fueron seleccionados por su relevancia para comprender los cambios en las aspiraciones educativas y las actuales tendencias de participación en el sistema escolar. La última vez que fueron entrevistadas, estas jóvenes tenían entre 16 y 17 años y son, por lo tanto, representativas del segmento más joven de los tres que incluye como objeto de estudio del programa Nuevas Trenzas.

EL CONTEXTO PERUANO:

OPORTUNIDADES DESIGUALES EN LA VIDA DE LAS MUJERES

La situación de las mujeres peruanas ha cambiado rápidamente en las últimas cinco décadas, al igual que en el resto de América Latina, debido a los procesos de modernización, a un mayor acceso a los sistemas educativos y de salud, así como al mercado laboral, y al incremento de las oportunidades de participación política. Sin embargo, estos rápidos cambios no son sencillos: algunos de los logros son frágiles, otros enfrentan resistencias y se aprecian un conjunto de contradicciones, tales como la coexistencia de profundas transformaciones en las relaciones sociales junto con la persistencia de roles de género tradicionales en la esfera doméstica. La prevalencia de la violencia de género, por ejemplo, es todavía muy alta: en el 2009, el 39 por ciento de las mujeres señalaron haber sufrido violencia física por parte de sus parejas masculinas (INEI 2010a).

Cabe resaltar que el ritmo de los cambios no ha sido igual para todas las mujeres, quienes se ven afectadas de manera diferente según su clase social, etnicidad y lugar de residencia. Así, de un lado, muchos indicadores muestran cambios positivos hacia una mayor igualdad de género, en política, economía y determinados aspectos de la vida cotidiana. En política, por ejemplo, las mujeres pueden ahora acceder a cargos de representación política, gracias a la norma que requiere que las listas de candidatos en elecciones locales, regionales y nacionales tengan al menos un treinta por ciento de integrantes de cada género. Gracias a ello, la presencia femenina en el congreso nacional alcanzó el 29 por ciento en el 2006, aunque el porcentaje descendió a 21 por ciento en las elecciones del 2011 (INEI 2012). El incremento de la participación de las mujeres en educación es también notable. El Censo Nacional de 1981 muestra-

ba que solo el 8,5 por ciento de las mujeres accedía a educación superior, mientras que en el censo del 2007 este porcentaje alcanza el treinta por ciento. De la misma manera, el número de mujeres sin educación cayó del 23 por ciento al 11 por ciento en el mismo periodo, aunque esta cifra es aún casi tres veces superior a la de los hombres (4%). Las cifras de matrícula en educación básica muestran una casi completa paridad de género, con un índice de paridad entre los géneros de 0,99 en primaria y 0,98 en secundaria (INEI 2012).¹ También se ha incrementado la participación de las mujeres en la vida económica, hasta alcanzar el 45 por ciento de la población económicamente activa en el 2009, aunque las mujeres trabajadoras reciben apenas entre el sesenta y el ochenta por ciento de la remuneración que obtienen los hombres por el mismo trabajo (MINTRA 2009).

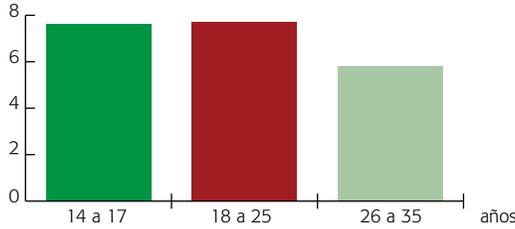
De otro lado están los indicadores que reflejan las brechas que aún existen entre las mujeres. Así, de acuerdo a la Encuesta Nacional de Hogares del 2009, mientras las mujeres urbanas tenían en promedio 8,4 años de escolarización, las mujeres rurales tenían solo 4,4 años. De la misma manera, el Censo Nacional de 2007 muestra que si bien solo el seis por ciento de las mujeres castellanohablantes carecía de educación formal, entre las mujeres indígenas quechuas este porcentaje subía al 27 por ciento. También el considerable crecimiento de la economía peruana afecta de manera diferente a las mujeres urbanas y rurales. La economía creció un nueve por ciento en el 2009 y la tasa de pobreza cayó desde el 48,6 por ciento en el 2004 hasta el 34,8 en el 2009, pero la pobreza continúa concentrada en las zonas rurales, donde el 60 por ciento de la población es pobre, casi tres veces el porcentaje de las zonas urbanas (21%) (INEI 2010b). De ahí que las mujeres rurales se vean mucho más afectadas por la pobreza que sus pares urbanas.

A pesar de estas desigualdades persistentes que afectan a las mujeres rurales, las generaciones más jóvenes han logrado incrementar su participación en la educación durante la última década. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Hogares del 2010, las mujeres rurales entre 14 y 25 años alcanzan en promedio dos años más de escolarización que las mujeres entre 26 y 35 años, como muestra el Gráfico 1 (Asensio 2012). Incluso, en el grupo más joven (14-17 años) no hay brecha de género: hombres y mujeres rurales están logrando el mismo número de años de educación (Agüero y Barreto 2012).

1 El Índice de Paridad de Género (IPG) es la razón entre el valor correspondiente al sexo femenino y el correspondiente al sexo masculino para un determinado indicador. Un IPG con valor 1 indica la paridad entre los dos géneros.

GRÁFICO 1

Años de educación promedio de las mujeres rurales jóvenes, por rango de edad



Fuente: ENAHO 2010. Tomado de: Asensio 2012.

Este documento analiza las aspiraciones educativas de las niñas y mujeres rurales e indígenas, vinculadas con estas tendencias estadísticas recientes, con el propósito de entender mejor los procesos que están detrás de esta permanencia más prolongada de las mujeres rurales jóvenes en el sistema educativo. Las jóvenes rurales y las jóvenes indígenas se superponen en buena medida, aunque no se trata de un solo grupo. La mayor parte de la población indígena vive en las zonas rurales, a pesar de que una creciente proporción vive en los centros urbanos. Entre las jóvenes rurales hay un porcentaje importante que no es indígena, aunque sus familias comparten contextos de vida y desventajas similares a los de las familias indígenas rurales. El documento considera así a ambos grupos: jóvenes rurales no indígenas y jóvenes rurales indígenas.

11

Fotografía: Proyecto Capital | Santiago de Chuco, La Libertad, Perú.



METODOLOGÍA Y CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO

12

Como ya se indicó anteriormente, este trabajo analiza fundamentalmente datos reunidos como parte de Niños del Milenio, un estudio centrado en la naturaleza cambiante de la pobreza infantil en Etiopía, India, Perú y Vietnam, durante un periodo de quince años. En cada país Niños del Milenio recolecta de manera periódica información de tres mil niños y jóvenes de dos cohortes de edad y, además, sigue a cincuenta de estos niños como estudios de caso en profundidad. Estos estudios de caso fueron seleccionados en el 2007 aleatoriamente a partir de la muestra principal, en un número limitado de lugares y han sido visitados en varias ocasiones a lo largo de los siguientes años. La metodología cualitativa incluye entrevistas individuales con niños, jóvenes y adultos, actividades grupales y observación semi-participante en los hogares, escuelas y comunidades donde viven, para construir una visión comprehensiva del contexto social inmediato que rodea sus vidas.

Me enfocaré principalmente en las jóvenes de la cohorte de mayor edad (nacidas en 1994 y 1995), quienes tenían 12-13 años durante las primeras entrevistas, en el 2007. Una segunda ronda de entrevistas se realizó en el 2008 y una tercera tuvo lugar en el 2009. En el 2011 se realizó una última visita, cuando las entrevistadas tenían entre 16 y 17 años. Posteriores visitas están planificadas hasta el 2015. Los datos del grupo de hombres de la misma edad y de las mismas comunidades se utilizan para enmarcar y complementar el análisis. Se incluyen también datos de las entrevistas con sus madres. El apoyo de las madres es fundamental para garantizar la continuidad de la trayectoria educativa de las niñas (Meyers 2011), por lo que es clave comprender cómo las aspiraciones de ambos grupos interactúan, qué tipo de apoyo obtienen las

niñas y jóvenes en el hogar y cómo estas aspiraciones impactan en la construcción de sus identidades femeninas.

Niños del Milenio recoge información en veinte distritos de todo el Perú, pero este documento se enfoca específicamente en tres localidades donde se realizaron estudios de caso a profundidad, que se describen a continuación. El primer escenario es “Andahuaylas”, una comunidad campesina quechua ubicada en la sierra sur del Perú, con territorio entre los 3000 y 3500 metros sobre el nivel del mar, en una de las regiones más pobres del país, Apurímac.² El trayecto en automóvil hasta la capital del distrito toma aproximadamente treinta minutos, y hasta la capital provincial alrededor de 45 minutos. Las viviendas están dispersas en los cerros en los que se ubican las chacras. En total son alrededor de 2.014 habitantes agrupados en 335 hogares, estos se dedican en su mayoría a la agricultura (papa y maíz), y practican la ganadería como una actividad secundaria. Los servicios básicos disponibles son agua entubada, electricidad y letrinas (las últimas, solo en 40 hogares). La comunidad tiene servicios de educación inicial, un Programa No Escolarizado de Educación Inicial (Pronoei), una escuela primaria y un colegio secundario, así como una posta de salud pública. La región sufrió intensamente la violencia política en el país entre 1980 y 1992, y puede ciertamente ser considerada un área posconflicto.

El segundo escenario es “Rioja”, un caserío rural ubicado en la selva alta, en la región San Martín, al norte del país. El caserío está a diez minutos en automóvil de la capital del distrito, a cerca de una hora de la capital provincial y entre tres a cuatro horas de distancia de la capital regional. La Carretera Marginal, una importante ruta que conecta varias provincias y regiones, pasa a través del poblado. El pueblo, como la mayor parte de la región, está habitado mayoritariamente por inmigrantes andinos hispanohablantes, provenientes de la vecina región de Cajamarca. Alberga a 183 familias, dedicadas principalmente a la agricultura comercial (café) y la ganadería. Los servicios básicos incluyen agua entubada, letrinas y electricidad, esta última instalada en los últimos meses del 2007. El caserío tiene servicios de educación inicial y primaria multigrado, pero no cuenta con secundaria.

El tercer escenario es “Juliaca”, una ciudad en el sur andino, a cerca de 4000 metros de altitud, en la región de Puno, que es el centro económico y comercial de la zona. La ciudad está habitada por población hispanohablante, quechua y aimara. Gran parte de la población es de origen rural y las personas mantienen su vínculo

2 Para proteger el anonimato de los participantes en el estudio, este documento emplea seudónimos, tanto para las personas como para los lugares. Las comunidades son identificadas con el nombre de la provincia a la que pertenecen, mientras que las poblaciones con más de 40000 habitantes reciben el nombre del distrito al que pertenecen.

con sus lugares de nacimiento. Trabajamos en cuatro barrios de la periferia de la ciudad, el más grande de los cuales tiene cerca de 3000 hogares (15000 habitantes) y el más pequeño 143 hogares y 715 habitantes. La población se dedica al comercio formal e informal, así como a la industria textil. Los cuatro barrios cuentan con electricidad, agua entubada y desagüe, así como teléfono e Internet. Sin embargo, solo unas pocas calles están pavimentadas. Existe un centro de educación inicial público y una escuela primaria pública en el barrio principal, así como algunas escuelas privadas, un hospital regional y un parque recreacional. Los colegios secundarios están disponibles en otros barrios cercanos.

ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Diez años antes de realizar las primeras entrevistas con las jóvenes rurales e indígenas de Niños del Milenio, participé en un estudio del Instituto de Estudios Peruanos sobre la exclusión educativa de las niñas rurales (e indígenas) en cuatro comunidades andinas.³ Los hallazgos de dicho estudio mostraron que muchos factores diferentes estaban detrás del bajo nivel educativo (unos pocos años de educación primaria) de las mujeres andinas rurales. La relación entre las niñas rurales e indígenas y las escuelas era muy frágil. La deserción temporal o permanente era habitual, a fin de ayudar en el trabajo familiar o agrícola, especialmente en los hogares más pobres. Los padres de las niñas señalaban que la educación era importante para todos sus hijos, pero en la práctica, mostraban cierta preferencia por la educación de los hombres. Las escuelas contaban con pocos recursos y eran cultural y lingüísticamente ajenas para las niñas. Los maestros tenían pocas expectativas educativas para las niñas rurales, pues consideraban que no continuarían estudios secundarios y se casarían jóvenes, y utilizaban pedagogías anticuadas, basadas en el tradicional dictado y copiado. Los castigos físicos eran comunes, así como prácticas con sesgo de género que reforzaban los roles femeninos tradicionales. Esta experiencia escolar tendía a expulsar a las niñas rurales de la escuela, pero también encontrábamos casos en los que las niñas decidían por sí mismas resistir los estereotipos que se les atribuían y abandonaban

15

3 El estudio denominado "La exclusión educativa de las niñas del campo: dimensiones, causas y posibilidades de atención" fue financiado por la Embajada Real de los Países Bajos. Estuvo dirigido por Carmen Montero y Patricia Oliart y se desarrolló en las regiones de Cusco y Cajamarca.

la escuela. Muchas niñas que desertaron encontraban más satisfactorio participar en actividades del hogar, ya que consideraban que allí aprendían cosas útiles para convertirse en mujeres valoradas en su contexto cultural y para aportar a la economía familiar, mientras que lo que la escuela les ofrecía era mucho menos atractivo desde su punto de vista (Oliart 2004; Ames 2005).

Esta situación no era exclusiva del contexto peruano. Estudios realizados en diferentes países de América Latina mostraban que las niñas rurales e indígenas enfrentan mayores desventajas educativas frente a las niñas urbanas y frente a sus pares masculinos. Como resultado, tendían a dejar la escuela más temprano que los hombres y a completar menos años de educación, por lo que la brecha de género en favor de los hombres persistía en estos grupos, en contraste con el resto de la población (UNESCO 2002; Winlker 2004; Stromquist 2006).

Esta situación parece estar cambiando en la generación más joven. En contraste con mi trabajo previo, cuando comencé en el 2007 las entrevistas de Niños del Milenio, todas las participantes estaban en el último año de la escuela primaria o en los tres primeros años de secundaria. Factores como la pobreza, la mala salud o la baja calidad de las escuelas seguían amenazando la educación de las niñas rurales, pero una cosa importante había cambiado de manera significativa: la actitud hacia la educación de las niñas y jóvenes, por parte de sus familias y también por parte de las propias implicadas. Todas ellas estaban determinadas a completar la escuela secundaria, un objetivo que era apoyado por sus madres.

Diversos trabajos de orientación feminista han mostrado que las convenciones acerca de los roles femeninos, como todo lo relativo a las relaciones de género, cambian con el tiempo. Connell y Messerschmidt (2005: 848) señalan que las jerarquías de género se ven afectadas por las nuevas configuraciones de las identidades femeninas y por las prácticas asociadas a estos cambios, especialmente en el caso de las mujeres más jóvenes. La expansión masiva de la educación en las zonas rurales de América Latina ciertamente contribuye a este proceso. Mi argumento en este sentido es que las mujeres rurales jóvenes están asumiendo la educación como parte de un proceso más vasto de ampliación de las "posiciones de sujeto" disponibles para ellas.⁴ Leahy (1994) señala que los agentes sociales pueden elegir entre una variedad de posiciones de sujeto, tomando alguna de ellas o incluso creando una nueva, para provocar de esta manera cambios sociales. Estos cambios influyen y son influenciados

4 El concepto de "posición de sujeto" fue introducido por Foucault y trabajado por diversos autores en el campo del análisis del discurso. Se entiende como un efecto de una determinación estructural; en ese sentido, determinadas posiciones de sujeto son posibles y otras no en una sociedad y en un momento histórico precisos.

por identidades sociales, que se entienden aquí como múltiples, contextuales y en constante evolución, que se ven afectadas por los constreñimientos estructurales, pero que también son negociadas en el marco de situaciones sociales específicas (Luykx 1996; Holland et ál. 1998).

El actual interés en la construcción y transformación de las identidades femeninas sugiere que, lejos de ser algo superficial, el cambio de actitud que emerge de este estudio podría suponer un punto de quiebre en la construcción de estas identidades. De hecho, el "deseo educativo" de las mujeres jóvenes de los grupos marginales ha sido una de las mayores fuerzas de cambio y transformación en la vida de las mujeres, como nos recuerda Mirza (2006), al tiempo que una manera de contestar y desafiar los estereotipos sobre ellas. Aunque gran parte de la producción académica se ha enfocado en mostrar cómo las escuelas reproducen las ideologías de género y sus jerarquías, también existen evidencias de cómo las mujeres resisten, rechazan y se apropian de las credenciales educativas para cambiar su estatus subordinado (Lutrell 1996). Lo mismo sucede en el caso de Perú, donde la expansión de la educación en las zonas rurales en las últimas décadas, con sus discursos de modernización y "progreso", ha sido una poderosa fuerza para moldear nuevas y diferentes expectativas para las jóvenes rurales (Ames 2002).

A continuación, presentaré las expectativas educativas de los jóvenes rurales e indígenas, hombres y mujeres, para subrayar que, a pesar de las similitudes en sus aspiraciones, existe un significado adicional en el anhelo educativo de las jóvenes, relacionado con la desigualdad de género presente en sus vidas. El objetivo de los tres estudios de caso que se examinan con mayor detalle es ilustrar este punto a través del análisis de las perspectivas de las jóvenes y de sus madres. Posteriormente, discutiré estos hallazgos, para terminar con una última sección de conclusiones.

NARRATIVAS DE PROGRESO: EDUCACIÓN PARA SALIR DE LA POBREZA

18

Los 670 integrantes de la cohorte de mayor edad de Niños del Milenio en Perú muestran en las tres encuestas realizadas (2002, 2006 y 2009) niveles altos de matrícula escolar, sin que existan brechas de género significativas. Sin embargo, la tasa de matrícula ha caído del 98 por ciento en las dos primeras rondas, al 91 por ciento en la tercera ronda, cuando los chicos tenían ya entre 14 y 15 años de edad y debían estar próximos al final de su educación secundaria. Este promedio es menor en las zonas rurales (86%), pero todavía alto para un país en desarrollo (Cueto et ál. 2012). Estos altos niveles de matrícula escolar, incluso en zonas rurales empobrecidas, se relacionan con las altas expectativas educativas, tanto de los niños y niñas rurales, como de sus padres. Al examinar las respuestas de los niños sobre sus expectativas educativas en la segunda encuesta, Crivello (2009) encuentra que un noventa por ciento quería completar la educación superior, ya sea universitaria (78%) o técnica (12%). Las aspiraciones de sus cuidadores eran similares: el 92 por ciento deseaba una educación superior para sus niños, en universidades (75%) o en escuelas técnicas (%).

Los estudios de casos muestran resultados similares. Los 21 niños y niñas estudiados en los tres escenarios que trabajamos en este documento valoran la educación superior, subrayando constantemente el vínculo entre la educación y su bienestar presente y futuro, entendido en un sentido amplio. En las sesiones grupales denominadas "ejercicio de bienestar", donde se pedía a los niños y niñas imaginar y dibujar un niño/a de su edad al que le fuera bien en la vida y uno al que no le fuera bien, en

todos los casos la representación positiva incluía ir a la escuela.⁵ Al explicar sus imágenes de niños a quienes no les iba bien en la vida, los participantes representaron niños a quienes les iba mal en la escuela, que no mostraban interés o no se esforzaban en su trabajo, o bien niños que no asistían a la escuela y por lo tanto tenían que trabajar duro para vivir. De acuerdo con los participantes en la investigación, no tener educación o tener una educación incompleta es visto como una clara muestra de malestar (entendido aquí como no irte bien en la vida), porque estos niños no tendrán la calificación necesaria para mantener económicamente a sus familias.

Con estas imágenes contrapuestas de bienestar y malestar, los niños y niñas demuestran ser conscientes, de manera muy explícita, de la importancia de la educación para su futuro. Acceder a la educación superior y lograr el estatus y la calificación de profesionales es para ellos sinónimo de “ser alguien en la vida”. La educación, por lo tanto, se relaciona con el objetivo de ser profesional (profesor, médico, enfermero, ingeniero, abogado, etc.), algo que los jóvenes (y sus padres) asocian con la posibilidad de tener una vida mejor y escapar de la pobreza.

La importancia de la educación se confirma en las entrevistas individuales con los jóvenes (hombres y mujeres) considerados como estudios de caso. La educación se relaciona con sus objetivos de vida, como una forma de ascender y mejorar su posición social. Las trayectorias educativas deseadas por ambos géneros muestran muchas similitudes (ver tablas 1 y 2 en el anexo). Así, es de resaltar que cuando se encuentran al inicio de la escuela secundaria todos los niños y niñas quieren completar esta etapa educativa y cursar educación superior, en una amplia variedad de profesiones. Los padres también refuerzan la importancia de la educación para que sus hijos “sean más” y escapen del trabajo agrícola y de la pobreza. Estos deseos se proyectan tanto para los niños, como para las niñas.

La mayoría de los niños y niñas incluidos en el estudio habían tenido éxito en alcanzar el último año de educación secundaria o superar este nivel la última vez que fueron visitados (2011). Es interesante resaltar que hay más niños (tres) que niñas (una) que han abandonado antes de terminar la secundaria. Todos los niños que se retiraron estaban uno o dos años por encima de la edad correspondiente al grado académico de su edad, se empleaban como trabajadores agrícolas (peones) mientras estaban en la escuela y, finalmente, la abandonaron para emigrar y trabajar, para contribuir a la economía del hogar. La única niña retirada dejó la zona con su novio. Este contraste puede mostrar que las presiones económicas impactan más en los jóvenes hombres, cuyos ingresos agrícolas se requieren antes, mientras que la temprana conformación de pareja impactaría más en las mujeres jóvenes.

5 Ver Ames, Rojas y Portugal (2010) para más detalles sobre la dinámica empleada.

Tanto los padres como los jóvenes consideran los logros educativos y trabajos mejor pagados como metas, no solo en términos individuales, sino con implicaciones para toda la familia. Ayudar con los gastos escolares de sus hermanos menores y prestar apoyo financiero a los padres en la vejez son temas mencionados por la mayoría de los entrevistados, aunque de manera más directa en el caso de los jóvenes quechuas de Andahuaylas.

La educación se percibe como fundamental, tanto por parte de los hombres como por parte de las mujeres, para escapar de la pobreza. Sin embargo, este anhelo es más importante para las jóvenes y para sus madres, quienes adicionalmente ven los niveles más altos de educación como una ruta de escape frente a relaciones de género opresivas y para evitar la dependencia económica respecto a los hombres. Esta actitud representa un cambio importante en los hogares rurales e indígenas. A continuación, presentaré tres estudios de caso para ilustrar mejor estas actitudes.

EVA:

EDUCACIÓN Y MARGINACIÓN

Eva es la segunda de cuatro hijos y vive con sus dos padres en una comunidad campesina quechua de la sierra sur. Los quechuas son el principal grupo indígena del Perú, con un total de 3.261.750 hablantes, según el censo nacional del 2007, que representa el 83 por ciento del total de población indígena del país.

21

A los 12 años, Eva pasó de la escuela primaria de su comunidad a un colegio público secundario, situado en la capital distrital. Allí se ha sentido marginada por ser indígena y rural. En la entrevista, nos contó que sus compañeros de clase la insultan y que no tiene amigos en la escuela, solo una prima con quien juega en los recreos. Eva utilizaba el transporte público todas las mañana para ir a clases en un recorrido que toma treinta minutos en carro, pero a veces debía regresar caminando. A pesar de la distancia, continuó asistiendo al colegio de la capital distrital, en lugar del que existe en su comunidad, porque las escuelas y colegios urbanos se perciben como instituciones de mayor calidad. En la entrevista, Eva no mostró ningún signo de arrepentirse de su decisión, sino que, por el contrario, tenía una idea muy clara de lo que estaba buscando:

Entrevistadora: ¿Y extrañas la primaria?

Eva: No... Porque quiero terminar rápido mi colegio...para ser profesional.

Cuando su padre enfermó, en el 2008, la familia de Eva debió enfrentar fuertes restricciones económicas, pero ella hizo esfuerzos adicionales para continuar asistiendo al colegio: “[Cuando mi padre enfermó] no teníamos dinero para nuestros pasajes (...) mi hermano y yo íbamos a trabajar los sábados [como peones agrícolas]”. Los padres de Eva tienen mayor educación que el promedio en su comunidad. Su padre

completó la secundaria y su madre tiene ocho años de educación (secundaria incompleta). Excepto una, todas las demás madres de los niños y niñas incluidos en los estudios de caso en esta comunidad carecen de educación y, excepto uno, todos los demás padres no han estudiado más allá de la escuela primaria. Quizás a causa de su propia experiencia educativa (incompleta), la madre de Eva apoyaba la escolarización de su hija, que veía como una posible ruta de escape para la pobreza y el sufrimiento:

Madre de Eva: Eva
ymapasestudiuyuqkanangañuqaqamunani,
profesional kananga, viva kananga

Entrevistadora: ¿Ymanasqataqmunanki
profesional kananta?

Madre de Eva: Mana profesional
kaspayaymaqollqewan ya
kanqasufrinqachiki, trabajaspaqa sapa quilla
ganakunqa.

Madre de Eva: Yo quiero que Eva tenga
cualquier estudio, que sea profesional, que
sea atenta.

Entrevistadora: ¿Por qué desea que sea
profesional?

Madre de Eva: Si no es profesional, ¿con
qué dinero, pues, estaría? Sufriré, pues.
Si trabaja [como profesional] cada mes
ganará [dinero].

22

La madre de Eva trabaja en su hogar y en la chacra familiar, y quiere algo diferente para su hija. La determinación de Eva de estudiar, a pesar de las dificultades que encontraba en la escuela, se relaciona con estas aspiraciones. Aparece aquí un fuerte nexo de comunicación y acuerdo intergeneracional en cuanto a los objetivos educativos dentro de la familia de Eva, como en otros casos en los que la educación se sitúa no solo a nivel personal, sino como parte de un proyecto familiar.

Por más que se trate de un proyecto compartido, la escolaridad puede suponer también algunas tensiones difíciles de manejar. Por ejemplo, la madre de Eva se preocupaba por la mala actitud de Eva hacia otras chicas de la localidad, mostrándose o actuando con superioridad y negándose a hablar quechua en su hogar. En el mismo sentido, Eva no usaba la manta tradicional de las mujeres y niñas locales, sino ropas modernas, similares a las de las jóvenes urbanas. A pesar de que Eva era consciente de que la discriminación que sufría proviene del hecho de ser rural e indígena, ella misma discriminaba a las chicas de su propia comunidad, internalizando el discurso de inferioridad asociado a la ruralidad y a la etnicidad indígena, al negarse a vestir las ropas tradicionales y a hablar su lengua materna. Mientras por un lado resistía el discurso de inferioridad, persiguiendo una educación que le ayuda a “salir adelante”, también reproducía este discurso en sus relaciones con otras jóvenes más apegadas a las tradiciones indígenas. Esta actitud de Eva debe situarse en el contexto de un sistema escolar que históricamente ha ofrecido identidad nacional y ciudadana a las poblaciones indígenas, pero haciéndoles pagar el precio de abandonar su propia identidad étnica (Ames 2002), que es marginada o excluida desde el inicio de la escuela primaria, tal como las investigaciones con la cohorte de menor edad de niños y niñas de esta misma comunidad han mostrado en estudios anteriores (Ames 2011).

MARÍA:

IDEAS QUE CAMBIAN PARA UNA VIDA MEJOR

María asistió a una escuela primaria multigrado en un centro poblado rural de Rioja (región de San Martín, situado en la selva alta amazónica), donde aún vive con sus dos padres y sus hermanas menores. Su familia y sus vecinos son colonos, emigrantes castellanohablantes de la vecina región andina de Cajamarca. La localidad no tiene colegio secundario, aunque hay dos posibilidades cercanas: un colegio en el caserío vecino y otro situado en la capital distrital, ambos a 45 minutos a pie de su hogar. Sin embargo, la familia optó por una tercera posibilidad, usando sus redes en la región: a la edad de 12 años, María se trasladó a vivir con sus abuelos a una comunidad rural de mayor tamaño, con un colegio secundario público, situada a dos horas de su hogar en transporte público. Sus padres y hermanas la visitaban regularmente, cada dos semanas, y estaban considerando trasladarse a esta comunidad una vez que su segunda hija (un año más joven) completara su educación primaria. La escolaridad de María no ha estado vinculada solo a sus elecciones, posibilidades y preferencias individuales, sino que se inscribe en aspiraciones compartidas, arreglos que involucran a la familia extensa y proyectos familiares de mediano y largo plazo.

A pesar de los cambios de localidad y escuela, a María le gustaba el colegio secundario y parecía haberse adaptado bien:

Entrevistadora: ¿Qué es lo que más te gusta de tu colegio, María?

María: Estudiar (...) Porque es bonito (...) porque nos enseñan a leer, a escribir, hacer algo por la vida, a sumar, restar, dividir.

Entrevistadora: ¿Crees que [el colegio] te va servir en el futuro?

María: Sí... En vez hacemos un negocito ya sabemos sumar, restar o dividir.

A María le gustaba estudiar y lo consideraba importante para su futuro y para su trabajo, una actitud apoyada por su madre. De hecho, como muchos otros padres que participaron del estudio, la madre de María consideraba que la educación es lo más importante para el futuro de María, ya que así “puede tener algún trabajito, pues”.

La madre de María cuida de su hogar, trabaja en su chacra y vende productos de belleza. María la ayuda realizando tareas domésticas y trabajando en la chacra, pero su madre tiene aspiraciones diferentes para su hija, tales como los estudios universitarios. Reconocía que debido a que son pobres, quizás no sea posible financiar su educación superior, pero estaba resuelta a hacer que sus hijas terminen al menos la educación secundaria, algo que ella no pudo hacer (solo estudió hasta el primer año de este ciclo educativo). Debido a esto, animaba a María a esforzarse en la escuela: “Yo sí le aconsejo, con mi hija le digo ‘siempre tienes que estudiar’, le digo, para que apruebe en sus exámenes”. Y su hija estaba dispuesta a hacerlo.

Cuando discutimos cómo imaginaba el futuro de María, la madre mostró una perspectiva diferente de la habitual en este contexto. En lugar de señalar los momentos para casarse y tener hijos, como es costumbre (y muy valorada) en la trayectoria de vida de una mujer rural, consideró otra posibilidad:

Entrevistadora: ¿A qué edad le gustaría que ella tenga su familia?

Madre de María: Yo... no me gustaría nada, no, nietos, no. Yo quiero solo mi hija (...) Para que pueda, este, progresar un poco, pues, ya sabes, trabajando, porque ya con familia casi no se puede ya.

24

Esta respuesta muestra un distanciamiento crítico de la formación de una familia entendida como un paso obligatorio en la vida de las mujeres. Implica que la entrevistada no necesariamente ve el matrimonio y los hijos como un elemento definitorio de la identidad femenina, y sugiere que percibe que el matrimonio podría ser un factor que haga más lento o que quiebre el progreso de sus hijas. Por su parte, María no identificó un momento de matrimonio o de tener hijos durante la conversación acerca de su futuro, y más bien se veía a sí misma trabajando o estudiando. La idea de que existen posiciones en la sociedad alternativas a las tradicionales, junto con otras posibles actividades que las mujeres pueden desarrollar, más allá de ser esposas o madres, puede estar extendida en las zonas urbanas, pero es menos frecuente en las zonas rurales, donde el emparejamiento se percibe como un requisito para adquirir un estatus de persona adulta, tanto para hombres como para mujeres. Sin embargo, la posibilidad de nuevos roles sociales parece estar más presente ahora y configura nuevos horizontes para las generaciones más jóvenes. El siguiente caso muestra un discurso que es aún más explícito en este sentido.

LUZ:

EN BUSCA DE AUTONOMÍA

Luz es una joven aimara que vive en la ciudad andina de Juliaca, donde asistía a un prestigioso colegio público de enseñanza secundaria. Los aimaras son el segundo grupo indígena más numeroso del Perú, con 440.380 integrantes, según el Censo Nacional de 2007. La mayor de dos hermanas, Luz vivía con sus padres y con su hermana, así como con otra familia conformada por su tía, su tío y el hijo de ambos. Aunque Luz nació en la ciudad, su familia procede de una comunidad rural. Estos antecedentes se reflejan en una tradición típica de las zonas rurales: el involucramiento de los niños y niñas en actividades domésticas y productivas. A diferencia de Eva y María, Luz no trabajaba en la chacra familiar sino en el pequeño taller textil de sus padres, que se dedica a producir y vender ropas para los mercados locales y regionales. La madre de Luz estaba a cargo de las ventas, por lo que viajaba dos veces por semana fuera de la región. Ella tiene educación secundaria completa, mientras que el padre de Luz estudió por unos años en una escuela técnica, mostrando nuevamente un nivel educativo ligeramente superior al promedio en su localidad, donde la mayor parte de las madres poseen solo algo de educación secundaria, excepto dos que tienen niveles inferiores (ninguna educación o solo un año).

A Luz le gustaba ayudar a sus padres y aprender sobre el comercio de productos textiles, campo en el que ha estado involucrada desde los nueve años. A pesar de que no recibía ningún pago por su trabajo, consideraba que era lo justo, ya que sus padres pagaban su educación, vestido y alimentación, y su trabajo es parte de la economía familiar. Aunque estaba orgullosa de saber manejar todas las máquinas del taller y le gustaba coser, quería terminar su educación secundaria e ir a la universidad para

seguir una carrera profesional como contabilidad o administración. Casarse y tener hijos no necesariamente eran parte de sus planes futuros:

Luz: No quiero casarme, quiero ser como mi tía soltera. Mi tía M ya tiene 27 años y sigue soltera. Mi tía se divierte así. Así quisiera ser... Ella es profesional. Mi mamá también me dice así, "quédate soltera, no te busques tu marido, sé profesional, ¿no ves a tu tía, que es sola, se divierte mejor? Nadie le ataja, nadie le dice nada". Así quisiera ser, como mi tía, divertirme, de ahí casarme ya, a los 30 [risas].

El modelo de Luz es su tía: una mujer joven, profesional y soltera. No se trata de un modelo anónimo, idealizado, sino de alguien con quien Luz tiene una relación cercana y afectiva. Es parte de su familia, en una cultura que valora fuertemente los lazos familiares extendidos: Luz vive no solo con su familia nuclear, sino también con otros parientes que también trabajan en el negocio familiar; su tía soltera, que vive cerca, frecuentemente los visita; Luz también visita con asiduidad a sus abuelos, que residen en la zona rural cercana a la ciudad. En general, para Luz las reuniones familiares representaban los momentos más felices de su vida.

En la visión de Luz sobre su vida futura como adulta, el matrimonio aparece de nuevo (como en el caso de la madre de María) como un posible obstáculo para el desarrollo de una mujer o para su progreso personal. El consejo de su madre, tal como se señala en la cita, es claro y muy perceptivo respecto de las relaciones de poder desiguales entre hombres y mujeres, especialmente en las parejas casadas, donde las mujeres con frecuencia enfrentan experiencias opresivas. Una de estas experiencias negativas es la violencia de género, que como se señaló en la introducción tiene una alta prevalencia en el Perú. Luz señalaba haber presenciado escenas de violencia entre parejas casadas en su propio hogar:

A veces acá también saben discutir con mi tía, con mi tío, mi papá, mi mamá, y eso me da miedo... Cuando mi papá viene borracho, medio terco se vuelve y en eso discute con mi mamá. Mi mamá también es loca, reacciona mal. Eso discuten, acá también mi tío como es celoso, mi tía alegre para, se pone celoso cuando mi tía se pone alegre, así, no le gusta. No me gusta que haya problemas en mi casa. La otra vez mi tía con mi tío también feo peleaban, feo le pegaba, me hacía asustar. Mi primo también solo lloraba, de un añito.

[Mi papá] le ha pegado alguna vez a mi mamá. Yo tenía miedo, ya no quería, tenía miedo quería irme, [a] mi mamá [le] ha dejado el ojo morado, tan fuerte [le ha pegado]. Con mi hermana hemos llorado, mi tía M estaba desesperada. "¿Cómo le has dejado el ojo morado?" [le dijo]. Mi mamá se había llorado. Mi papá estaba mal, nunca le había pegado.

La violencia de género en la vida de las mujeres casadas y el control ejercido por sus esposos pueden relacionarse con la resistencia de Luz a situar el matrimonio como eje de sus planes, a pesar de que no descarta la posibilidad de casarse. También es importante la actitud de sus padres, quienes apoyan sus planes de trabajar duro e ir

a la universidad. Los padres de Luz fueron entrevistados juntos y ambos fueron enfáticos en la importancia de la educación. Cuando se les preguntó por el matrimonio, durante la discusión sobre los eventos clave de la vida de su hija, afirmaron que solo tendría lugar "si ella lo quiere, si no quiere, no", mostrando que tampoco para ellos el matrimonio es algo central, ni un objetivo definitorio del futuro de su hija. Esto supone que Luz puede elegir entre varias posibilidades y trayectorias para una mujer joven, más allá de los papeles tradicionales de esposa y madre: estudiar, trabajar y disfrutar por sí misma. Otras mujeres en su vida (su madre y su tía), y también su padre, la han ayudado a reconocer y aspirar a estas posibilidades, mostrándonos una vez más cómo las aspiraciones personales interactúan con los proyectos familiares e intergeneracionales, en la construcción y reconstrucción de identidades femeninas.

Andaray, Arequipa, Perú | Fotografía: Lucero del Castillo.



PARADOJAS Y DESAFÍOS

28

Los tres estudios de caso presentados arriba muestran temáticas diferentes, pero interconectadas, sobre las aspiraciones educativas de las jóvenes peruanas. Problemas como la marginación social, la discriminación étnica y la desigualdad y violencia de género aparecen como trasfondo de las, por otra parte, muy similares declaraciones sobre el deseo de estudiar. En este apartado analizo estos temas para regresar a las preguntas iniciales. Primero se discute el lugar de la educación en las aspiraciones de las jóvenes y el apoyo familiar que obtienen para ello, en relación con el papel de la escuela en producir el anhelo de educación. Posteriormente se enfoca el impacto de ambos elementos en la construcción de las identidades femeninas de las niñas y jóvenes rurales e indígenas.

Las escuelas han sido estudiadas como espacios donde las normas y expectativas sociales dominantes se configuran, inculcan y refuerzan, sobre todo en los casos de estudiantes procedentes de grupos minoritarios, de clases sociales bajas y de las mujeres. Pero las escuelas son también espacios donde estas normas se cuestionan, resisten y negocian por parte de los agentes sociales (Holland y Levison 1996). La legitimación de la educación como una forma de ascenso social, y mejora individual y colectiva, así como sus diversas asociaciones con el deseo de "llegar a ser alguien", no ha sido un proceso sencillo, ni mucho menos automático en muchos contextos (Wexler 1992; Lutrell 1996).

En América Latina las poblaciones rurales han resistido y, en paralelo, se han apropiado de la educación, desconfiando de la escuela, pero, al mismo tiempo, luchando

para educar a sus hijos. Estas contradicciones reflejan los múltiples significados y objetivos sociales que están detrás de los proyectos políticos y pedagógicos que sustentan la expansión de la escuela en las zonas rurales (Rockwell 1996; Luykx 1996, 1999; Meyers 2011). Perú no es una excepción, ya que la conjunción de anhelo educativo y desconfianza ha estado presente por décadas, si no siglos (Ames 2002). Como en el resto de América Latina, las mujeres rurales e indígenas se han incorporado a la escuela en mucha menor proporción que sus pares masculinos, reflejando no solo las inequidades de género presentes en la sociedad dominante y en su propio contexto cultural, sino también la propia resistencia de las mujeres a un modelo educativo que definía y estereotipaba las feminidades rurales e indígenas.

Considerando este trasfondo, los procesos reflejados en las páginas anteriores no pueden explicarse solo sobre la base de ideas como aceptación y aquiescencia. Por el contrario, el panorama resultante es mucho más complejo. Las jóvenes (y sus madres) parecen aceptar la carrera educativa como el proyecto más conveniente, frente a otras perspectivas de vida (como, por ejemplo, ser una mujer campesina e indígena que vive de sus tierras y/o de sus artesanías), pero al hacerlo se muestran profundamente críticas con su entorno social al elegir este camino.

Los resultados del estudio muestran que la educación ocupa un lugar destacado en las aspiraciones y los esfuerzos de las jóvenes para cambiar sus vidas y su futuro. Basándome en estudios anteriores y en las tendencias reflejadas en las estadísticas oficiales peruanas, he señalado que esta actitud supone un cambio de gran importancia en la mentalidad de las mujeres rurales jóvenes, ya que apenas hace una década las jóvenes de la misma edad y contexto percibían la educación como algo sin demasiado sentido (Oliart 2004; Ames 2005). Más aún, las jóvenes parecen tener un significativo apoyo en sus hogares para desarrollar estas aspiraciones. Esta actitud supone un cambio en las actitudes de los padres, ya que estudios anteriores habían mostrado que los padres rurales solían tener un sesgo en contra de la educación de las niñas (Uccelli 1999; Benavides 2006). Así, aunque las familias rurales han estado invirtiendo en educación durante décadas (Ames 2002), el hecho de que las altas expectativas educativas sean un objetivo deseable no solo para los hombres, sino también para las mujeres, es algo nuevo. Ahora las jóvenes, con el apoyo de sus madres, quieren completar la secundaria, cursar educación superior y/o desarrollar ocupaciones más allá de la agricultura o el trabajo manual.

Una de las claves para este cambio de actitud es la confluencia de grandes cambios sociales, económicos y ambientales, junto con la persistencia de altos índices de pobreza en las zonas rurales. La idea de escapar de la pobreza y lograr un desarrollo económico es muy fuerte en todos los estudios de caso incluidos en Niños del Milenio, tanto de los jóvenes hombres como de las mujeres. Los adolescentes rurales y sus

familias parecen ser muy conscientes de que sin educación superior sus perspectivas de movilidad social son muy limitadas. La pobreza ha disminuido menos en las zonas rurales, en comparación con las ciudades, a pesar del crecimiento económico sostenido del país. Para sobrevivir, los hogares rurales deben diversificar sus medios de vida y sus fuentes de ingresos: cerca del cincuenta por ciento de las familias rurales del Perú combinan ingresos agrícolas y no agrícolas. Este grupo de familias es menos pobre y muestra mejores condiciones de vida que quienes no logran diversificarse (Escobal 2001; Asensio y Trivelli 2012; Escobal et ál. 2013a, 2013b). La educación es necesaria para la diversificación, ya que muy pocos trabajos más allá de la agricultura pueden ser desempeñados por quienes carecen de credenciales educativas, y por lo general están peor pagados. Adicionalmente, los efectos del cambio climático en los muy vulnerables ecosistemas andinos hacen que sea extremadamente difícil para los campesinos asegurar su provisión de alimento como en el pasado, reforzando la tendencia a la diversificación (Fraser 2010; Del Pino et ál. 2012; Escobal et ál. 2013a, 2013b).

30

La presión de estos cambios en su contexto inmediato hace que la superación de la pobreza sea un objetivo compartido, tanto para los jóvenes hombres como para las mujeres. Pero para las jóvenes rurales incluidas en este estudio, y sus madres, las aspiraciones educativas remiten también a un deseo de superar relaciones de género opresivas en la esfera doméstica, lo que a su vez impacta en la construcción de sus identidades femeninas, que es el otro gran tema que quiero resaltar en esta discusión. La educación, vista como un camino para superar las relaciones de género opresivas, es un tema clave en los casos de María y Luz, donde ni madres ni hijas sugieren que convertirse en esposas o madres, roles femeninos tradicionales en sus comunidades, deba ser el centro de sus planes de futuro, e incluso se ven como situaciones que deben evitarse o retrasarse tanto como sea posible. En lugar de seguir la ruta convencional de formar una familia, en estos estudios de caso se impulsa a las niñas a construir identidades femeninas diferentes a las tradicionales, en las que la educación ocupa un lugar central. La educación se percibe como un camino alternativo para lograr la realización personal o el progreso, ya que puede contribuir a incrementar la autonomía y la independencia económica, reconfigurando la posición de las mujeres en un contexto de relaciones sociales desiguales y fuertemente marcadas por el género. Hay que resaltar, además, que estos no son proyectos construidos en el vacío. Los cambios sociales a nivel general se traducen en más oportunidades de empleo para las jóvenes (en el creciente sector servicios, por ejemplo). Aun así, la construcción de estas nuevas identidades femeninas está llena de paradojas con respecto a determinados aspectos de las identidades tradicionales, tales como la maternidad, la etnicidad o la ruralidad.

La primera paradoja deriva de la actitud de las madres que, al aconsejar a sus hijas que no se casen o no tengan hijos, están desafiando sus propias identidades femeninas, no solo en términos de educación y ocupación, sino en sus mismos papeles de esposas y madres. El rechazo al matrimonio y la maternidad implica aquí un rechazo a la persistencia de relaciones de género opresivas, que permiten a los hombres controlar, no solo los recursos materiales clave, sino también el comportamiento y las decisiones de sus parejas. Las mujeres identifican la educación como una manera de liberarse de ese control y de acceder de manera directa al control de los recursos materiales. Sin embargo, esta autonomía implica renunciar a otras importantes dimensiones constitutivas de las identidades femeninas en las zonas rurales e indígenas.

Las relaciones de género en la esfera íntima del hogar parecen ser tan difíciles de cambiar que simplemente se opta por evitarlas, lo que supone un problema de primer orden para consolidar cambios significativos en este ámbito. Sin embargo, la renuncia a formar una nueva familia no está inspirada por el individualismo de las jóvenes o de sus madres. Por el contrario, las jóvenes son percibidas como parte de una red familiar de responsabilidades compartidas. Sobre ellas existen expectativas de reciprocidad por parte de sus padres y de sus hermanos menores, quienes a su vez también deberán estudiar.

La segunda paradoja se vincula con la etnicidad y la tensión contradictoria entre el rechazo a los estereotipos raciales y de género, por un lado, y la renuncia (o incomodidad) frente a sus propias identidades étnicas, por otro. Esta tensión está claramente representada en el caso de Eva. Su madre muestra una evidente ambivalencia ante la nueva identidad femenina a la que aspira para su hija: desaprueba el rechazo de Eva a los principales marcadores de identidad étnica, pero en última instancia comprende su actitud, como un intento de evitar la discriminación que las poblaciones indígenas sufren en el Perú.

La educación que las jóvenes buscan les ayuda a superar el estereotipo de campesinas indígenas, pobres e ignorantes, pero en simultáneo les niega la posibilidad de incorporar su condición indígena a la nueva persona educada en que se convierten tras este proceso. Walkerdine (2003: 245) señala que rehacer las identidades femeninas demanda a veces “una completa negación de la alteridad”. Para reconstruirse como mujer joven educada, como “alguien”, Eva debe negar su yo indígena, campesino y rural, que es definido como una posición tanto étnica como de clase (en tanto “indio” es casi sinónimo de pobre). En la misma línea, Luz y su madre, socializadas ambas en entornos urbanos, casi han perdido todos los marcadores externos de su identidad étnica y, a pesar de que mantiene su lengua aimara, Luz es muy consciente de que no puede usarla en la escuela, bajo el riesgo de ser ridiculizada.

Para las mujeres indígenas, una carrera educativa más prolongada implica aceptar cambios en su apariencia, de manera que pierden signos externos de su identidad étnica y así se distancian más aún de las identidades femeninas de sus madres. Sin embargo, las jóvenes siguen siendo parte de sus familias y de sus comunidades étnicas, y continúan inmersas en las redes de expectativas e intercambios recíprocos. La tensión permanece y aunque este tipo de cambios son inevitables en los contextos de encuentro intercultural, muchas de estas transformaciones revelan la desigualdad en el poder y prestigio de las diferentes culturas en contacto. No en vano la educación ha sido vista con desconfianza y resistida por requerir justamente la negación de la propia condición indígena como condición para convertir a los sujetos en ciudadanos (Luykx 1996, 1999; Ames 2002).

La tercera y última paradoja es precisamente que, a medida que las mujeres rurales logran niveles educativos para acceder a trabajos no manuales, deben trasladarse a los centros urbanos, puesto que las zonas rurales no se encuentran lo suficientemente desarrolladas para ofrecer empleos y servicios para trabajadores especializados, aparte de unas pocas excepciones en salud y educación. El resultado es que, para superar las diversas desigualdades que afectan sus vidas (pobreza persistente, opresión de género, discriminación étnica) las jóvenes rurales e indígenas anhelan una carrera que puede significar dejar de ser rural y dejar de verse como indígenas, posponiendo o abandonando las ideas de matrimonio y maternidad. Estas son demasiadas cosas a las que renunciar, por lo que se trata de una libertad paradójica. Una vez más, el cambio y el contacto con otros universos sociales puede ser positivo, pero los cambios destacados en este documento evidencian las estructuras desiguales de la sociedad peruana.

32

El incremento de las aspiraciones educativas de las jóvenes y de sus madres no significa que estos proyectos estén exentos de problemas. Diversos factores pueden impedir el éxito deseado. En las entrevistas estos obstáculos fueron mencionados principalmente por los cuidadores, pero también por los y las jóvenes: problemas económicos (no tener dinero para estudiar), problemas de salud de los padres que incrementan la presión sobre los miembros más jóvenes de la familia para sostener el hogar, malas amistades que llevan a comportamientos de riesgo (abuso de alcohol o drogas), o relaciones sexuales que lleven al embarazo. Algunos de estos problemas han afectado incluso a las jóvenes incluidas en este estudio. Eva comenzó a trabajar como peón agrícola para cubrir por sí misma los gastos de su educación, cuando su padre enfermó en el 2008. A pesar de que terminó la escuela secundaria a los 17 años, estaba en su hogar durante la última visita (en el 2011), trabajando en la chacra, ya que su familia carece de recursos para pagar su educación superior. Eva no ha abandonado sus planes de seguir estudiando, pero los ha pospuesto hasta que sea capaz de combinar trabajo y estudio. Probablemente este será también el caso de

María, quien estaba en el último año de secundaria, con 16 años, cuando fue visitada en el 2011. Luz, por el contrario, estaba en una situación algo más privilegiada, a los 16 años ha completado la educación secundaria y logró ingresar a una universidad privada de su ciudad. Su familia tiene mayores recursos y puede apoyarla, a pesar de que deberá combinar estudios y trabajo en el negocio familiar.

Estos tres casos presentados en detalle no son excepciones, sino parte de una tendencia común. En el total de casos analizados por el proyecto Niños del Milenio (ver anexo) todas las jóvenes, menos una, han completado la educación secundaria o están a punto de hacerlo, tal como lo habían previsto en el 2007. La única excepción ejemplifica precisamente una de las amenazas más temidas por los padres para las carreras educativas de sus hijas: el embarazo prematuro. De ahí que sea importante detenernos, aunque sea brevemente, en este caso.

Diana vivía en la misma localidad que María y ambas familias tenían un nivel de pobreza similar. Los dos hogares pertenecían al quintil más pobre de la muestra, pero presentaban diferencias en su estructura familiar y trayectoria educativa. En el caso de Diana, su madre es la jefa del hogar, tiene solo dos años de educación y siete hijos. Diana caminaba 45 minutos cada día hasta el caserío vecino, donde asistía al colegio secundario. En la segunda ronda de entrevistas, en el 2008, parecía cansada de esta rutina y se mostraba poco motivada respecto de la educación. En el 2009, cuando se realizó la tercera ronda de encuestas, Diana había abandonado tanto la escuela como su hogar y estaba trabajando y viviendo con su novio en otra comunidad. En el 2011, a los 16 años, había regresado a casa con un bebé recién nacido. El hecho de que tuviera un bebé significa que no tiene mayores probabilidades de volver a la escuela, no por cuestiones morales, sino porque socialmente se la considera ya una mujer, y no una niña.

La trayectoria de Diana no es infrecuente en las zonas rurales, especialmente en la región amazónica, donde la edad del primer embarazo es más temprana que en otras regiones del país (INEI 2010a). Tanto en la Amazonía como en los Andes, el matrimonio y la paternidad son proyectos de vida altamente valorados y son considerados pruebas de un estatus adulto. Sin embargo, un retraso en el momento de inicio de estos proyectos está llegando a ser socialmente aceptable, como muestran las entrevistas individuales y grupales realizadas, tanto con jóvenes como con adultos, en los tres escenarios de esta investigación. Esto significa, por un lado, que las convenciones relativas a los roles femeninos pueden estar atravesando un periodo de cambio y, por otro, que las nuevas configuraciones de la identidad y las prácticas femeninas, como se dijo al principio, se perciben especialmente en la generación más joven.

Un nuevo y más amplio rango de “posiciones de sujeto” está al alcance de las niñas y jóvenes rurales e indígenas, al tiempo que las presiones derivadas de los cambios en sus familias y comunidades aceleran la necesidad de explorar estas nuevas rutas. Las narrativas analizadas en este documento ponen de manifiesto las múltiples desigualdades que deben encarar las jóvenes rurales e indígenas debido a su pobreza, su condición étnica, su lugar de residencia y su género. Pero también nos recuerdan que las visiones y acciones críticas pueden tener lugar en el marco de proyectos intergeneracionales compartidos, incluso en contra de desventajas estructurales y con un limitado apoyo institucional.

CONCLUSIONES

Las identidades y elecciones de las jóvenes rurales están cambiando de manera muy significativa, creando nuevas formas de ser y nuevas aspiraciones. Las perspectivas de las niñas y jóvenes rurales y de sus madres, analizadas en este documento, cuestionan las tradicionales “posiciones de sujeto” a disposición de las mujeres rurales y extienden los horizontes para la generación más joven. Los nuevos discursos y prácticas que priorizan la educación sobre el matrimonio temprano y la maternidad están emergiendo, no (solo) como resultado de la imposición externa, sino como una respuesta a los cambios sociales y económicos actuales, que hacen que la agricultura ya no sea suficiente para asegurar la supervivencia de la familia. Estas nuevas prácticas y discursos son también resultado de relaciones de género opresivas y desiguales, en las cuales los hombres aún mantienen un gran control sobre las decisiones y acciones de sus parejas mujeres. Así, las mujeres identifican la educación como un camino para asegurar una mayor autonomía personal e independencia económica, rechazando el alto grado de control que los hombres ejercen sobre sus vidas.

Al concluir la educación secundaria, las jóvenes rurales e indígenas participantes en Niños del Milenio han sobrepasado ampliamente el nivel educativo de sus madres. A pesar de este logro, estas jóvenes rurales tienen aún que navegar a través de las desigualdades del sistema educativo peruano. La baja calidad de las escuelas públicas, particularmente de las escuelas rurales, es bien conocida y puede dificultar el acceso a la educación superior o limitar la capacidad de las jóvenes rurales para terminarla universidad, sin el apoyo y asesoría adecuados. Al no existir un programa de becas para jóvenes procedentes de hogares pobres, extremadamente vulnerables

ante cualquier evento inesperado, puede ocurrir que las jóvenes deban regresar a sus hogares para contribuir a la economía familiar.⁶ En este sentido, los mismos factores que amenazan la finalización de la secundaria (recursos limitados, empezar una familia), siguen vigentes y pueden interrumpir la trayectoria educativa de las jóvenes en el nivel superior.

Todo esto hace, en definitiva, que sea de una importancia clave comprender mejor los cambios en las necesidades y percepciones que estas trayectorias nos indican, para poder ofrecer a las jóvenes rurales los recursos y las posibilidades estructurales que tanto ellas como sus familias están buscando de manera activa. Este esfuerzo supone reconocer no solo su anhelo de superar la pobreza, sino también sus demandas de mayor igualdad étnica y de género en las esferas económica, social y educativa.

6 Entre la escritura y la publicación de este artículo se inició un programa estatal de becas universitarias para jóvenes de bajos recursos en carreras de ciencias e ingenierías (Beca 18). Sin embargo, dado su reciente inicio, aún no es posible hacer afirmaciones sobre la adecuación de su cobertura y funcionamiento, y sobre todo la forma en que incorpora o no una perspectiva de género.

AGRADECIMIENTOS

Escribí este documento durante mi estancia como investigadora visitante en el Departamento de Antropología Cultural y Social de la Universidad Autónoma de Barcelona, en el 2011. Le estoy profundamente agradecida a Silvia Carrasco por su cálida bienvenida, inspiración y apoyo durante toda mi estancia, a Maribel Ponferrada por sus comentarios sobre el tema que me ocupa aquí, y a todos mis colegas del grupo de investigación EMIGRA, por crear un excelente ambiente humano y profesional. También quisiera expresar mi agradecimiento a todo el equipo de Niños del Milenio, particularmente a los investigadores de campo que me acompañaron en el recojo de la información cualitativa y a Vanessa Rojas y Tamia Portugal, por su ayuda a lo largo de diversas etapas del proceso de investigación. Finalmente, a Raúl Hernández Asensio, por invitarme a publicar estas reflexiones en la serie de documentos de trabajo de Nuevas Trenzas y por traducir personalmente la versión original en inglés.

Fuentes de financiamiento: el financiamiento central de Young Lives (Niños del Milenio) para el periodo 2001-2017 procede del Departamento para el Desarrollo Internacional del gobierno británico (DFID-UK Aid). Cuenta también con financiamiento del Ministerio de Asuntos Exteriores de Holanda, para el periodo 2010-2014. Estudios específicos fueron financiados por la Fundación Bernard van Leer y por la Fundación Oak. Los puntos de vista expresados en este documento son de la autora, y no necesariamente corresponden o deben ser atribuidos a Young Lives, la Universidad de Oxford u otras entidades financieras.

BIBLIOGRAFÍA

38

Agüero, Aileen y Mariana Barreto, *El nuevo perfil de las mujeres rurales jóvenes en Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, serie Documentos de Trabajo del Programa Nuevas Trenzas, n.º 2. 2012

Ames, Patricia, *Para ser iguales, para ser distintos: educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. 2002

Ames, Patricia, "When access is not enough: The educational exclusion of rural girls in Peru". En Unterhalter, E. y S. Aikman, editores, *Beyond access: Transforming policy and practice for gender equality in education*; pp.149-165. Oxford: Oxfam. 2005

- "Language, culture and identity in the transition to primary school: Challenges to indigenous children's rights to education". En *International Journal of Educational Development*, vol. 32, n.º 3, pp. 454-462. 2011

Ames, Patricia, Vanessa Rojas y Tamia Portugal, *Métodos para la investigación con niños: lecciones aprendidas, desafíos y propuestas desde la experiencia de Niños del Milenio en Perú*. Lima: GRADE, Niños del Milenio. 2010

Arias, María Alejandra, Andrea Caro, María Adelaida Farah, Andrea Henao, Ana María Ibáñez, Juan Sebastián Muñoz y Ximena Peña, *El nuevo perfil de las mujeres rurales jóvenes en Colombia*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, serie Documentos de Trabajo del Programa Nuevas Trenzas, n.º 3. 2013

Asensio, Raúl, *Nuevas (viejas) historias sobre las mujeres rurales jóvenes de América Latina. Resultados preliminares de la primera etapa del programa Nuevas Trenzas*.

Lima: Instituto de Estudios Peruanos, serie Documentos de Trabajo del Programa Nuevas Trenzadas, n.º 1. 2012

Asensio, Raúl y Carolina Trivelli, "Crecimiento económico, cohesión social y trayectorias divergentes (Valle Sur-Ocongate, Cuzco, Perú)". En Berdegué, Julio y Félix Modrego, *De Yucatán a Chiloé: dinámicas territoriales en América Latina*. Buenos Aires: Teseo, Centro Latino Americano para el Desarrollo Rural (RIMISP), International Development Research Centre (IDRC). 2012

Benavides, Martín, "Las escuelas, las familias y el género". En Ames, Patricia, editora, *Las brechas invisibles: hacia una equidad de género en la educación*; pp. 233-256. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia, Instituto de Estudios Peruanos, Fondo de las Naciones Unidas para la Población. 2006

Connell, Robert W. y James Messerschmidt, "Hegemonic masculinity: Rethinking the concept". En *Gender and Society*, vol. 19, n.º 6, pp. 829-859. 2005

Crivello, Gina, *Becoming somebody: Youth transitions through education and migration – evidence from Young Lives*. Workingpaper 43. Young Lives, Oxford. 2009

Cueto, Santiago, Javier Escobal, Mary Penny y Patricia Ames, *¿Quién se queda atrás? Resultados iniciales de la tercera ronda de encuestas Perú*. Lima: GRADE, Niños del Milenio. 2012

Del Pino, Ponciano, Magrith Mena, Sandra Torrejón, Edith Del Pino, Mariano Aronés y Tamia Portugal, *Repensar la desnutrición: infancia, alimentación y cultura en Ayacucho*, Perú. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. 2012

Escobal, Javier, "The determinants of nonfarm income diversification in rural Peru". En *World Development*, vol. 29, n.º 3, pp. 497-508. 2001

Escobal, Javier, Carmen Ponce y Raúl H. Asensio, "Límites a la articulación a mercados dinámicos en entornos de creciente vulnerabilidad ambiental: el caso de la dinámica territorial rural en la sierra de Jauja (Junín, Perú)". En Berdegué, Julio y Félix Modrego, *De Yucatán a Chiloé: dinámicas territoriales en América Latina*. Buenos Aires: Teseo, Centro Latino Americano para el Desarrollo Rural (RIMISP), International Development Research Centre (IDRC). 2013a

-. "Intervenciones de actores extra-territoriales y cambios en la intensidad de uso de los recursos naturales (Cuatro Lagunas, Cuzco, Perú)". En Berdegué, J. y F. Modrego, *De Yucatán a Chiloé: dinámicas territoriales en América Latina*. Buenos Aires: Teseo, Centro Latino americano para el Desarrollo Rural (RIMISP), International Development Research Centre (IDRC). 2013b

Fraser, Arabella, "The cost of climate change: Peru feels the heat of global warming". Disponible en: <http://www.perusupportgroup.org.uk/article.php?article_id=174> (última consulta: 10/6/12)

Frausto, María, Ana Victoria Peláez y Samuel Zapil, *El nuevo perfil de las mujeres rurales jóvenes en Guatemala*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, serie Documentos de Trabajo del Programa Nuevas Trenzas, n.º 6. 2013

Gómez, Ileana, Rafael Cartagena, Norys Ramírez y Xenia Ortiz, *El nuevo perfil de las mujeres rurales jóvenes en El Salvador*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, serie Documentos de Trabajo del Programa Nuevas Trenzas, n.º 3. 2012

Gómez, Ligia, Hloreley Osorio, Paula Acosta, Rolando Buitrago y Ana Avilés, *El nuevo perfil de las mujeres rurales jóvenes en Nicaragua*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, serie Documentos de Trabajo del Programa Nuevas Trenzas, n.º 6. 2013

Holland, Dorothy, William Lachicotte, Debra Skinner y Carol Cain, *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge: Harvard University Press. 1998

Holland, Dorothy, and Bradley Levinson, "The cultural production of the educated person: An introduction". En Levinson, B., D. Foley y D. Holland, editores, *The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice*; pp.1-54. Albany, N.Y.: SUNY Press. 1996

40

Instituto Nacional de Estadística e Informática, *Encuesta nacional demográfica y de salud familiar 2009*. Informe principal. Lima: INEI. 2010a

-Informe Técnico. *Evolución de la pobreza al 2009*. Lima: INEI. 2010b

-Perú en cifras. *Indicadores sociales*. Disponible en: <<http://www.inei.gob.pe/perucifrasHTM/infsoc/cuadro.asp?cod=8193&name=ODM11&ext=GIF>> (última consulta: 19/01/12)

Leahy, Terry, "Taking up a position: Discourses of femininity and adolescence in the context of man/girl relationships". En *Gender and Society*, vol. 8, n.º 1, pp. 48-72. 1994

Lutrell, Wendy, "Becoming somebody in and against the school. Toward a psychocultural theory of gender and self-making". En Levinson, B., D. Foley y D. Holland, editores, *The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice*; pp. 93-118. Albany, N.Y.: SUNY Press. 1996

Luykx, Aurolyn, "From indios to profesionales: Stereotypes and student resistance in Bolivian teacher training". En Levinson, B., D. Foley y D. Holland, editores, *The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice*; pp. 239-272. Albany, N.Y.: SUNY Press. 1996

Luykx, Aurolyn, *The citizen factory: Schooling and cultural production in Bolivia*. Albany, N.Y.: SUNY Press. 1999

Meyers, Susan, "They didn't tell me anything: Women's literacy and resistance in rural Mexico". En *Gender and Education*, vol. 23, n.º 7, pp. 857–871. 2011

Ministerio de Trabajo, *Informe anual. La mujer en el mercado laboral peruano: 2009*. Lima: Ministerio de Trabajo. 2009

Mirza, H.S., "Race, gender and educational desire". En *Race Ethnicity and Education*, vol. 9, n.º 2, pp. 137–58. 2006

Montero, Carmen, "La exclusión educativa de las niñas del campo: ¿pasado o presente?". En Ames, Patricia, ed., *Las brechas invisibles: hacia una equidad de género en la educación*; pp. 203-32. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia, Instituto de Estudios Peruanos, Fondo de las Naciones Unidas para la Población. 2006

Oliart, Patricia, "¿Para qué estudiar?: la problemática educativa de niñas y mujeres en áreas rurales del Perú". En I. Schicra, ed., *Género, etnicidad y educación en América Latina*; pp. 49–60. Madrid: Morata. 2004

Rockwell, Elsie, "Keys to appropriation: Rural schooling in Mexico". En Levinson, B., D. Foley y D. Holland, editores, *The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice*; pp. 301–24. Albany, N.Y.: SUNY Press. 1996

Stromquist, Nelly, "Gender, education and the possibility of transformative knowledge". En *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 36, n.º 2, pp. 145-61. 2006

Uccelli, Francesca, "Familias campesinas: educación y democracia en el sur andino". En Tanaka, M., editor, *El poder visto desde abajo: democracia, educación y ciudadanía en espacios locales*; pp. 187–256. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. 1999

Oficina de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura, *Gender equality in basic education in Latin America and the Caribbean. State of the art*. Santiago de Chile: UNESCO. 2002

Walkerdine, Valerie, "Reclassifying upward mobility: Femininity and the neo-liberal subject". En *Gender and Education*, vol. 15, n.º 3, pp. 237–48. 2003

Wexler, Philip, *Becoming somebody: Toward a social psychology of school*. Londres: Falmer Press. 1992

Winkler, Donald, "Investigaciones sobre etnicidad, raza, género y educación en las Américas". En Winkler, D. y S. Cueto, editores, *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina*; pp. 1-32. Washington, D.C.: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL). 2004

ANEXOS

TABLA 1
Expectativas, trayectorias y logros educativos de las niñas incluidas en los estudios de caso

Nombre	Quería completar la escuela secundaria cuando se le preguntó en 2007 (12-13 años)	Planes después de la escuela secundaria	Quiere ser	Completó o está en el último año de la escuela secundaria en 2011 (16-17 años)
Rioja				
María	Sí	Educación superior	Policia	Sí
Diana	Sí	Educación superior	Profesora	No. Abandonó en tercer año
Natalia	Sí	Educación superior	Secretaria	Sí
Andahuaylas				
Marta	Sí	Educación superior	Profesora	Está en el cuarto año (de cinco)
Eva	Sí	Educación superior	Obstetra	Sí
Esmeralda	Sí	Educación superior	Profesora	Sí
Juliana				
Carmen	Sí	Educación superior	Doctora	Sí, está en la universidad
Aurora	Sí	Educación superior	Contable	Sí
Luz	Sí	Educación superior	Contable	Sí, está en la universidad

Fuente: Estudios de caso de Niños del Milenio (2007, 2008 y 2011).

TABLA 2
Expectativas, trayectorias y logros educativos de los niños incluidos en los estudios de caso

Nombre	Quería completar la escuela secundaria cuando fue preguntado en 2007 (12-13 años)	Planes después de la escuela secundaria	Quiere ser	Completó o está en el último año de la escuela secundaria en 2011 (16-17 años)
Rioja				
Rodrigo	Sí	Educación superior	Doctor	Sí
Esteban	Sí	Educación superior	Doctor	Sí
Luis	Sí	Educación superior	Profesor	Casi (está en cuarto grado)
Elmer	Sí	Educación superior	Doctor	Sí
Nicolás	Sí	Educación superior	Profesor	No, abandonó
Andahuaylas				
Álvaro	Sí	Educación superior	No sabe	Sí
Manuel	Sí	Educación superior	Profesor	No, abandonó
Atilio	Sí	Educación superior	Mecánico	No, abandonó
Sandro	Sí	Educación superior	Ingeniero	Sin información (se negó a participar)
Juliaca				
Peter	Sí	Educación superior	Ir a la universidad	Sí
Sergio	Sí	Educación superior	Doctor	Sí
Hank	Sí	Educación superior	Doctor	Sí

Fuente: Estudios de caso de Niños del Milenio (2007, 2008 y 2011).

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE

TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA

PASAJE MARÍA AUXILIADORA 156 - BREÑA

TAREAGRAFICA@TAREAGRAFICA.COM

WWW.TAREAGRAFICA.COM

TELÉF: 332-3229 FAX: 424-1582



DOCUMENTOS DE TRABAJO DEL PROGRAMA NUEVAS TRENZAS

Nuevas Trenzas es un programa regional que busca generar y difundir conocimiento sobre quiénes son hoy en día las mujeres rurales jóvenes. Nos interesa conocer la evolución reciente de este colectivo, clave para las dinámicas del mundo rural, sus aspiraciones y expectativas, aquello que las conecta y aquello que las diferencia de sus madres y abuelas, los problemas y oportunidades que encaran y los retos que deben enfrentar para salir de situaciones de estancamiento y pobreza y acceder a una vida digna.

Patricia Ames es doctora en Antropología de la Educación por la Universidad de Londres. Es investigadora principal del Instituto de Estudios Peruanos y profesora de la especialidad de antropología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Es autora de varios artículos en libros y revistas referidos a la educación rural y multigrado, las problemáticas de etnicidad y género en educación, la escritura como práctica social y la infancia en zonas urbanas y rurales. Entre sus últimas publicaciones destacan: *Podemos aprender mejor* (Lima: IEP-UNICEF, 2012) y *Cambios y oportunidades: la transición de la primaria a la secundaria en el Perú* (Lima: GRADE/Niños del Milenio, 2011), ambos en coautoría con V. Rojas.