

DICIEMBRE 2020 N°15

Las aspiraciones de las mujeres rurales de Cajamarca en la educación de sus hijas e hijos

Gabriela Arrunátegui

Este artículo tiene como objetivo analizar las aspiraciones de las mujeres de zonas rurales de Cajamarca en la educación de sus hijas e hijos. Para ello, se empleó la información recogida en el estudio cualitativo del año 2019 del proyecto CREER sobre prácticas pedagógicas y de género en 12 instituciones educativas multigrado de primaria en Piura, Cajamarca y Loreto. Como hallazgo principal se encuentra que las madres incentivan a sus hijas e hijos por igual a que concluyan la primaria, acudan a la secundaria y, posteriormente, a la universidad. Los roles de cuidado asumidos por las madres –como la preparación de alimentos de Qali Warma y la supervisión de la asistencia a la escuela y del cumplimiento de las tareas escolares– son claves para que estas aspiraciones educativas se cumplan.

Palabras clave

aspiraciones, escuelas multigrado, igualdad de oportunidades, roles de género

1. Las fantasías de la escuela moderna

La investigación educativa ha demostrado que las familias cumplen un rol importante

La serie "Aportes para el Diálogo y la Acción" busca aportar al diálogo y a la reflexión sobre temas relevantes para la educación rural, así como apoyar la toma de decisiones.

en la escolaridad y desempeño de los estudiantes (Gil 2009 y 2011; Unesco)

2004). En el Perú, las familias, especialmente las de zonas rurales, son claves para la inserción y permanencia de sus hijas e hijos en la escuela, así como en sus aspiraciones educativas y profesionales (Benavides, Olivera y Mena 2006).

El estudio de Benavides, Olivera y Mena (2006) demuestra que lo que aspira el padre y la madre coincide con lo que aspira la hija o el hijo, como el concluir la etapa escolar, continuar con una formación técnica o universitaria e incluso el tipo de profesión que seleccionarán. Estas acciones están motivadas por un fuerte discurso de progreso que busca que los hijos escapen de la pobreza por medio de la educación (Ansión 2001; Benavides 2006), la migración del campo a la ciudad (Bello y Villarán 2004) y la posterior adquisición de un trabajo remunerado (Benavides, Olivera y Mena 2006). Ames (2013), por su parte, encuentra que específicamente las mujeres rurales apoyan la educación de sus hijas porque eso les permitirá huir de perspectivas de vida como el ser mujer campesina y de relaciones de género opresivas.

Para que esto se cumpla, las familias asumen un rol en la educación de sus hijas e hijos. El estudio de Sotomayor del año 2002 SEÑALA que la presencia de las familias rurales peruanas en la escuela se da principalmente desde una “participación utilitaria” para realizar faenas, construir el local escolar, sembrar o asistir a las asambleas y, en menor medida, desde una “participación pedagógica” que brinda

apoyo en el proceso de aprendizaje de sus hijas e hijos. Tres años después, Benavides, Olivera y Mena (2006) encuentran que las familias sí cumplen un rol de acompañamiento pedagógico que se ve reflejado en la supervisión del cumplimiento de las tareas y de la asistencia a clases.

Por parte del Estado peruano, programas nacionales como Juntos (creado el año 2005) y Qali Warma (creado el 2012) han promovido que sean principalmente las mujeres en situación de pobreza y pobreza extrema las encargadas de asumir roles de cuidado en el ámbito educativo y de salud para sus hijas e hijos, en el marco de la educación y de la salud. El Programa Nacional de Apoyo Directo a los Más Pobres – Juntos, a cambio de una transferencia mensual de 100 soles a las madres, busca que ellas incentiven la asistencia a la primaria de sus hijas e hijos, así como a los controles nutricionales y de salud (Perova y Vakis 2010); asimismo, deben velar por que las gestantes de su hogar acudan a sus controles prenatales. Por su parte, el Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma fomenta que las familias de zonas rurales se involucren en la alimentación de sus hijas e hijos a través de la preparación de los alimentos en la escuela. Según las cifras del Ministerio de Inclusión y Desarrollo Social – MIDIS (2020), los comités de alimentación escolar y el programa Qali Warma están conformados en su gran mayoría por mujeres (75%).



Si bien estos programas han influido en que las madres valoren positivamente la educación de sus hijas e hijos (Alencastre y Del Pozo 2016; programa Juntos 2015), también han representado una mayor carga de trabajo no remunerado para ellas. Como mencionan Boesten (2018) y Lamas (2005), son principalmente las mujeres quienes asumen los roles de cuidado en el hogar y la comunidad. El Instituto Nacional de Estadística e Informática – INEI (2017) revela las condiciones de vulnerabilidad en que las mujeres de las zonas rurales desarrollan estas funciones de socialización: alto porcentaje de analfabetismo en aquellas de 15 años o más (22.7%) en comparación con sus pares

hombres (7.6%); violencia familiar (64.1%) y física (59.6%), entre otros tipos de abuso; baja tasa de afiliación a un sistema de pensiones (4%); e ingreso promedio por trabajo de 424 soles mensuales, 361 SOLES menos que sus pares hombres (S/ 785).

En ese sentido, conocer las aspiraciones de las mujeres de zonas rurales en la educación de sus hijas e hijos, desde sus propias subjetividades, resulta relevante. Si bien algunos estudios previos han dado cuenta de su participación, lo han hecho a partir del ámbito familiar y no de una mirada que solo las involucre a ellas y con un enfoque de género.

1.1 Marco teórico

El análisis se realiza desde una perspectiva de género: una herramienta analítica que permite analizar y develar las relaciones de poder y las desigualdades existentes entre hombres, mujeres y sujetos diversos, generadas a partir de dimensiones históricas, culturales y sociales (Lamas 2002; Scott 1986 y 2011). La configuración del género se enriquece al introducir la noción de sistema de género, definido como “un conjunto de elementos que incluye formas y patrones de relaciones sociales, prácticas, símbolos, identidades, y entre otros [...] que hacen referencia, directa o indirectamente, a una forma culturalmente específica de registrar y entender las semejanzas y diferencias entre géneros reconocidos” (Anderson 1997: 19). Este sistema interactúa y se refuerza con las desigualdades ya existentes de raza, etnia y clase socioeconómica.

A su vez, el enfoque de género permite situar a las mujeres como sujetos que no solo han interiorizado un rol, como el de madre, ni como actrices pasivas del desarrollo, sino como personas capaces de incidir en el desarrollo personal, familiar y comunitario, como en el caso de las mujeres de zonas rurales. En esa línea, se empleó la noción de trabajo de cuidado, entendida como el trabajo que realizan las mujeres en su hogar y comunidad para el desarrollo y bienestar de los mismos (Fraser 2019; Pérez 2019).

Sin embargo, al ser un trabajo doméstico no remunerado, el cuidado coloca a las mujeres en una posición de desventaja en el sistema económico frente a sus pares hombres (Barrantes y Matos 2019), e impacta negativamente en la propia valoración que ellas hacen de sí mismas (Rodríguez 2015). Específicamente, aquellas cuidadoras que son madres deben de ocuparse de sus hijas e hijos no solo en el hogar sino también en el espacio escolar a través de actividades “maternalizadas”, como las llama Nari (2004). En este nuevo contexto también surge la maternización empoderada (O’Reilly 2014), una maternidad que se ejerce desde la agencia, autoridad, autenticidad y autonomía. Esto sin dejar de lado que las mujeres viven su maternidad en un marco de las múltiples desigualdades que enfrentan en el sistema género y el trabajo doméstico no remunerado.

Uno de roles de cuidado que cumplen las mujeres es el acompañamiento educativo de sus hijas e hijos (Ames 2002 y 2013). En este contexto, las madres plasman en la educación sus aspiraciones de superación, movilidad social y la promesa de una vida mejor para sus hijas e hijos. Gabriela Guerrero (2014) menciona que “el término aspiraciones hace referencia a un escenario ideal, al deseo de una persona de alcanzar determinado nivel educativo. En el fondo, lo que las aspiraciones educativas de una

1.2 Metodología

persona reflejan es el reconocimiento de la importancia social y económica de lograr determinado nivel educativo” (p. 11). Guerrero emplea la palabra “expectativas” en su investigación, pues busca saber cuáles son los compromisos concretos de los jóvenes participantes del estudio Niños del Milenio de GRADE. Este estudio, en cambio, retoma el concepto de “aspiraciones” porque desea visibilizar las subjetividades de las mujeres rurales de Cajamarca a través de un primer acercamiento general, que más adelante podría retomarse para saber cuál es la diferencia entre las aspiraciones (lo que se espera) y las expectativas (lo que se planifica).

Para responder la pregunta sobre cuáles son las aspiraciones de las mujeres de Cajamarca en la educación de sus hijas e hijos, se ha empleado la información que el proyecto CREER recogió en el trabajo de campo cualitativo del año 2019 sobre prácticas pedagógicas y de género en 12 instituciones multigrado de primaria en Piura, Cajamarca y Loreto. Específicamente, desde una perspectiva de los estudios de caso (Schaub y Zenke 2001) se han seleccionado a seis mujeres de Cajamarca, una región que cuenta con la información necesaria para abordar la problemática. Las características de estas madres pueden verse en el cuadro 1.

Tabla 1. Caracterización de las madres (2019)

Seudónimo	Provincia	Edad	Nivel educativo alcanzado	Nº de hijos en primaria	Programa nacional inscrito
Carla	Cutervo	35	2DO primaria	2	Juntos
Vania	Cutervo	37	4to primaria	1	Juntos
Laura	Cutervo	42	1ERO primaria	2	Juntos
Irene	Cutervo	40	1 ERO primaria	1	Juntos
Irma	Jaén	36	6to primaria	1	Ninguno
Olga	Jaén	38	4to secundaria	2	Ninguno

Fuente: elaboración propia.

Las herramientas que se emplearon fueron dos: la observación participante en el espacio donde se preparaban y servían los alimentos de Qali Warma; y entrevistas semiestructuradas a profundidad que duraron aproximadamente tres horas.

De acuerdo con el protocolo de ética de GRADE, el consentimiento informado y la confidencialidad primaron en todo el proceso de investigación, razón por la cual en este artículo se ha protegido los nombres de las madres, sustituyéndolos por seudónimos, así como omitido los nombres de las escuelas.

2. Hallazgos

2.1 “Que estudien para que no sean como yo”: aspiraciones en el futuro educativo de sus hijas e hijos

Las seis mujeres entrevistadas no terminaron la educación básica regular, y solo la mitad de ellas sabe leer y escribir. Su falta de escolaridad, mencionan, se debe a los bajos ingresos económicos y a la “ignorancia” (sinónimo de desconocimiento) de sus padres y madres sobre la importancia de la educación en el desarrollo de las personas. Asimismo, reconocieron que sus pares hombres tuvieron más oportunidades educativas que ellas, como se lee en el siguiente testimonio:

- Sí, mi hermano el varón fue a la primaria y la secundaria. Mis hermanas las primeras estudiaron más que yo, que solo fui a primero de primaria [...] No sé por qué habrá sido, seguro por la ignorancia; él iba hasta el colegio [secundaria], nosotras nos quedábamos ahí [primaria] [...] El que tenía plata también lo educaba, el que no, ya quedaba ahí. *(Carla)*

Si bien la discriminación por razones de género no fue nombrada como tal, las que eran usuarias del programa Juntos afirmaron que las mujeres, desde niñas, tenían que ocuparse principalmente de las labores de cuidado en el hogar, a diferencia de sus hermanos hombres.

- **Madre:** También antes nos decían: “no, las mujeres para qué van a estudiar, que sean instruidos solo para los varones porque ellos son hombres [...]”.

Entrevistadora: Ah, mire, antes decían eso.

Madre: sí, pues, así los papás, así yo recuerdo que así nos decían [...] mujeres para qué estudiar, que se dedican a la casa. Por eso antes la mayoría de nuestros papás no nos han hecho estudiar. *(Vania)*

El reconocer esta desigualdad en sus historias de vida ha influido en las aspiraciones educativas que ellas

proyectan en sus hijas e hijos, pues revertir esta situación es una de sus motivaciones principales. La escuela, entonces, es un espacio al cual sus hijas e hijos deben asistir para adquirir conocimientos, como mencionan las madres:

- Yo quiero apoyarlos, que estudien en el colegio. Es importante para uno el estudio [...] con el estudio te defiendes y sabes más. *(Laura)*

Sí, voy apoyarles, estar con ellos porque ellos necesitan todo. Ahora ya no es como antes, ni siquiera nos pagaban la escuela, ahorita hay que pagar cada semestre, apoyar y yo quiero que ellos salgan adelante. No importa si es varoncito o mujercita, hay que apoyar. *(Irene)*

Mi hijita quiere ser doctora [risas] Yo le he dicho que estudie, que lo voy a apoyar. Mi hijita dice termina acá y se va a estudiar a Moyobamba [...] Ya quiere irse este año, dice, a Jaén, a hacer la secundaria allá, dice. En las vacaciones de diciembre quiere irse, dice, a la academia de Jaén [...] claro, señorita, ya estoy ahorrando para que ella pueda ir porque soy madre soltera. *(Olga)*

Estos testimonios apuntan a que hay una nueva manera de vivir la maternidad por parte de las mujeres entrevistadas, una que apoya y reconoce la importancia de la educación de sus hijos, independientemente de si son hombres o mujeres.

Ahora bien, este discurso fue sobre todo enfatizado por las madres que vivían en Cutervo y que eran usuarias del programa Juntos. Aunque no en todas las entrevistas se pudo profundizar sobre el rol de este programa, fueron las propias madres quienes mencionaron reconocer un cambio de paradigma gracias a las capacitaciones que actores externos a la comunidad les brindaron, como se muestra en el siguiente diálogo:

- Entrevistadora:** Sí, la señora Ángela me contaba que antes sí faltaban a la escuela.
Madre: Sí, pues, no había responsabilidad, no había. Al colegio mandaban a unos cuantitos.



Entrevistadora: ¿Ahora las cosas han cambiado, señora?

Madre: Sí.

Entrevistadora: ¿A qué se debe?

Madre: Por las charlas de Juntos. Ellos nos dicen que nuestros hijos tienen que superarse, que nos van a apoyar con dinero, que enviemos a nuestros hijos a la escuela [...] Con estas charlas del Juntos yo he aprendido bastante, de la señorita de la posta también [...] También vamos con mi esposo, hemos aprendido los dos. *(Carla)*

Sin embargo, si bien se observó que las madres buscaban un nuevo estilo de vida y de educación para sus hijas e hijos, detrás de estos discursos se percibía un rechazo a ellas mismas y a sus comunidades, como se notó en la mayoría de ellas:

- Sí, yo quisiera que estudie en su colegio, que estudien un poco más para que no se quede aquí, pues, sepan algo [...] no como nosotros que no sabemos nada. *(Irene)*

Claro, señorita, que no va a ser, si supiéramos leer, estuviésemos en otro sitio, no hubiesen visto salir de acá, pero nosotros nunca hemos salido. Yo quiero que estudien para que no sean como yo, que no sé ni leer. *(Vania)*

Yo quiero que vaya a la universidad, pero antes tiene que ir a la

secundaria y terminar bien la primaria. Tengo que apoyarla más. Pero quién no va a querer que sus hijos estudien, señorita. *(Laura)*

Este rechazo a lo rural también se ve reflejado en la disconformidad con la escuela multigrado. Ordoñez (2020) y Arrunátegui y Mendoza (2020), quienes también realizaron una investigación basada en la información recogida por el proyecto CREER en el año 2019, dan cuenta de que en Cajamarca hay un gran descontento entre las madres de familia por la infraestructura y el tipo de enseñanza que reúne a varios grados a cargo de un solo docente, aunque también reconocen que es la única forma que tienen sus hijas e hijos de aprender.

Además de que las madres buscan influir en las aspiraciones educativas y laborales de sus hijas e hijos, tal como lo han demostrado otras investigaciones (Ames 2002; Benavides 2006; Oliart 2004; Uccelli 1999), este estudio encuentra que, según sus discursos, son los propios hijos e hijas quienes deciden cuándo se van y cuándo regresan a sus comunidades, como nos cuenta Carla:

- Ahorita ya los muchachos saben leer. Ellos dicen “me voy a trabajar a otra parte”, ya ni se pierden. Nosotros no hacíamos eso, más que todo por el miedo, ellos ahora no tienen miedo porque saben leer [...] no, ellos se van, se van y dicen

“ya me conocí a tal parte”. (Carla)

Ellos solos te dicen que tienen que ir. Yo los dejo porque saben leer. Nosotros nada [no sabíamos leer] y cuando nos íbamos decíamos “tenemos miedo de perdernos, ya no llegaremos a nuestras casas, ya no”. (Irene)

Ya los niños también algunos quieren superarse, quieren ir al superior, quieren ser mejor. Ven a algún familiar ya que tiene su carrera y dice “yo también quiero ser así”. (Laura)

Se observa, entonces, que las madres les asignan agencia a sus hijas e hijos en la decisión de irse para estudiar la secundaria o trabajar en la ciudad. La lectura es considerada por ellas un conocimiento valioso para desenvolverse sin miedo en escenarios letrados, distintos a los de sus comunidades.

Asimismo, el ejemplo de superación de otros familiares se convierte en un referente para los estudiantes, según los testimonios de las madres.

2.2 Cuidado y alimentación: formas de apoyar el cumplimiento de las aspiraciones educativas de sus hijas e hijos

Si bien las madres de zonas rurales se sienten motivadas a involucrarse e invertir en los aprendizajes educativos de sus hijas e hijos, cumplirlo implica llevar a cabo acciones para las cuales no están preparadas.

Por un lado, las condiciones económicas no son las más favorables, pues que aspiren a que sus hijas e hijos estudien en un futuro en la secundaria conlleva a que ellas solas, o a veces con sus esposos, inviertan en transporte, uniforme, útiles escolares, etc. Este es un motivo de preocupación principalmente para las madres que son solteras o que no son usuarias de Juntos y que, por lo tanto, no reciben ninguna transferencia condicionada del Estado, como son los casos de Irma y Olga:

- Más difícil porque ahí [secundaria] les dan dictado rápido, para que lea los textos más rápido. Entonces, señorita, no había aprendido en primaria, menos la podré ayudar en secundaria. La primaria no es tanto gasto. Pero en la secundaria se gasta para el inicio del colegio, será pues 500 soles en ropa, en útiles, otras cositas. (Irma)

Por otro lado, sus bajos niveles educativos y el analfabetismo les han impedido realizar un mejor “acompañamiento pedagógico” a sus hijas e hijos, o lo que Sotomayor llama “participación pedagógica”: “Yo qué voy a saber, señorita, si ni terminé la primaria [...] Yo no le puedo enseñar a mis hijos” (Carla). Si bien la educación es importante, el no haber concluido la escuela no las vuelve menos valiosas. Por ello, varias de ellas mencionaron en las entrevistas que han encontrado formas de apoyar a sus hijas e hijos, como pedir ayuda a familiares o acompañarlos a la casa de algún compañero para que estudien juntos. El caso más emblemático es el de Laura, que se trasladó desde su comunidad hasta la capital del distrito de Cutervo para buscar la información que su hija requería de internet:

- Como le dije, yo de ayudar en hacer tareas no, no sabemos, dar una idea, porque no hemos estudiado. Pero yo sí la apoyo en buscar información [...] Una vez el profesor les pidió que busquen sobre quién fue el primer presidente del Perú. Entonces, tuve que irme hasta la ciudad de Cutervo para irme al internet porque acá no hay [...] Tomé esos carros de acá, pero llegué muy temprano, el mercado estaba cerrado, sentada tuve que esperar para que abran el internet, pero yo no sabía buscar, me ayudó el chico de la cabina. (Laura)

Entonces, a pesar de reconocer estas limitaciones, las madres mencionaron que a través de los roles de cuidado que realizan en la escuela y en el hogar buscaban contribuir al desarrollo educativo de sus hijas e hijos. Además del acompañamiento en las tareas escolares, esto también se observó en su participación diaria en el programa Qali Warma. De acuerdo a las observaciones participantes, las madres están en la escuela desde las 7 am hasta las 2:30 pm, lo que representa aproximadamente seis horas y media de trabajo no remunerado. Además, son ellas quienes llevan alimentos extras, como verduras frescas, para complementar lo ofrecido por Qali Warma. Para las madres, esta es una actividad crucial que contribuye al desarrollo educativo de sus hijas e hijos antes y después de las clases:

- Sí, los ayudamos, sobre todo para los que viven lejos; ellos ya siquiera algo en su estómago tienen, los que viven cerca normal porque ellos ya [...] están cerca, comen, llega y de frente encuentran su plato, no quieren cocinar sus mamás, entonces acá les damos almuerzo. (Vania)

A veces lo cambiamos con huevo, con papa, plátano para que estén más alimentados. Llegan con hambre de su casa porque caminan bastante o han tenido que pastar a sus animalitos. Algunos llegan bien tempranito, les damos plátano con



avena que les da energía [...] Esa es nuestra labor, siquiera así los ayudamos. *(Olga)*

Esto ayuda principalmente a las niñas y niños que comienzan su jornada diaria entre las 5 y las 6 am, con actividades de ayuda en el hogar, como limpieza, preparación de alimentos y alimentación de los animales. Llegar a la escuela y recibir alimentos contribuye a mantenerlos motivados en sus clases.

Además del apoyo en la preparación de alimentos en Qali Warma y en el desarrollo de las tareas, las madres que tenían hijas mujeres mencionaron la importancia de evitar el embarazo adolescente para lograr que cumplan sus metas educativas: “Yo la aconsejo, señorita, porque acá si sales embarazada ya no estudias, nosotras ya no queremos eso”.

Ante ello, algunas madres dijeron conversar con sus hijas sobre el enamoramiento y los métodos anticonceptivos a través del “consejo”, como se muestra a continuación:

- **Madre:** Ahora todo ha cambiado, ahorita los niños no son como antes. Nosotros hasta para conversar con la gente hemos tenido vergüenza. Esta la juventud no, “mamá, es amigo, voy a salir a conversar”, ahí nomás en nuestra casa están conversando, pero antes a ver que nos hayan dicho “hijita, anda conversa con tu amigo, anda conversa cerca a tu casa”, maja [golpe] nos daban como animales, nosotros ahí calladitas.

Entrevistadora: ¿Usted sí les da permiso a sus hijos si quieren conversar con sus amiguitas o amiguitos?

Madre: Yo sí, pero también viendo la persona que es [...] Así nomás no les dejo. O sea, yo le doy permiso a

mi hija, “con quién te vas a ir a conversar”, ella me dice “me voy a hacer tarea, voy a que me enseñen”.

Entrevistadora: ¿De qué otra forma cuida a su hija, señor?

Madre: Yo les cuento sobre los métodos que nos enseña la posta. Yo les digo un día van a tener a sus hijos, pero que primero tienen que terminar de estudiar, porque si no terminan de estudiar, salen inocentes [como nosotros]. (Carla).

3. Conclusiones

Son cuatro las principales conclusiones de este estudio sobre las aspiraciones de las madres de zonas rurales de Cajamarca en la educación de sus hijas e hijos.

En primer lugar, las madres aspiran y refuerzan las aspiraciones de sus hijas e hijos en la conclusión de la primaria, el paso a la secundaria y luego a la universidad. Esta es una apuesta que rompe con el paradigma familiar tradicional en el que las madres crecieron, uno que priorizó el estudio de los hombres por sobre el de las mujeres y que ocasionó que ninguna de las entrevistadas pudiera terminar la educación básica regular. Como menciona Ames (2013), el hecho de que no solo los hombres sino también las mujeres tengan expectativas en la educación es algo nuevo. Cabe acotar que este discurso se pudo identificar con mayor fuerza en aquellas

madres usuarias del programa Juntos, quienes reciben charlas sobre la importancia de apoyar la educación de sus hijas e hijos.

En segundo lugar, si bien las madres socializan a sus hijas e hijos bajo este esperanzador discurso, también hay otro que las margina: “que estudien para que no sean como yo”, una apreciación compartida por todas las entrevistadas. La educación, entonces, implica para ellas superar los estereotipos de pobreza e ignorancia que se asigna a los campesinos e indígenas de las zonas rurales del Perú (Ames 2002 y 2013; Benavides 2006; Oliart 2004; Uccelli 1999), pero, sobre todo, rechazar la falta de educación de las mujeres indígenas, producto de la división sexual del trabajo que históricamente las relegó a tareas de cuidado no remuneradas (Fraser 2019; Pérez 2019). Por ello, las madres recalcaron constantemente en las entrevistas que los tiempos “no eran los de antes” y que ahora debían apoyar la educación de sus hijas e hijos.

En tercer lugar, para que sus hijas e hijos alcancen sus metas educativas, las madres de zonas rurales los apoyan preparando diariamente los alimentos de Qali Warma y supervisando el cumplimiento de las tareas escolares y la asistencia a la escuela. Sin embargo, los bajos niveles educativos de las madres y el analfabetismo en algunas de ellas, les impide acompañar pedagógicamente a sus hijas e hijos, como el sistema educativo formal lo exige. En ese sentido, como mencionaban Benavides,

Olivera y Mena (2006), resulta urgente que la escuela “adopte patrones culturales de las familias y no a la inversa (como se ha estado haciendo)” (p. 199). De esta manera, las madres de familia podrían emplear los saberes previos de sus culturas como formas válidas de enseñanza. De acuerdo al estudio de Ruiz Bravo et ál. (2006), esto permitiría mejorar los aprendizajes educativos de los estudiantes de las zonas rurales.

Finalmente, para las madres, la prevención del embarazo adolescente y el saber cómo hablar con sus hijas e hijos sobre métodos anticonceptivos y relaciones de pareja son claves para que ellas y ellos continúen sus estudios, si bien no hay una postura explícita a favor de una educación sexual integral.

Se recomienda, entonces, al Ministerio de Educación brindar talleres de sensibilización a las madres de familia sobre su valioso rol en la educación de sus hijas e hijos, y trabajar su tendencia a subvalorarse por no haber terminado la escuela. Asimismo, se sugiere sensibilizar a los docentes sobre la importancia de involucrar a las madres en actividades que vayan más allá del cuidado y a los padres en las tareas que tradicionalmente se han asignado a las mujeres. De esta manera, los estudiantes percibirán a sus padres en igualdad de condiciones.

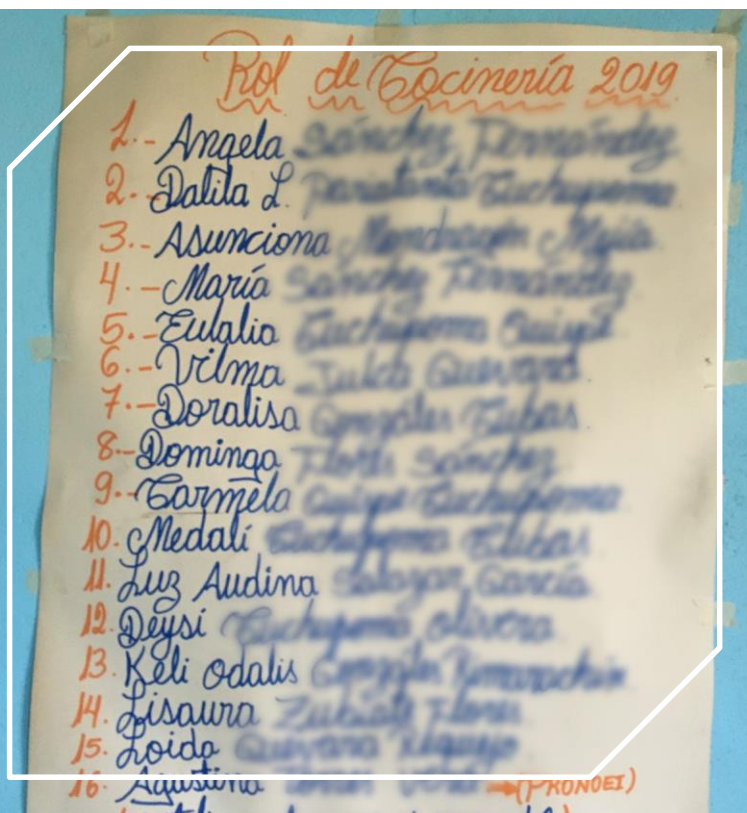
Referencias bibliográficas:

Alencastre, Ligia y César del Pozo (2017). ¿Beneficios o perjuicios para las mujeres? Cómo el programa Juntos afecta a las mujeres usuarias en el Perú. Informe presentado en el XXVIII Seminario CIES 2017. Recuperado de: <https://www.cies.org.pe/sites/default/files/files/Seminario%20CIES%202017/informes%203/beneficios%20-%20PREJUICIOS%20PARA%20LAS%20MUJERES%20-%20PROGRAMA%20JUNTOS.PDF>

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

Ames, Patricia (2013). ¿Construyendo nuevas identidades?: género y educación en los proyectos de vida de las jóvenes rurales del Perú. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Anderson, Jeanine (1997). Sistemas de género, redes de actores y una propuesta de formación.



- Montevideo: Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- Ansión, Juan et ál. (1998). Educación: la mejor herencia. Decisiones educativas y expectativas de los padres de familia. Una aproximación empírica. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Arrunátegui, Gabriela y Jonathan Mendoza (2020). Un reto pendiente: las condiciones físicas de las escuelas rurales multigrado de Piura, Cajamarca y Loreto. Serie Aportes para el Diálogo y la Acción. Lima: GRADE y proyecto CREER.
- Barrantes, Roxana y Paulo Matos (2019). "En capilla": desigualdades en la inserción laboral de mujeres jóvenes. Documento de Trabajo, 261. Estudios sobre Desarrollo, 35. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Bello, Manuel y Verónica Villarán (2004). Educación, reformas y equidad en los países de los Andes y Cono Sur: dos escenarios en el Perú. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-Unesco, Sede Regional Buenos Aires.
- Benavides, Martín (2006). Las escuelas, las familias y el género. En Ames, Patricia (ed.), Las brechas invisibles: hacia una equidad de género en la educación. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia, Instituto de Estudios Peruanos, Fondo de las Naciones Unidas para la Población.
- Benavides, Martín, Inés Olivera y Magrith Mena (2006). De papás y mamás a hijos e hijas: las aspiraciones sobre el futuro y rol de las familias en las actividades escolares en el Perú rural. En Benavides, Martín (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.
- Boesten, Jelke (2018). Desigualdades interseccionales: mujeres y política social en el Perú, 1990-2000. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Cueto, Santiago et ál. (2010). De quinto de primaria al fin de la secundaria en seis años: un estudio longitudinal en Puno. Documento de Trabajo, 56. Lima: GRADE, CIES.
- Fraser, Nancy (2019). Las contradicciones del capital y los cuidados. En Pérez, Leda (ed.), La economía del cuidado, mujeres y desarrollo: perspectivas desde el mundo y América Latina. Lima: Universidad del Pacífico.
- Gil-Flores, Javier (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. Revista de Educación, 5(350), 301-322.
- Gil-Flores, Javier (2011). Estatus socioeconómico de las familias y resultados educativos logrados por el alumnado. Cultura y Educación, 23 (1), 141-154.
- Guerrero, Gabriela (2014). "Yo sé que va a ir más allá, va a continuar estudiando". Expectativas educativas de estudiantes, padres y docentes en zonas urbanas y rurales del Perú. Documento de Investigación, 74. Lima: GRADE, Niños del Milenio.
- INEI, Instituto Nacional de Estadística e Informática (2017). "Perú: brechas de género, 2017: avances hacia la igualdad de mujeres y hombres". Lima: Perú. Recuperado de: https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/LIB1444/LIBRO.PDF
- Lamas, Marta (comp.) (2002). El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lamas, Marta (2005). Política, reproducción y familia: algunos elementos del debate feminista.

En Mora, Luis, María José Moreno Ruiz y Tania Rohrer (coords.), *Cohesión social, políticas conciliatorias y presupuesto público. Una mirada desde el género*. Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA).

MIDIS, Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (2020). InfoMIDIS. Recuperado de: <http://sdv.midis.gob.pe/Infomidis/#/>

Nari, Marcela (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político. Buenos Aires, 1890-1940*. Buenos Aires: Biblos.

O'Reilly, Andrea (2014). *Feminist mothering*. En O'Reilly, A. (ed.), *Mothers, mothering and motherhood across cultural differences*. Bradford: Demeter Press.

Oliart, Patricia (2004). *¿Para qué estudiar?: la problemática educativa de niñas y mujeres en áreas rurales del Perú*. En Schicra, Inge (ed.), *Género, etnicidad y educación en América Latina*. Madrid: Morata.

Ordoñez, Álvaro (2020). *Percepciones y expectativas de docentes y familias rurales sobre las escuelas multigrado*. Serie Aportes para el Diálogo y la Acción. Lima: GRADE y Proyecto CREER.

Pérez, Leda (2019). *La economía del cuidado, mujeres y desarrollo: perspectivas desde el mundo y América Latina*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad del Pacífico.

Perova, Elizaveta y Renos Vakis (2010). *El impacto y potencial del programa Juntos en Perú: evidencia de una evaluación no-experimental*. Lima: Programa Juntos, Banco Mundial.

Programa Juntos (2015). *Memoria anual 2015*. Recuperado de: <http://www.juntos.gob.pe/IMAGES/PUBLICACIONES/ANUARIO2015.PDF>

Rodríguez, Jorge (2001). *Vulnerabilidad y grupos vulnerables: un marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes*. Santiago de Chile: CEPAL.

Ruiz Bravo, Patricia, José Luis Rosales y Eloy Neira (2006). *Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. En Benavides, Martín, *Los desafíos de la escolaridad en el Perú: estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias*. Lima: Grade.

Schaub, Horst y Karl Zenke (2001). *Diccionario Akal de pedagogía*. Madrid: Ediciones Akal.

Scott, Joan (1986). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. En Lamas, Marta (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG.

Scott, Joan (2011). *Género: ¿todavía una categoría útil para el análisis?* *Diógenes*, vol. 57, febrero (1), 7-14.

Sotomayor, Ernestina (2002). *Construyendo bases sociales para la educación rural: la EIB desde las comunidades campesinas*. En Montero, Carmen et ál., *Propuestas que construyen calidad: experiencias de formación docente y participación comunitaria en escuelas de áreas rurales de Cusco, Piura y San Martín*. Lima: TAREA.

Uccelli, Francesca (1999). *"Familias campesinas: educación y democracia en el sur andino"*. En Tanaka, Martín (ed.), *El poder visto desde abajo: democracia, educación y ciudadanía en espacios locales*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Unesco (2004). *Participación familiar en la educación infantil latinoamericana*. Santiago de Chile: Oficina Regional para la Educación de América Latina y el Caribe/Unesco.