



SEPIA XIII

PERÚ: EL PROBLEMA AGRARIO EN DEBATE

La contribución de la educación al
desarrollo rural

Cambio climático y sistemas
productivos rurales

Conflictos sociales y ambientales en el
sector rural

PATRICIA AMES / VÍCTOR CABALLERO
EDITORES

PERÚ: EL PROBLEMA AGRARIO EN DEBATE

SEPIA XIII

*La contribución de la educación al desarrollo rural;
cambio climático y sistemas productivos rurales;
conflictos sociales y ambientales en el sector rural*

Editores

Patricia Ames
Víctor Caballero



Perú: el problema agrario en debate. SEPIA XIII / Patricia Ames y Víctor Caballero, eds. Lima: SEPIA, 2010.
718 pp.

DESARROLLO RURAL / CAMBIOS CLIMÁTICOS / CONFLICTOS
SOCIALES / EDUCACIÓN RURAL / PROTECCIÓN AMBIENTAL / PERÚ.

Esta publicación ha sido posible gracias a la colaboración de la Fundación Ford, Oxfam GB e Intercooperation-Programa de Adaptación al Cambio Climático (PACC).

© Seminario Permanente de Investigación Agraria
Jr. León de la Fuente 110, Lima 17
Telefax: (511) 264-3063
e-mail: sepia@sepia.org.pe
web: <http://www.sepia.org.pe>

ISBN: 978-612-45829-0-5

Impreso en el Perú
Primera edición: agosto del 2010
500 ejemplares
Producción editorial: SEPIA
Corrección: Luis Andrade
Carátula: Franco Zegovia

Impresión: Tarea Asociación Gráfica Educativa
Pasaje María Auxiliadora 156, Lima 5

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N.º: 2010-10297

Prohibida la reproducción total o parcial de las características gráficas de este libro por cualquier medio sin permiso del Seminario Permanente de Investigación Agraria.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	11
--------------	----

TEMA I. LA CONTRIBUCIÓN DE LA EDUCACIÓN AL DESARROLLO RURAL

Ponencia de balance

La educación y el desarrollo rural: balance de cinco
décadas de estudios

<i>Patricia Ames</i>	19
----------------------	----

Comentario

<i>Manuel Iguñiz</i>	107
----------------------	-----

1. Nuevos espacios de interacción entre educación y proyectos de desarrollo rural. Reflexiones a partir de recientes experiencias TIC en Perú y Bolivia
Raúl Hopkins 112
2. ¿Educación para el desarrollo rural o para dejar de ser rural? Percepciones y proyectos de pobladores rurales andinos y amazónicos
Vanessa Rojas y Tamia Portugal 136
3. Aprender haciendo. Reflexiones sobre la implementación de la metodología de capacitación Escuela de Campo de Agricultores para promover

la producción sustentable y el consumo de hortalizas
sanas en el valle del Mantaro

Rossana Pacheco, Marisol Ramos y Willy Pradel

171

TEMA II. CAMBIO CLIMÁTICO Y SISTEMAS PRODUCTIVOS RURALES

Ponencia especial

Cambio climático y sistemas productivos rurales con
énfasis en la gestión del agua y el manejo de los recursos
naturales

Eduardo Calvo

207

Comentario

Ricardo Giesecke

246

Comentario

Manuel Pulgar-Vidal

252

1. Exploración de las estrategias y prácticas de una
comunidad campesina de los Andes centrales frente a
los riesgos extremos asociados al cambio climático

Edouard Crespeigne, Edgar Olivera, Raúl Ccanto y María Scurrah

260

2. Determinantes de la vulnerabilidad de los hogares
rurales peruanos frente a los eventos de origen
natural: un análisis empírico

Joanna Kámiche Zegarra

291

3. Impacto económico de fenómenos climáticos
extremos sobre la actividad agrícola en la región
Piura y el valle del Mantaro

Roberto Miguel Piselli Alvarado

343

4. Cambio climático en comunidades aimaras:
percepciones y efectos en la producción agropecuaria

en Santa María y Apopata, Puno <i>Enrique Rivera Vela</i>	374
5. Experiencias campesinas en la protección y gestión de manantiales. El caso de la Mancomunidad de Municipalidades Rurales Hermanos Áyar de Paruro, Cusco <i>Marco Sotomayor y Walter Choquevilca</i>	402
TEMA III. CONFLICTOS SOCIALES Y AMBIENTALES EN EL SECTOR RURAL	
<i>Ponencia especial</i>	
Conflictos sociales y socioambientales en el sector rural y su relación con el desarrollo rural <i>Victor Caballero Martin</i>	439
Comentario <i>Anthony Bebbington</i>	488
1. Conflictos sociales y desarrollo humano. Un análisis empírico para el Perú <i>María Kathia Cárdenas</i>	508
2. Los conflictos por la extracción maderera y sus implicancias en la construcción del territorio amazónico interregional Kcosñipata-Salvación <i>Jamil Alca</i>	544
3. Conflictos por el uso de la tierra en Madre de Dios: análisis institucional y espacial en el marco de la carretera Interoceánica <i>Elena Borasino Deustua y Luis Escobedo Paredes</i>	573
4. Alternativas para afrontar los conflictos por agua entre las organizaciones de regantes y el Estado. El	

caso de la subcuenca del río Payac, Cajamarca <i>Rossana Pacheco</i>	606
5. Conversiones religiosas y conflictos comunales. Las iglesias evangélicas y la creciente importancia del turismo en comunidades campesinas del Cusco <i>Guillermo Salas Carreño</i>	644
6. Entre la fragilidad institucional local y la presencia de la empresa minera. El caso de la comunidad campesina de Michiquillay <i>Mireya Bravo</i>	681
Notas sobre los autores	709

PRESENTACIÓN

El presente libro compila las ponencias presentadas y discutidas en el Seminario Permanente de Investigación Agraria (SEPIA) XIII, realizado en la ciudad del Cusco, entre el 10 y el 13 de agosto del 2010. Como cada dos años, este evento académico convocó a la comunidad de investigadores rurales que compone el seminario para que expusieran sus trabajos de investigación ante un auditorio de más de 400 personas, que, desde distintos ángulos, expresaron sus opiniones, enriqueciendo tanto el debate como los textos presentados. Por ello, reflejando el carácter del SEPIA como espacio abierto y plural, las ponencias y comentarios que componen este volumen no solo muestran aportes a la investigación rural y ambiental sino también el debate que dichas ponencias suscitaron.

En esa ocasión, el SEPIA tuvo como temas centrales la contribución de la educación al desarrollo rural, el cambio climático y los sistemas productivos rurales con énfasis en la gestión del agua y el manejo de recursos naturales, y los conflictos socioambientales en la sociedad rural peruana.

Con respecto al primer tema, relativo a la educación y el desarrollo rural, Patricia Ames hace un excelente balance de la investigación realizada, teniendo como eje la interrogante de cómo ha contribuido la expansión acelerada de la educación escolar al desarrollo rural en las últimas cinco décadas. Para ello, la autora divide su balance de la literatura en cuatro secciones. En la primera, discute las grandes preguntas que se han hecho desde las ciencias sociales con respecto al rol de la educación en el desarrollo rural. En la segunda, siguiendo la revisión bibliográfica, indaga sobre los cambios políticos, culturales, sociales y económicos

que produjo la educación en el ámbito rural. La tercera parte resume la situación de la educación rural y los diversos intentos por mejorarla, así como los límites para lograrlo. En la cuarta sección presenta una breve discusión sobre los temas de interculturalidad y los saberes locales en el marco de una nueva ruralidad. A partir de este balance, Ames aborda un conjunto de temas que, a manera de conclusiones, pautan nuevos derroteros para la investigación y el debate. Entre estos temas resaltan los cambios generados por la expansión de la educación y el peso de esta como motor de desarrollo. Sobre el primer tema, la autora plantea que si bien la educación se asocia a cambios positivos en las familias rurales como incremento de productividad o ingresos, no debemos perder de vista ciertos efectos negativos de menor magnitud como tensiones intergeneracionales y conflictos por el poder en el espacio rural peruano. Sobre el segundo asunto, Ames considera que los logros educativos en el sector rural dependen también de factores extraeducativos, por lo que sugiere enfocar el análisis en la constante interacción entre educación y desarrollo. Así, el tema pasa por entender a quién y para qué se educa en contextos sociales determinados.

Además del balance de investigación, se incluyeron tres ponencias para este marco temático. La primera estuvo a cargo del investigador Raúl Hopkins, quien expuso sobre los nuevos espacios de interacción entre educación y proyectos de desarrollo rural, a partir de recientes experiencias de tecnologías de la información y comunicación en el Perú y Bolivia. Posteriormente, las investigadoras Vanessa Rojas y Tamia Portugal presentaron el estudio titulado «¿Educación para el desarrollo rural o para dejar de ser rural? Percepciones y proyectos de pobladores rurales andinos y amazónicos». Finalmente, los investigadores Rossana Pacheco, Marisol Ramos y Willy Pradel presentaron el documento «Aprender haciendo. Reflexiones sobre la implementación de la metodología de capacitación Escuela de Campo de Agricultores para promover la producción sustentable y el consumo de hortalizas sanas en el valle del Mantaro».

En la ponencia principal del segundo tema, Eduardo Calvo explica cuál es la responsabilidad humana en el fenómeno ambiental de cambio climático. El uso de combustibles fósiles, así como la deforestación, la urbanización y otros procesos inherentes al paradigma desarrollista hegemónico actual serían las causas más directas del cambio de

temperatura a nivel planetario. Las consecuencias de estos cambios, según el autor, podrían ser especialmente negativas para el medio rural, dada su alta vulnerabilidad. El problema fundamental estaría en la incapacidad de los países y organismos internacionales de llegar a consensos y acciones concretas para revertir esta situación. Calvo afirma que si bien los acuerdos establecidos en los tratados internacionales, como el Protocolo de Kyoto, constituyen un avance, no son suficientes para revertir los procesos en curso. En este contexto, el autor plantea que el Perú debería apostar por una estrategia propia basada en cinco puntos: reforestación y prevención de la deforestación; conservación, valoración y pago de servicios ambientales; desarrollo de biocombustibles sostenibles; generación de una economía de ciclos cerrados y generación de nuevos modelos de desarrollo rural.

Adicionalmente a la ponencia central de Calvo, se incluyeron para este eje temático cinco mesas paralelas de discusión de investigaciones: «Exploración de las estrategias y prácticas de una comunidad campesina de los Andes centrales frente a los riesgos extremos asociados al cambio climático», a cargo de los investigadores Edouard Crespeigne, Edgar Olivera, Raúl Ccanto y María Scurrah; «Determinantes de la vulnerabilidad de los hogares rurales peruanos frente a los eventos de origen natural: un análisis empírico», de Joanna Kámiche Zegarra; «Impacto económico de fenómenos climáticos extremos sobre la actividad agrícola en la región Piura y el valle del Mantaro», por Roberto Miguel Piselli Alvarado; «Cambio climático en comunidades aimaras: percepciones y efectos en la producción agropecuaria en Santa María y Apopata, Puno», por Enrique Rivera Vela; y «Experiencias campesinas en la protección y gestión de manantiales. El caso de la Mancomunidad de Municipalidades Rurales Hermanos Áyar de Paruro, Cusco», a cargo de Marco Sotomayor y Walter Choquevilca. Estas ponencias enriquecen el debate sobre cambio climático incorporando diversas perspectivas.

Por su parte, en su ponencia principal, Víctor Caballero arriesga tanto una definición como una caracterización propia de lo que entendemos por conflictos socioambientales, con el fin de sentar las bases de su argumentación. Así, el autor define el conflicto como una lucha de poderes: como acciones conscientes que los actores realizan con el fin de solucionar la causa de un malestar social específico o de producir las transformaciones que ellos reclaman como urgentes. Luego, hace una

crítica de tres enfoques que considera errados en la literatura reciente sobre conflictos: la base subjetiva de varios estudios que le atribuirían un carácter moral y ético a la protesta; el mayor énfasis que los estudios ponen en la confrontación con actores externos, sin prestar la misma atención a los conflictos internos; y el otorgar a ciertos actores en disputa cualidades éticas que deslegitimarían al oponente. A partir de esta crítica, Caballero reclama un análisis más objetivo de los conflictos socioambientales. Dicho análisis debería abordar los conflictos como eventos específicos no necesariamente ligados a movimientos sociales o agendas alternativas articuladas, así como centrarse en liderazgos y acciones con arreglo a fines también específicos.

Contribuyendo al marco temático «Conflictos sociales y ambientales en el sector rural», se presentaron seis investigaciones. Así, tenemos la ponencia titulada «Conflictos sociales y desarrollo humano. Un análisis empírico para el Perú», de María Kathia Cárdenas; «Los conflictos por la extracción maderera y sus implicancias en la construcción del territorio amazónico interregional Kcosñipata-Salvación», a cargo de Jamil Alca; «Conflictos por el uso de la tierra en Madre de Dios: análisis institucional y espacial en el marco de la carretera Interoceánica», por parte de los investigadores Elena Borasino Deustua y Luis Escobedo Paredes; «Alternativas para afrontar los conflictos por agua entre las organizaciones de regantes y el Estado. El caso de la subcuenca del río Payac, Cajamarca», de Rossana Pacheco; «Conversiones religiosas y conflictos comunales. Las iglesias evangélicas y la creciente importancia del turismo en comunidades campesinas del Cusco», por Guillermo Salas Carreño, y, finalmente, la investigación presentada por Mireya Bravo, titulada «Entre la fragilidad institucional local y la presencia de la empresa minera. El caso de la comunidad campesina de Michiquillay».

Es necesario señalar que esta publicación aparece gracias al trabajo desinteresado de los asociados al SEPIA, que voluntariamente le dan vida administrativa a nuestra institución, y al apoyo financiero brindado por un conjunto de instituciones. Agradecemos la contribución del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC, por sus siglas en inglés), la Fundación Ford, la Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación (COSUDE), Oxfam-GB, Intercooperation-Programa de Adaptación al Cambio Climático (PACC), Sociedad Peruana de Derecho Ambiental (SPDA)-Iniciativa para la Conservación en la Amazonía

Andina (ICAA), Wildlife Conservation Society (WCS), Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) y la Cooperación Alemana al Desarrollo (GTZ). Sin el concurso de estas instituciones, hubiese sido imposible organizar el seminario en el Cusco. En particular, la publicación de este libro ha sido posible gracias al apoyo financiero de la Fundación Ford, Oxfam-GB e Intercooperation-PACC. No podemos dejar de mencionar a nuestros socios locales: la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco, que gentilmente nos brindó sus instalaciones, y el Centro de Estudios Rurales Andinos «Bartolomé de Las Casas», que organizó la mesa regional en el marco del Seminario.

Este libro adquiere un significado especial por el momento en que sale a la luz, puesto que tiene como marco las celebraciones por los 25 años de vida de nuestra institución. Así, la publicación está acompañada por un conjunto de eventos académicos y celebraciones que muestran la vitalidad del SEPIA como lugar de encuentro tanto para académicos como para responsables de la formulación de políticas públicas. El SEPIA cumple estos primeros 25 años como una institución establecida y sólida, como un referente obligado para la investigación rural y ambiental en el Perú, y asume el reto de seguir desarrollándose como un espacio de investigación y debate a nivel regional.

Gerardo Damonte
Presidente del SEPIA

TEMA I

LA CONTRIBUCIÓN DE LA EDUCACIÓN AL DESARROLLO RURAL

LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO RURAL: BALANCE DE CINCO DÉCADAS DE ESTUDIOS

Patricia Ames

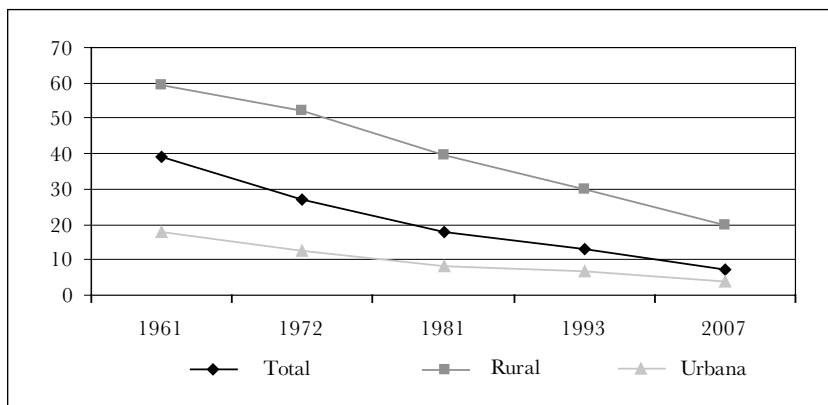
1. INTRODUCCIÓN¹

En la segunda mitad del siglo XX, el Perú rural ha experimentado un conjunto de cambios de gran envergadura. Uno de los más significativos ha sido, sin duda, la rápida difusión y el acceso a la educación escolar en comparación con décadas anteriores. Algunas cifras nos permiten comprobar la masividad de este proceso. En 1961, el 39% de los peruanos eran analfabetos, pero entre la población rural este porcentaje se elevaba al 59% (Instituto Nacional de Estadística e Informática 1997). En los departamentos del sur andino, la proporción de analfabetos podía superar el 70% o incluso el 80% (Matos Mar et al. 1978). En el 2007, el porcentaje de la población analfabeta ha descendido al 7,1% en el ámbito nacional y al 19,7% para la población rural (Instituto Nacional de Estadística e Informática 2008) (véase el gráfico1).

1. Esta ponencia fue preparada con la asistencia y colaboración de Alexandra Cussianovich, estudiante de Antropología de la PUCP, a quien quisiera agradecer por su esforzado apoyo. Asimismo, agradezco las valiosas sugerencias de Javier Escobal, José Rodríguez y Carolina Trivelli para orientarme en el campo de la literatura económica.

Gráfico 1

EVOLUCIÓN DE LAS TASAS DE ANalfabetismo POR ÁREA RURAL Y URBANA
1961-2007



Fuente: INEI, censos nacionales.
Elaboración propia.

Los peruanos de 1961 tenían, en promedio, 3,1 años de estudio; en el 2007, el promedio de años de estudio se ha triplicado hasta alcanzar el 9,4. La población rural muestra un promedio menor que el nacional, con 7,0 años de estudio, lo cual supera el nivel de primaria completa. Degregori (1991) señala que, en 1960, el 40,6% de los niños y jóvenes entre 6 y 23 años se encontraban matriculados en el sistema educativo, y Montero (1995, 2006) indica tasas de asistencia de menos del 35% para la población de 6 a 19 años. Actualmente, el 97,8% de los niños entre 6 y 11 años y el 88% de los de 12 a 16 están matriculados en un centro educativo. En la zona rural, el 96,7% de los niños entre 6 y 11 años están matriculados, al igual que el 83% de los adolescentes de 12 a 16 años (Ministerio de Educación 2009). La masiva expansión de la escolaridad en el campo parece, pues, a todas luces, evidente y bastante instalada.

Aunque existe todavía una marcada desigualdad en la oferta educativa, las trayectorias y los logros educativos de las zonas rurales y urbanas, la impresionante expansión de la escolaridad en el campo en estas cinco décadas es un hecho contundente y ha transformado el perfil educativo de la población rural. Con este escenario de fondo, se plantea la interrogante que recorre esta ponencia: ¿cómo ha contribuido esta expansión

acelerada de la educación escolar al desarrollo rural? Para sopesar dicha contribución, este documento indaga por los efectos que ha tenido la educación en la población rural, entendidos estos como cambios en el comportamiento individual o colectivo (Berstecher y Kiros 1985), a través del balance de los estudios sociales relativos a la educación escolar formal² en la zona rural producidos en estas últimas cinco décadas.

La elección de este marco temporal se debe a que en él se produce una reflexión más informada desde las ciencias sociales sobre la educación y su vínculo con el desarrollo rural, tanto en el Perú como en el ámbito internacional. Estas cinco décadas pueden ser subdivididas, a su vez, en tres momentos con características distintivas y contrastantes que es necesario delinear siquiera brevemente.

Así, el primer período cubre los trabajos producidos en las décadas de 1960 y 1970. Este período se caracteriza por la crisis y caída de la sociedad oligárquica, que ocurre en paralelo a un más intenso proceso de modernización, una mayor intervención estatal y, relacionado con esta, el inicio de un conjunto de transformaciones medulares en la sociedad rural, como la reforma agraria de 1969 y la reforma educativa de 1974.

En el Perú, la década de 1980 —llamada también «la década perdida del desarrollo», por los devastadores efectos de la crisis económica— coincide con dos procesos políticos muy significativos: el retorno a la democracia y el inicio del conflicto armado interno. La crisis y la violencia afectaron duramente diversos escenarios rurales a lo largo de toda la década y comienzos de la siguiente, comprometiendo una serie de procesos de democratización y movilización social y política iniciados en la década anterior. La educación en las zonas rurales también se vio fuertemente afectada por el proceso de violencia y crisis, pauperizándose e incluso interrumpiéndose en muchas zonas.

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

El último período que se debe cubrir se inicia en 1991, con el ajuste estructural y la expansión del modelo neoliberal, y abarca la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI (1991-2009). En esta etapa, tanto en el país como en la región, se sigue un conjunto de lineamientos impulsados por el denominado «consenso de Washington», que promueve un modelo de desarrollo basado en la desregulación, la liberalización, el papel decreciente del Estado y la privatización. De la mano con ello, tiene lugar en la región un conjunto de reformas educativas impulsadas por el Banco Mundial, con elementos muy similares en varios países, que implican cambios curriculares, dotación de nuevos textos, reorganización del sector y capacitación de maestros.

Como veremos a lo largo de este documento, en cada uno de estos períodos emergerán preocupaciones específicas en los estudios sociales, pero también encontraremos temas recurrentes, cambios y continuidades, que serán señalados en cada caso.

Como punto de partida para este balance, se abordarán los planteamientos conceptuales que, desde las ciencias sociales, se han elaborado para dar cuenta de la relación entre la educación escolar y el desarrollo rural. Para ello, en la sección 2, se discute brevemente el cambio en las nociones de desarrollo presentes a lo largo de estas cinco décadas y en qué medida cada una de ellas requeriría un tipo particular de educación escolar. Asimismo, se identifican algunas de las grandes preguntas que han recorrido las ciencias sociales respecto a la contribución de la educación al desarrollo rural, a fin de delinear un marco de referencia sobre el cual ordenar la información proveniente de diversos estudios.

La tercera sección se aboca a indagar si, efectivamente, la educación promovió las transformaciones y los cambios esperados o, más bien, produjo otros (y cuáles). Para ello, esta sección se divide en cuatro subsecciones que permiten explorar cambios de distinto orden: políticos, culturales, sociales y económicos. Se examina aquí un vasto conjunto de investigaciones provenientes de distintas disciplinas de las ciencias sociales, que o bien tienen a la educación y su impacto en la población rural como objeto directo de estudio, o bien encuentran que la educación es un factor relevante y vinculado a diversos procesos de desarrollo rural.

En la cuarta sección, presentamos los estudios que se han abocado a la educación rural, su problemática y características, y mostramos que estos evidencian una serie de limitaciones históricas que aún plantean

serios desafíos para que la educación esté efectivamente a la altura del potencial de cambio que parecería prometer, así como algunas propuestas que se han elaborado a partir de estos.

En la quinta sección, abordamos estudios que plantean la necesidad de considerar los cambios en las zonas rurales y la consecuente complejidad del espacio rural actual para repensar la educación que es necesaria en este contexto. Para ello, reseñamos brevemente la discusión en torno a la nueva ruralidad, la necesidad de incluir y dialogar con los saberes locales y la dimensión intercultural. Se plantea considerar, asimismo, las formas en que la comunidad rural ha contribuido también al desarrollo de su propia educación, lo cual, por lo general, se invisibiliza, pero resulta crecientemente importante por los procesos de participación, descentralización y acercamiento escuela-comunidad.

Finalmente, la última sección se aboca a delinear algunas conclusiones y puntos pendientes para la investigación social sobre el tema de la educación y su vínculo con el desarrollo rural.

2. LA RELACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO RURAL

Si consideramos el desarrollo rural como la mejora de las condiciones de vida de la población rural, entonces la pregunta por el rol que juega la educación en ello tiene antecedentes de larga data. En el Perú, particularmente aparece vinculada, en un inicio, a la población rural indígena. Así, pueden rastrearse, desde fines del siglo XIX, posturas indigenistas que abogan por la educación como vía de redención del indígena (por ejemplo, en las novelas de Matto de Turner [1889]³), otras que privilegian más bien la atención a las bases económicas y sociales de la opresión indígena (como los ensayos «Nuestros indios», de González Prada [1904], y «El problema del indio», de Mariátegui [1928]) y otras que descartan, por innecesaria, toda ampliación del servicio educativo a dichas poblaciones (como la de Deustua [1904] en «El problema pedagógico nacional»).

3. Para un análisis que resalta el rol de la educación como vía privilegiada para la redención y asimilación del indígena a la República en la obra de Matto de Turner, véanse Cornejo Polar (1994) y Ferreira (2005).

En medio de estos debates, las primeras décadas del siglo XX verán los intentos de la élite civilista en el gobierno por expandir la educación más allá de pueblos y ciudades, esto es, en el campo, aunque con magros resultados (Contreras 1996). La política educativa en las décadas de 1940 y 1950 tendrá algo más de éxito en asegurar la expansión de la cobertura educativa, y en ella pueden encontrarse ya evidencias de una preocupación por vincular la educación al desarrollo rural, como la iniciativa de Luis E. Valcárcel, desde su puesto de ministro de Educación, de crear núcleos educativos comunales para hacer frente a una variedad de necesidades de la población rural desde la acción de la escuela (Matos Mar, Deustua y Rénique 1981). Será en la década de 1970 que tendrá lugar el tercer y más ambicioso intento de reforma educativa durante el siglo XX, en el marco de procesos sociales de cambio que afectan profundamente al campo, sentando las bases de un acceso amplio al servicio educativo tanto para los pobladores urbanos como para los rurales.⁴

Los antecedentes de esta inquietud son, pues, muchos, pero este balance se inicia con los estudios producidos en la década de 1960, ya que es entonces que la pregunta empieza a plantearse de manera más sistemática, tanto en las recientemente formadas ciencias sociales peruanas, como en el ámbito internacional (Berstecher y Kiros 1985).⁵ Asimismo, es en esta época que se difunde un conjunto de conceptos y teorías en torno al «desarrollo». La ponencia de balance de Degregori y Huber (2006) en el SEPIA XI nos ofrece un recuento muy útil de cómo el desarrollo rural se ha ido conceptualizando de manera distinta a lo largo del tiempo y nos permite establecer algunas asociaciones con el rol que la educación podría desempeñar para contribuir a cada tipo de desarrollo, como veremos a continuación.

4. La compilación producida por Montero (1990) ofrece una excelente selección de textos de varios autores a lo largo del siglo XX que ilustran las diversas perspectivas, posturas y debates producidos en torno a la educación rural.

5. Una primera búsqueda bibliográfica en catálogos internacionales muestra una proliferación de estudios sobre educación y desarrollo rural en distintas regiones con países en desarrollo, particularmente en la década de 1970 y hasta mediados de la década de 1980, promovidos particularmente por agencias como Unesco, la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), etcétera.

2.1 CONCEPTOS DE DESARROLLO Y ROL DE LA EDUCACIÓN

Empecemos considerando las concepciones del desarrollismo clásico (1960-1970), en las que hay un énfasis en la dimensión exclusivamente económica del desarrollo. Se aprecia el predominio de la teoría de la modernización (con sus oposiciones binarias tradición-modernidad), y existe una percepción de la diversidad cultural, las tradiciones y los conocimientos locales como obstáculos para el desarrollo (Degregori y Huber 2006). En este marco, la educación podría desempeñar un rol muy definido para permitir, justamente, la modernización, romper con las tradiciones del pasado y orientarse hacia una mayor acumulación y producción.

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

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

Frente a la crisis de estos modelos en la década de 1980, surgen otros enfoques alternativos como el desarrollo sostenible (1980-1990), preocupado no solo por la satisfacción de las necesidades del presente sino también por la de las generaciones futuras, ante las evidencias del deterioro irreversible del medio ambiente que producían ciertos procesos de modernización. La búsqueda de la sostenibilidad lleva a la revaloración de

las lógicas, racionalidades y tecnologías «tradicionales», que habían sido dejadas de lado (por «atrasadas») en el discurso dominado por la modernización (Mayer 2004). Ello coincide con el rechazo de una modernidad homogeneizadora y la búsqueda de formas alternativas que tomen en cuenta los saberes locales y los saberes indígenas, que se produce en las décadas de 1980 y 1990, así como la participación de estas poblaciones en la definición de los proyectos de desarrollo. Por esta misma época, la educación formal enfrentará similares demandas de apertura a los saberes locales, aunque, como veremos, tendrá dificultades en acomodarlas, debido a su estrecha relación con el discurso de la modernización.

Hacia la década de 1990, hay cada vez mayor consenso en torno al hecho de que el desarrollo no se limita al acceso a bienes y servicios. El concepto se abre para involucrar la dimensión humana, es decir, a las personas, sus capacidades y la posibilidad de un desarrollo personal integral o desarrollo a escala humana (Sen 2000). En el marco de este enfoque y su énfasis en las capacidades de las personas, aparece con fuerza el acceso a la educación como parte integral del concepto mismo de desarrollo en tanto espacio de formación y adquisición de capacidades. Las dimensiones económicas no desaparecen, pero no ocupan ya el primer plano.

Asimismo, surgen cuestionamientos acerca de si todos queremos el mismo tipo de desarrollo y aparece el concepto de etnodesarrollo, que reclama la aplicación de políticas que permitan a los pueblos indígenas desarrollarse de acuerdo con sus propios patrones culturales (Degregori y Huber 2006). Ello tiene, sin duda, directas implicancias en el tipo de educación que se ofrece a estos pueblos para poder lograr tal objetivo, por lo cual no sorprende encontrar el surgimiento de propuestas de educación bilingüe e intercultural en las décadas de 1980 y 1990.

Este breve recorrido por diversas concepciones de desarrollo podría continuar, pero basta con lo señalado hasta aquí para comprender que la noción de desarrollo no es unívoca ni estática, y que la educación que se requiere para lograrlo es, asimismo, variable.

Por ello, para este balance consideré necesario partir de una estrategia flexible y tomar en cuenta dicha variedad al momento de considerar los cambios producidos. Personalmente, considero que el desarrollo rural persigue la mejora de las condiciones de vida de la población rural de manera equitativa y sostenible, en términos sociales y ambientales, gracias a un mejor acceso a bienes, servicios y recursos que permitan mejorar

su subsistencia, así como incrementar sus capacidades y potencialidades. Desde esta mirada amplia, sin embargo, es necesario garantizar incluso más apertura para poder identificar los cambios producidos por la educación que buscarían contribuir al desarrollo rural en sus múltiples, variadas y a veces contradictorias acepciones.

No es este el espacio para analizar la correspondencia entre determinadas concepciones de desarrollo y la implementación de programas o políticas educativas acordes con estas (en gran medida, porque no hay aún una masa crítica de estudios dedicados a ello). Lo que sí es posible es identificar qué tipo de interrogantes se han planteado sobre la relación entre desarrollo y educación en un nivel más abstracto, y qué indicadores concretos se han utilizado para dar cuenta de dicha relación, lo cual haremos seguidamente. Para ello, nos enfocaremos primero en tres publicaciones que, a lo largo de la década de 1970, presentan una reflexión teórica, empapada en los modelos del momento, pero basándose, a la vez, en abundante información empírica. Ellas nos ofrecen un conjunto de elementos para identificar los cambios ocurridos en el mundo rural por efecto de la educación, lo que será materia de la segunda sección.

2.2 TEORIZANDO LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO RURAL EN EL PERÚ

Alberti y otros autores, en su breve texto *Educación y desarrollo rural* (1974), señalan que la discusión alrededor de la relación entre ambas dimensiones pasa necesariamente por plantearse la relación más general de la educación con la sociedad. Frente a ello, postulan que muchos estudios se pueden clasificar entre aquellos que consideran que la expansión de la educación logrará el desarrollo y la transformación social, y aquellos que creen que, sin cambio social, no será posible ningún desarrollo educativo. Ambos énfasis no han dejado de estar presentes en el debate de las ciencias sociales. Dos breves ejemplos pueden mostrar su vigencia: uno tiene que ver con la teoría de que una mayor educación permitiría una mayor adopción de nuevas tecnologías y, por tanto, una mayor productividad, mostrando cómo la educación puede transformar las condiciones de vida en el campo (Figuroa 1986; Cotlear 1989). Otro se refiere al caso inverso, es decir, a la necesidad del cambio social para desarrollar la educación, y ha sido trabajado con intensidad en la última década, a partir del concepto de condiciones de educabilidad, las que son necesarias

para poder educar y que están muy desigualmente distribuidas en la región (López 2005; Tedesco 2005). En ambos ejemplos, sin embargo, encontramos que estas posturas son matizadas y reconocen, en el primer caso, que diversos factores, además de la educación, entran en juego; y en el segundo, que la educación tiene, sin duda, un valor propio.

Si bien es posible constatar la existencia de ambas posiciones respecto a cuál es la relación entre educación y sociedad, los autores adelantan que una visión dicotómica como esta deja de lado el carácter intrínsecamente dialéctico de dicha relación, así como su función ambivalente. En efecto, los autores consideran que la educación contribuye a consolidar y reproducir un determinado sistema de valores, manteniendo así el statu quo, pero, a la vez, contiene un potencial transformador, ya que puede asumir un rol crítico frente a dichos valores. Ejemplifican esta ambivalencia analizando brevemente el rol de la educación en el contexto de una sociedad oligárquica en crisis y comprueban que, efectivamente, se producen ambos fenómenos. El carácter dialéctico y ambivalente de la educación, o contradictorio (Vaughan 2001), es también resaltado por estudios fundacionales en las ciencias sociales que van a enfatizar el rol de la educación para reproducir, pero también para producir activamente, las estructuras sociales (Bowles y Gintis 1976; Bourdieu y Passeron 1977; Willis 1981; Levinson, Foley y Holland 1996). Desde una orientación similar, la corriente de la pedagogía crítica propone que, en la medida en que las escuelas participan en la construcción y producción de discursos y subjetividades desde los intereses de los grupos dominantes, pueden también convertirse en lugares para la elaboración de nuevos discursos y prácticas contrahegemónicas y críticas (Giroux 1997).

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

absorción del sistema dominante [...] la educación se convierte en uno de los factores de movilización y crisis social» (Alberti y Cotler 1972: 11).

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

En efecto, a partir de estudios específicos en diversos contextos rurales, Alberti y Cotler señalan una serie de efectos distintos que aparecen si el contexto social se caracteriza por una mayor o menor diferenciación social y una mayor o menor concentración del poder. Así, señalan que la educación favorecería la movilidad social individual en estructuras de alta diferenciación social y generalizado acceso al poder, mientras que en la situación contraria (baja diferenciación, alta concentración del poder), la educación no aparece relacionada con la movilidad individual y, por el contrario, refuerza la estratificación social existente. Además de los procesos de movilidad individual, como la migración y el cambio ocupacional, los autores prestan atención a los valores y comportamientos. Así, encuentran evidencia de cambios hacia valores de tipo individualista y adquisitivo, tales como mayor orientación hacia el futuro (en contraste con el fatalismo), activismo y eficacia (confianza en la capacidad de realizar acciones que logren su objetivo), lo que contrasta con la falta de correlación que constatan entre educación y orientaciones que propicien la solidaridad, como la confianza interpersonal. Por el lado de los comportamientos se constatan patrones de consumo urbanos en la población con mayor educación. En un estudio muy distinto y posterior, Stoll (1985) constatará un proceso similar en la Amazonía peruana a partir de la intervención del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) en la formación de maestros nativos, entre los cuales promueve un patrón de corte individualista y el consumo de bienes occidentales.

Finalmente, señalan ejemplos (Lampién, Huayopampa, Yanamarca) de cómo la educación «se constituye en un elemento dinamizador de la movilización colectiva» (Alberti 1972: 128), al dotar de herramientas,

experiencias y espacios para la organización comunal. Para ello, el papel de los maestros, su compromiso y su relación con la comunidad resultan particularmente importantes. Lo mismo se señala en el trabajo posterior de Sulmont y Valcárcel (1993) para el caso de la población minera en diversos puntos del país, ya que la educación se constituye como objeto y dinamizador de varias acciones de movilización colectiva.

Por otro lado, Alberti y Cotler (1972) también constatan las limitaciones y deficiencias de las metodologías tradicionales y las relaciones sociales dentro de la escuela, y postulan su necesaria transformación —y no solo del contexto en el que la escuela opera—, a fin de lograr cambios en el comportamiento y las valoraciones de los estudiantes. En ello coinciden con Vásquez (1965), quien realiza un estudio en profundidad sobre la educación en Vicos, en el contexto de un proyecto de antropología aplicada, y revela los problemas de la escuela para promover cambios sociales entre la población campesina, debido a su irregular funcionamiento, su mala calidad, los prejuicios de los docentes mestizos frente a los campesinos y el desencuentro entre la cultura campesina y la cultura escolar.

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

A escala internacional, el reconocimiento de los cambios que requiere la educación de cara a la realidad rural está también presente. Así, por ejemplo, la conferencia de los Estados africanos para el desarrollo de la educación en África, realizada en Addis Abeba, en 1961, señala la

necesidad de reformar el contenido de la educación y sus programas, y adaptarlos a las condiciones de vida de la población rural, satisfacer sus necesidades e intereses, y crear vínculos entre la escuela y la comunidad (Unesco 1961; Atchoarena y Sedel 2004). En este evento, se plantea, además, una temprana preocupación por la vinculación entre educación y productividad, que alude a otra forma de conceptualizar la relación educación-desarrollo rural.

En efecto, la teoría del capital humano, desarrollada también entre las décadas de 1960 y 1970 en el campo de la economía (Schutz 1961; Becker 1964; Mincer 1974),⁶ dejará su impronta en otra forma de conceptualizar la relación entre educación y desarrollo rural, que aparece con mayor fuerza en el Perú en la década de 1980 (Figueroa 1986; Cotlear 1989). En esta perspectiva, la educación tendría un impacto económico en el aumento del factor total de productividad, tanto de los individuos como de los países. La inclusión de la educación (formal) como parte del capital humano de las personas ha permitido también postular relaciones entre esta y un conjunto de efectos económicos más allá de la productividad, como el aumento del ingreso (los retornos a la educación) o su diversificación. Al aplicar estas ideas al campo del desarrollo rural, se postula que una mayor educación del agricultor incide en una mayor productividad. En efecto, la educación permitiría que los agricultores tengan acceso a información, asignen recursos y adopten tecnología, lo que, a su vez, llevaría a una mayor productividad y, por tanto, a mayores ingresos. En el contexto de los países en desarrollo con altos niveles de pobreza en el campo y pobladores con bajos niveles educativos, con escaso uso de tecnología moderna y productores agrícolas con aversión al riesgo, esta perspectiva resultaba, sin lugar a dudas, atractiva. La educación permitiría superar la aversión y preparar al productor para el uso de tecnología, constituyéndose así en un vehículo de modernización de la producción agrícola y permitiendo que, una vez incrementada su productividad, los agricultores superasen sus condiciones de pobreza. Como veremos en la siguiente sección, los resultados de estos estudios muestran que si bien puede encontrarse cierta relación como la postulada, esta varía en diversos

6. El capital humano se define como el conjunto de las capacidades productivas de un individuo que constituyen un *stock* acumulable. Desde esta perspectiva, los gastos que se realizan en la educación y la salud, por ejemplo, representan gastos de inversión, en la medida en que no solo satisfacen necesidades presentes, sino que ofrecen rendimientos futuros.

contextos rurales, lo que abona nuevamente en dirección de la necesaria atención a las particularidades del contexto rural para comprender las dinámicas que pueden generar desarrollo.

Otro texto de la época que se problematiza el rol de la educación en el desarrollo rural empieza por recordarnos que «los efectos de la educación en el desarrollo rural son tan difíciles de postular en teoría como de demostrar en la práctica» (Berstecher y Kiros 1985: 45). Ello no solo debido a la dificultad de definir tanto lo que significa la «educación» como «el desarrollo rural», como hemos señalado anteriormente, sino también por las implicancias del término mismo «efectos». Los autores proponen, por tanto, considerar que dichos efectos toman la forma de cambios en el comportamiento individual o colectivo, y advierten que dichos cambios pueden propiciar el desarrollo, pero solo en tanto se combinen con otros insumos no educativos; es decir, se introduce nuevamente el elemento de ida y vuelta que existe entre los efectos de la educación, que son necesariamente reforzados por otros factores (no educativos), con lo que se le reconoce un papel a la educación, pero en tanto esté integrada a otras actividades de desarrollo. Al mismo tiempo, aportan una definición operativa para dar cuenta, al menos de forma aproximada, de las maneras en que la educación ha contribuido al desarrollo rural, a través de sus efectos, entendidos entonces como cambios. Como adelantamos en la introducción, es desde esta perspectiva que abordaremos la siguiente sección.

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

3. CAMBIOS EN LA SOCIEDAD RURAL A RAÍZ DE LA EDUCACIÓN

Antes de abordar los estudios sobre la educación rural misma, resulta necesario mirar un conjunto más amplio de estudios que, muchas veces de

modo indirecto, han dado cuenta de algún tipo de efecto que la educación habría producido (definido este en términos de cambios individuales o colectivos). Al hacerlo, uno encuentra que, en verdad, existe una variedad y amplitud muy grandes, tanto en términos temáticos como disciplina-rios, ya que el «efecto» de la educación puede estudiarse tanto desde una perspectiva cualitativa y localizada —por ejemplo, a través de estudios de caso— como atendiendo a información agregada desde un análisis cuantitativo, estadístico o multivariado.

Esta revisión, por lo tanto, no pretende ser exhaustiva, pero sí ofrecer algunos elementos para dilucidar los múltiples efectos de la educación en el desarrollo rural. Hay varios aspectos que pueden tomarse en cuenta, delineados en la sección anterior y que integraremos en cuatro subsec-ciones. Así, encontramos un primer conjunto de estudios que permiten abordar las relaciones entre la educación y variables como la movilización social y la participación política, la presencia de conflictos y los cambios en el escenario político.

El segundo grupo de estudios aborda el nivel de lo simbólico y las representaciones sociales en torno a la educación, las cuales se han visto afectadas por una mayor difusión de la escolaridad.

En términos sociales, abordaremos, en el tercer punto, los cambios que se han producido en el interior de la vida cotidiana y familiar de los pobladores rurales, incluyendo brevemente aspectos relativos a la manera en que la educación se relaciona con comportamientos como la fertilidad, la salud y la nutrición infantil.

Atenderemos aquí también a los impactos que la educación ha teni-do en procesos migratorios y cómo estos, a su vez, afectan el desarrollo rural.

Finalmente, en el cuarto punto, abordaremos estudios que permiten observar cómo la educación se relaciona con un conjunto de indicado-res económicos como la productividad, el aumento o la diversificación del ingreso, el tipo de empleo, el acceso a ciertos insumos y recursos, etcétera.

3.1 CAMBIOS EN LA POLÍTICA Y EL PODER LOCAL

La relación entre la escolarización de la población rural y los cambios en las estructuras jerárquicas, el poder local y la representación política recibió

cierta atención en las décadas de 1960 y 1970. En la década de 1980, este tema quedó oscurecido por la violencia generada por el conflicto armado interno, pero la reciente difusión del *Informe final* de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (en adelante, CVR) da pistas para entender algunos de los procesos que ocurrieron entonces y su relación con la educación. Finalmente, en la última década, la preocupación por esta relación ha reaparecido, si bien no de modo central, al menos como parte de los estudios regionales en torno a la gobernabilidad y la ciudadanía.

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

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

Los conflictos en torno al poder local entre un grupo de adultos mayores pero con menor educación y los jóvenes recientemente educados de la comunidad, presentes en situaciones como la de Lampián, parecen haberse intensificado durante la época de violencia que se vivió en el Perú

en la década de 1980. De hecho, la CVR señala que, hasta cierto punto, el conflicto armado interno «fue también una lucha generacional, en donde los jóvenes de origen campesino, relativamente más educados que sus padres y atraídos por la ideología subversiva, buscaban desplazar violentamente a las personas mayores de las posiciones de poder y prestigio en sus propias comunidades» (Comisión de la Verdad y Reconciliación 2003: tomo I, volumen 3, 130-131).

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

El informe de la CVR nos muestra que muchos de estos potenciales conflictos efectivamente sucedieron en las localidades rurales del sur andino, donde los miembros más educados de las comunidades campesinas —como los maestros y sus estudiantes— fueron más permeables al discurso senderista, que les proponía el cambio y la acción política contra un Estado y una sociedad a los cuales, a pesar de sus esfuerzos, no habían sido integrados plenamente.

Esta última afirmación tiene que ver, justamente, con las expectativas truncas de muchos de estos jóvenes por integrarse a la sociedad «moderna», situación que los habría colocado en una especie de limbo entre dos mundos, lo que, a su vez, los volvió más permeables a la prédica senderista (Degregori 1985, 1989b, 1990; Comisión de la Verdad y Reconciliación 2003). La naturaleza restringida de los procesos de movilidad social que la escuela podría promover ya se señalaban en los estudios previos. Degregori y Golte (1973), por ejemplo, indicaban muy temprano que la educación constituía un medio de movilidad vertical y limitado; del mismo modo, Alberti y Cotler (1972) encontraban que el

sistema educativo permitía la movilidad social de algunos individuos sin cuestionar la estratificación existente. Sin embargo, en tanto esto podía generar situaciones potencialmente conflictivas, al desbordar la capacidad de absorción de los egresados, la educación podía terminar cumpliendo un rol de movilización y crisis social, uno de cuyos efectos podemos observar justamente durante el conflicto armado interno.

De hecho, el informe final de la CVR señala que la educación jugó un papel muy importante en el inicio y desarrollo de la violencia de varias maneras: así, por un lado, el abandono y descuido de la educación pública permitió la expansión de discursos confrontacionales y dogmáticos (Comisión de la Verdad y Reconciliación 2003, conclusiones 136 y 137); por otro lado, los espacios educativos fueron instrumentalizados por el PCP Sendero Luminoso para expandir su prédica y captar adeptos (conclusiones 22 y 138).

Como señala Sandoval (2004: 7), «la crisis del sistema educativo, el abandono estatal de la educación pública, el radicalismo ideológico dogmático y la instrumentalización de un discurso pedagógico autoritario, fueron elementos que los grupos subversivos aprovecharon para la captación y formación ideológica de estudiantes y docentes». Esto sucedió no solo en las universidades, sino también en escuelas y colegios rurales, desde los cuales los miembros del Partido Comunista Peruano Sendero Luminoso iniciaron su infiltración en las localidades rurales.

Ejemplos muy concretos de este proceso se encuentran en el capítulo 1 del tomo IV del *Informe final* de la CVR, referido a la violencia en las regiones, y en el tomo V, cuyo capítulo 2 aborda las historias representativas de la violencia (véase también la compilación del Instituto de Derechos Humanos de la PUCP 2009). En el informe se muestra y analiza cómo el crecimiento de la población estudiantil y de la presencia de maestros y escuelas coincide con la inserción de Sendero en diversas localidades rurales del campo ayacuchano. La abundancia de material empírico que recogió la CVR en términos de testimonios y entrevistas constituye un acervo en el cual valdría la pena profundizar para comprender los efectos de la educación en el campo y su relación con el proceso de violencia.

Una mirada más reciente al rol de la educación en la política del campo ayacuchano la realizan Degregori, Coronel y Del Pino (1999), al analizar las elecciones municipales en 10 distritos de Ayacucho entre 1966 y 1996. El estudio ofrece interesantes hallazgos relacionados con

las preocupaciones que nos planteamos en este apartado. Así, los autores dan cuenta, por ejemplo, de cómo en la década de 1960 en Ayacucho persistía el gamonalismo, y la división entre mistis e indios, señores y siervos. Hasta la introducción de las elecciones de 1963, los alcaldes eran elegidos por un grupo de notables. A partir de entonces y hasta fines de la década, los alcaldes que se encuentran son principalmente hacendados. Este modelo de gobierno local llega a su fin con los cambios instaurados por el gobierno de Velasco, incluyendo la reforma agraria y cierta democratización social en el nombramiento de los alcaldes, si bien no se hacen elecciones sino que son designados por el Ejecutivo. Los autores plantean, así, el caso del alcalde de Quinua en dos períodos de la década de 1970; el alcalde proviene de un anexo y es ex peón de hacienda.

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

Diez (1998) también llama la atención sobre la importancia de la educación para ocupar posiciones de poder y liderazgo en las localidades rurales, esta vez para el caso de Piura. Así, nos dice: «todos los campesinos que he conocido y que asistieron a la escuela durante los años treinta y cuarenta, fueron más tarde dirigentes en sus comunidades [...] Es posible que todos estos campesinos asistentes a la escuela hayan aprendido en ella no sólo contenidos sino, y sobre todo, a relacionarse con la sociedad nacional y regional» (Diez 1998: 136). En su balance para el SEPIA VII, Diez (1999) constata asimismo cambios en los patrones de liderazgo entre las directivas comunales, relacionados con elementos que ofrece la escuela, como la capacidad de lectoescritura, o que se vinculan a ella, como la posibilidad de inserción y relación con espacios sociales más allá de la comunidad.

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

Aunque hemos referido casos principalmente provenientes de la zona andina, dado que la mayor parte de los estudios que hemos identificado se han producido en esta área, procesos similares parecen darse en la Amazonía. El trabajo de Huber (2008) incluye también un estudio de caso en la provincia de Satipo y la emergencia de alcaldes indígenas. Así, por ejemplo, encontramos a dos indígenas asháninkas que son maestros bilingües como alcaldes de Río Tambo en los últimos tres períodos. Ambos han desempeñado cargos en su comunidad antes de ser alcaldes. En el distrito de Río Negro se reporta el caso de una mujer asháninka que se ha desempeñado como secretaria, regidora y teniente alcaldesa, y se señala el hecho de que los requisitos para ocupar la Secretaría de Asuntos Indígenas son ser indígena, participar en organizaciones de base y contar con estudios superiores. Finalmente, en el distrito de San Martín de Pangoa, se reporta el caso de una mujer, hija de padre colono y madre indígena, con bachillerato en Psicología, quien desempeña el papel de subgerente del Consejo de Desarrollo de las Naciones Nomatsiguenga y Asháninka del Distrito de Pangoa (CODENA), instancia del municipio creada en el 2007 con rango de subgerencia. Si bien se reconoce que son todavía pocos los alcaldes indígenas (entre el 2002 y el 2006 se eligió a 12 alcaldes indígenas en la Amazonía), su creciente presencia y la importancia del nivel educativo en el perfil de estas nuevas autoridades nos hablan de la importancia que adquiere la educación formal entre esta población. De hecho, estudios como el de Belaúnde (2005) constatan cambios en similar dirección en torno al ejercicio del poder político entre diversos grupos indígenas de la Amazonía, cuando nos dice: «Hoy en día, las expectativas de conocimientos asociadas a los líderes tienen más que ver con sus estudios escolares, sus contribuciones a los debates de las asambleas, su manejo del castellano y su familiaridad con los procedimientos burocráticos, que con el arte tradicional de la oratoria y la distribución de consejos sobre principios de convivencia» (2005: 52). Veinte años atrás, en su estudio sobre el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) y los maestros bilingües que formaba en la Amazonía, Stoll (1985) señalaba que la orientación individualista, evangélica y civilizatoria que el ILV imprimía en la formación de estos maestros-líderes los enfrentaban con los valores tradicionales de las sociedades amazónicas. Así, frente al rol del líder persuasivo, que comparte y da más generosamente que otros, se imponía una figura nueva, de carácter más autoritario, y que consideraba

sus pertenencias como propiedad privada, y a la vez alejado de las actividades tradicionales como la caza y la agricultura, todo lo cual creó serias tensiones entre estos líderes y sus comunidades y, eventualmente, entre ambos y el propio ILV. Todo ello muestra que la orientación que se le dé a la labor educativa puede generar diversas tensiones, como ya hemos señalado anteriormente para el caso andino.

Finalmente, es necesario agregar que si bien en esta sección hemos referido principalmente casos de líderes varones (en tanto son los que se reportan en los estudios revisados), el mayor acceso a la escolaridad parece también tener un efecto positivo para que las mujeres asuman ciertos cargos políticos. Aquí hay que considerar que las mujeres rurales han tenido, tradicionalmente, un menor acceso a la escolaridad que los varones, y que la gran mayoría de analfabetos en el país está conformada por mujeres rurales. La baja o nula escolaridad de estas mujeres ha servido como pretexto para su exclusión de cargos de autoridad, como lo señaló Harvey (1989) en su estudio sobre la participación femenina en la política local en la zona andina. Pero dicha autora también nos advierte que esta visión puede confundir el efecto con la causa. Una mayor escolarización puede contribuir a promover la participación de las mujeres en la vida pública, pero no cambiará por sí sola el estatus de la mujer. En este sentido, es a través de una medida política como la ley de cuotas⁷ que se ha podido lograr una mayor presencia de las mujeres en ámbitos locales como los municipios, donde su participación se ha triplicado desde la aprobación de dicha ley. Sin duda, un mayor nivel educativo ha permitido a muchas mujeres aprovechar esta oportunidad y ocupar cargos a nivel local, regional y nacional, pero es importante resaltar que ha sido necesaria una medida específica para permitir un mayor acceso de las mujeres a la participación política. Se requieren, sin embargo, más estudios que exploren la dimensión de género en la política local y el rol que la educación podría estar desempeñando en ella.

7. Aprobada en 1997 y reformulada en el 2001, establece que las listas de candidatos al Congreso, las regiones y los municipios deben incorporar como mínimo a 30% de candidatas mujeres.

3.2 CAMBIOS EN LAS REPRESENTACIONES SIMBÓLICAS EN TORNO A LA ESCUELA

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

Esta sección aborda estos cambios. Muestra la desconfianza inicial, dando cuenta del surgimiento del «mito de la educación», examinando el carácter ambivalente que encierra —relacionado con el carácter mismo de la educación—, y resalta la importancia y vigencia que mantiene la educación en la actualidad.

Algunos trabajos han señalado la desconfianza inicial existente entre los pobladores rurales con respecto a la escuela, tanto en la forma en que se la representa simbólicamente (Ortiz 1971; Vergara 1990) como en los comportamientos y actitudes que se reportan en los períodos iniciales de su implantación en el campo (Diez 1998; Ames 2002a; Alberti y Cotler 1972).

Así por ejemplo, tenemos el conocido mito de la escuela «asustanños», relato de don Isidro Huamaní, quechuahablante ayacuchano, recogido por Ortiz (1971), en el cual la escuela aparece cargada de peligro, como una presencia amenazadora, asociada al mundo de las tinieblas, de la escritura y de la mentira. Asistir a la escuela implica el peligro de ser «devorados» y de perder la identidad cultural; por eso, los niños, asustados, se escapan de ella.

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

Sin embargo, la actitud de resistencia ante la escuela sufre importantes transformaciones a raíz de una mayor presencia de esta en el campo.

Como señala Diez (1998), a partir de los años treinta, los campesinos empiezan a «acostumbrarse» a la presencia de la escuela y envían a sus hijos; posteriormente, hacia los años sesenta, se constata un cambio en la actitud de los campesinos, que solicitan la creación de escuelas y contratan maestros. Pero esto también estaría ligado a cambios de mayor envergadura y a la transformación del imaginario colectivo.

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

Esta propuesta se sitúa en un contexto intelectual en el que se discutía la vigencia del mesianismo andino, tanto desde el análisis histórico y político y en el marco de un intenso proceso de violencia política (Flores Galindo 1986), como a partir de relatos recogidos por diversos antropólogos en los Andes peruanos respecto al retorno de Inkari,⁸ los cuales mostraban una visión cíclica del tiempo y una idea de vuelta al pasado (Arguedas 1964).

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

Ansión (1986, 1989, 1994) profundiza en las representaciones simbólicas sobre la escuela entre los pobladores andinos y señala que, en efecto, se da un cambio de imagen de la escuela «asustaniños» a la escuela como

8. El mito de Inkari se recogió por primera vez entre los qeros en 1955, y diversas versiones fueron apareciendo hasta la década de 1970. Según el mito, el Inca Rey (Inkari), desmembrado al ser derrotado por los españoles, volvería cuando su cabeza, todavía viva, pudiera regenerar su cuerpo. Cuando eso suceda, el Inca volverá, derrotará a los españoles y se restaurará el Tawantinsuyo (Arguedas 1964).

trampolín, como mecanismo de movilidad social y acceso a la sociedad nacional. Coincide de esta manera con Montoya y Degregori en señalar esta suerte de nueva significación que adquiere la escuela como parte de un proceso de modernización en el seno de la sociedad campesina andina. Sin embargo, matiza las actitudes señaladas y considera que la apropiación de la escuela puede combinar elementos modernos y tradicionales, incorporando también la identidad campesina.

Más de una década después, el tema de la importancia simbólica de la escuela y su relación con el progreso vuelve a plantearse en los trabajos de Ames (2002a, 2002b) y Trinidad (2004, 2006). Ames (2002a), en una revisión de los trabajos anteriores, considera que el rechazo y la desconfianza, por un lado, y el deseo de integración y progreso, por otro, que se traslucen en ellos, no son necesariamente excluyentes ni forman parte de un proceso lineal de evolución de los significados asociados a la escuela. Más bien, reflejan la tensión presente frente a la escuela (y su carácter, como ya vimos, marcadamente ambivalente), en la medida en que constituye la institución que garantiza el acceso a ciertas prácticas y conocimientos urbanos y modernos pero, a la vez, niega la validez de aquellos conocimientos y prácticas propios de la cultura local. La investigación empírica que realiza Ames (2002a, 2002b) muestra la vigencia, si bien también los límites (expresados en menores expectativas), del mito de la escuela, pero constata la vitalidad que tiene para los pobladores rurales la apuesta por la educación, tanto en los Andes (Ayacucho, Cusco) como en la Amazonía (Ucayali). Huber (2008), en un estudio sobre la representación indígena en los municipios, señala también la presencia de una cierta versión amazónica del mito de la escuela, en tanto los padres anhelan que sus hijos estudien hasta ser profesionales, y apunta que se buscan becas para que los jóvenes indígenas puedan ingresar a universidades o institutos superiores.

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

Los cambios registrados en torno a la percepción de la educación escolar han tenido importantes repercusiones en una mayor asistencia de niños y jóvenes rurales a la escuela, y en la emergencia de una visión que atribuye un valor altamente positivo a la educación escolar, constatada en estudios recientes (Benavides, Olivera y Mena 2006; Ames 2004, 2002a, Anderson 2001). Desde otra perspectiva, el estudio de Escobal, Saavedra, Suárez, Huttly, Penny, Lanata y Villar (2003), que indaga por el impacto de situaciones de *shock* económico sobre la escolaridad, muestra que las familias peruanas no disminuyen su acumulación de capital humano, en la medida en que no se afecta la «cantidad» de educación (no se retira a los niños de la escuela), si bien sus patrones de gasto en educación pueden verse afectados, reduciéndose como producto del *shock*. Esto demostraría el valor que otorgan las familias a mantener a sus hijos escolarizados.

La educación, entonces, se ha convertido en un bien valorado tanto en el campo como en las ciudades (Ansión, Rodríguez y Lazarte 1998). La ambigüedad frente a la escuela no ha desaparecido en muchos casos, pero, como señala Diez (1998: 147), la escuela constituye hoy en día «uno de los vehículos más importantes en el proceso de transmisión de nuevos y diferentes conocimientos, pero sobre todo de nuevas actitudes y expectativas, en el espacio rural peruano». Volveremos sobre ello más adelante, pero a continuación veremos cómo esta mayor asistencia y estos cambios en la percepción de la escuela han impactado en las dinámicas internas de las familias rurales, y de qué manera lo han hecho.

3.3 CAMBIOS EN LAS DINÁMICAS SOCIALES: VIDA FAMILIAR Y MIGRACIÓN

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

Oliart, Ames, Cabrera y Uccelli (2001); Van Dalsfen (2007); Sotomayor (2005); Tarea (2005); Unesco-FAO (1988); Lakin y Gasperini (2004).

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

Estudios de corte más cualitativo muestran que, en efecto, la participación laboral del niño en la economía doméstica es considerada legítima y deseable en muchos hogares rurales (Ames, Rojas y Portugal 2009a, 2009b; Montero, Oliart, Ames, Cabrera y Uccelli 2001; Uccelli 1999; Domic 2004; Silva 2000). En efecto, existe entre los padres cierta preocupación, por un lado, respecto a la pérdida de destrezas (agrícolas, ganaderas, textiles, artesanales, domésticas, etcétera) y valores (responsabilidad, solidaridad, laboriosidad) si es que los niños y niñas no son iniciados tempranamente en el trabajo, con el consiguiente riesgo de que se vuelvan ociosos y, hasta cierto punto, «inútiles». Por otro lado, los padres son conscientes de que la escuela, especialmente aquella que ofrece una menor calidad educativa, no necesariamente dará a sus hijos

las herramientas para continuar en el sistema educativo y lograr la ansiada profesionalización (o sus hijos no desarrollarán dichas habilidades por características o decisión propias). Por ello, iniciarlos en el trabajo es una manera de asegurar que, al menos, desarrollen ciertas habilidades que les permitan «defenderse» en el futuro (Ames, Rojas y Portugal 2009b).

Estos puntos de vista no son equivocados, ya que, con relación al primer punto, en efecto se constata la pérdida de conocimientos y destrezas en los niños indígenas que inician una mayor escolarización en relación con sus pares menos escolarizados (véase, por ejemplo, el estudio de Rival [1996] en la Amazonía ecuatoriana). Por otro lado, los problemas de calidad que afectan a la escuela rural, y que analizaremos en la siguiente sección, así como las limitadas oportunidades disponibles para proseguir estudios superiores, producen muchas veces trayectorias educativas truncas, como muchos padres temen, con la consiguiente permanencia de los jóvenes en sus comunidades, por lo cual requieren un mínimo de conocimientos que la escuela no les ofrece.

La participación infantil en la actividad laboral se ve afectada también por consideraciones económicas (Uccelli 1999; Montero, Oliart, Ames, Cabrera y Uccelli 2001). Así, por ejemplo, en regiones de mayor desarrollo agrícola, las familias que pueden invertir sus excedentes en el pago de peones reemplazan a sus hijos en el trabajo productivo, liberando su tiempo para que lo dediquen con mayor exclusividad a la escuela. Esto estaría relacionado con lo discutido en la sección anterior sobre la importancia creciente que ha adquirido la educación para la población rural en sus proyectos familiares e individuales, pero también muestra que es necesario preguntarse si existen las condiciones materiales para que esa visión «moderna» se instale en un contexto marcado por la pobreza.

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

Sin embargo, eso no siempre sucede en las zonas rurales, ya que la temporalidad que la escuela propone no necesariamente se ajusta a los

tiempos de vida en el campo. Ya hemos visto, por ejemplo, el caso de la participación laboral de niños y jóvenes. En el caso de los varones rurales, es evidente que el ciclo de vida obliga a ciertos ajustes para adaptarse a las demandas escolares, cuando atendemos a diversos estudios que señalan que hacia los 11 ó 12 años, los niños se consideran aptos para el trabajo, no solo dentro sino incluso fuera del predio familiar, iniciándose en el trabajo asalariado, «ganando su propio dinero» (Ortiz y Yamamoto 1994) y realizando movimientos migratorios hacia otras regiones, típicamente desplazamientos desde la sierra hasta la ceja de selva, para emplearse como mano de obra en diversos cultivos comerciales, en lo que se percibe incluso como un «rito de pasaje» (Camino 2006).

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

El que, en efecto, se haya producido una masiva y creciente incorporación de la población rural a la escolaridad no debe oscurecer el hecho de que esto no ha afectado a todos por igual (por ejemplo, a varones y mujeres) y que los supuestos culturales que están en la base de la escuela moderna no siempre calzan bien, ni logran transformar, las actividades, mentalidades y necesidades de las familias rurales. De hecho, a pesar del «mito de la educación», Benavides (2006) encuentra que si bien en el discurso se

observa una mayor igualdad respecto al acceso a la educación de hijos e hijas, en la práctica existiría aún una mayor predilección por la educación de los hijos varones. Lo mismo señala Uccelli (1999), al constatar que, en el grupo de niños que sigue en su paso por la escuela en un lapso de tres años, permanecen los varones, aun cuando repiten, pero las niñas que repiten son retiradas. Diez (1998) también constata diferencias significativas en la asistencia de niños y niñas en la sierra de Piura, mientras que Ames (2006a, 2006b) y Oliart (2004) muestran diversos mecanismos que excluyen a las niñas rurales de una escolaridad formal completa.

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

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

Pese a todo lo anterior, en un nivel agregado, se ha encontrado no solo un crecimiento evidente de la mayor participación de niños y niñas rurales en la escolaridad (Guadalupe et al. 2002; Montero 2006), sino que, además, existirían impactos positivos en la familia relacionados con la educación de las madres.

Escobal et al. (2005), por ejemplo, al analizar una muestra de hogares peruanos del estudio Niños del Milenio, encuentran un impacto directo entre el nivel educativo de la madre y la nutrición del niño, el cual permanece constante al controlar diversas variables. Este impacto va más allá de la capacidad de generar ingresos y probablemente está relacionado con el uso de la educación para acceder a la información sobre salud y nutrición (Escobal et al. 2005: 15). En este estudio, es interesante notar que no solo el nivel educativo individual de la madre resulta relevante, sino que el promedio del nivel educativo de las madres en la comunidad donde ella vive también tiene un efecto importante en la mejora del bienestar del niño. La relación positiva entre la educación de la madre y la nutrición de los niños se ha documentado en varios estudios en el país, como los reseñados por Sánchez (2008), quien señala que prácticamente todos los estudios revisados (10) coinciden en la relevancia de la educación de la madre para explicar la nutrición del niño. Sin embargo, la educación primaria no parece hacer mayor diferencia, ya que solo la secundaria y superior muestran un impacto (Sánchez 2008: 12).

El nivel educativo de las mujeres también aparece relacionado con el inicio de la maternidad (primer embarazo): este es más temprano entre aquellas mujeres con menor instrucción (Ramírez 1995). Ambos hechos aparecen ligados a la fertilidad, la cual es más alta en mujeres con menor educación. Sin embargo, para entender los patrones reproductivos, resulta decisivo atender al contexto cultural, ya que la variedad de los contextos rurales muestra diversas situaciones, como lo señala un estudio de Aramburú (1983) en cuatro contextos rurales marcadamente diferentes.

El impacto de la educación de las mujeres en el bienestar de sus hijos y familias ha sido uno de los argumentos que con mayor fuerza se han usado internacionalmente para promover una mayor educación de ellas como requisito para el desarrollo. Existe prácticamente un consenso con respecto a la fuerte asociación entre un mayor nivel educativo de la mujer y una menor mortalidad infantil, así como una menor fertilidad y mayores oportunidades educativas y económicas para sus hijos. No es este el espacio para profundizar en esta línea, pero existe abundante literatura internacional para los interesados.⁹

9. Instituciones como el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) ofrecen información de divulgación y estudios al respecto (véase <<http://www.unfpa.org/help/sitemap/>>).

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

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

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

es/index.html>). De la misma manera, el Banco Mundial ha promovido y difundido varios estudios sobre los retornos económicos de la educación de las mujeres, mostrando su costo-efectividad y postulando que la educación de las mujeres es la mejor inversión para lograr el desarrollo. Publicaciones y datos recientes pueden encontrarse en <<http://web.worldbank.org/WSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20298916~menuPK:617572~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html>>.

está en relación directa con la migración permanente y también con la migración temporal, y que a mayor educación, mayor migración.

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

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

Sin embargo, si las relaciones entre campo y ciudad se mantienen fluidas, es posible que la circulación de información y recursos beneficie también el desarrollo rural. Así por ejemplo, el ingreso urbano puede invertirse en la agricultura o en la salud y educación de los miembros del hogar que permanecen en la comunidad. Esto complejiza más aún la relación ente educación y desarrollo rural, en tanto nos plantea la

pregunta de dónde y hasta dónde mirar: ¿solo en los escenarios propiamente rurales? ¿O también en las trayectorias de los migrantes rurales? ¿En la relación fluida entre el campo y la ciudad? Por el momento, continuaremos con la mirada fija en los cambios que se pueden observar en los escenarios rurales, pero sin perder de vista que el impacto de la educación, así como su importancia, pueden estar, también, más allá del escenario rural, y no solo en un lugar, sino también en el flujo que se mantiene entre distintos espacios.

Un último aspecto que ya se señalaba en el estudio de De la Cadena es que los hombres tienden a migrar primero y las mujeres van después. Este es un punto de especial importancia, en tanto este comportamiento migratorio afecta profundamente las dinámicas familiares: mujeres y niños deben asumir, en muchos casos, tareas que antes correspondían a los varones (Trivelli 2000; Oliart 2008; Montero, Oliart, Ames, Cabrera y Uccelli 2001), lo que sobrecarga su jornada laboral y fuerza las tradicionales etapas y roles para la asignación del trabajo. Asimismo, al ser las mujeres y los niños quienes permanecen en mayor medida en el campo, esto se refleja en la importancia demográfica todavía considerable que tiene la matrícula rural en el sistema educativo (el 40% en primaria), si bien se sostiene que la proporción de la población rural sería del 24,1% de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda del 2007 (Instituto Nacional de Estadística e Informática 2008).¹⁰ Por ello, la educación en las zonas rurales no es todavía un servicio para una minoría, aunque así sea tratada e imaginada.

3.4 CAMBIOS ECONÓMICOS

Para terminar esta sección, abordaremos ahora el papel de la educación para propiciar o no cambios económicos. Si las primeras definiciones del desarrollo ponían énfasis en el crecimiento económico, no es de extrañar que algunas de las primeras preocupaciones en torno a la relación entre

10. Esta población se calcula de acuerdo con la definición del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), que considera rural todo poblado de menos de 100 viviendas contiguas (aunque excluye de esta definición a las capitales distritales y provinciales). Sin embargo, otros plantean que esta definición subrepresenta la verdadera dimensión de la población rural y proponen como criterio considerar rural todo distrito de menos de 10.000 habitantes, con lo que la población rural llegaría a un 34%.

la educación y el desarrollo rural tuvieran que ver con el incremento de la productividad y la orientación hacia el mercado.

Entre los estudios de las décadas de 1960 y 1970, realizados desde la antropología y la sociología e interesados más ampliamente en el cambio social, aparecen, sin embargo, interesantes hallazgos que relacionan una mayor educación con los cambios experimentados en la producción agrícola, tanto en el tipo de cultivo, más orientado al mercado, como en la tecnología utilizada y en el efecto económico que esto genera. El caso más emblemático lo constituye el famoso estudio sobre la comunidad de Huayopampa (Fuenzalida et al. 1968), que postula que la educación habría sido un mecanismo propulsor de un ascenso colectivo económico y social generalizado, pero son varios los elementos que se conjugan en este caso y no es únicamente la educación (ni cualquier tipo de educación) la que hace esto posible. En efecto, en Huayopampa, encontramos una población con escolaridad generalizada, con contactos urbanos, dedicada a la producción de frutales —cultivo rentable en el mercado limeño, no muy alejado de la comunidad— y que introduce cambios tecnológicos locales que son aprovechados por una amplia mayoría. Todo ello, unido a las posibilidades que ofrecen las tierras y las características ecológicas de Huayopampa, permitió un aumento de la producción que promovió un ascenso colectivo, gracias a una distribución equitativa de los beneficios generados.

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

En contraste, Pacaraos (Degregori y Golte 1973), a pesar de compartir algunos rasgos con Huayopampa —como la localización en la misma región y una larga tradición educativa—, no se encuentra en la misma situación. Las condiciones económicas y ecológicas de Pacaraos

constituían una desventaja frente a los productos más demandados por el mercado, a diferencia de lo que sucedía en Huayopampa. La educación, por otro lado, tiene una orientación «hacia fuera», aparece ajena a la comunidad y prepara a los jóvenes para la migración más que para aplicar sus conocimientos dentro de la localidad.

Aunque estos trabajos constituyen un antecedente importante, será en las décadas de 1970 y 1980 que se producirán, esta vez desde la economía, estudios más enfocados en la relación entre la educación y el aumento de productividad, influenciados, como ya señalamos en la sección anterior, por la teoría del capital humano. Estos estudios partían sobre todo del supuesto de que la educación, en tanto característica del agricultor, permitiría una mayor apertura para la innovación tecnológica, la cual desarrollaría su capacidad productiva, lo que, a su vez, conduciría a mayor productividad. Así, por ejemplo, el proyecto «Productividad y aprendizaje en el medio rural» (Figueroa 1986) se planteó analizar el efecto de la educación sobre la productividad en la agricultura campesina de América Latina y los procesos y mecanismos a través de los que opera, principalmente los procesos de innovación tecnológica. Conviene anotar aquí que el cambio tecnológico se define como exógeno, en tanto es generado por centros de investigación y no en la propia economía campesina, por lo cual está asociado a procesos de adopción más que de generación, si bien se reconoce que todo agricultor experimenta al momento de adoptar la innovación. Este estudio encuentra que la educación formal tiene un efecto positivo sobre la adopción tecnológica y la productividad en todas las regiones modernas, ya que los campesinos con más escolaridad logran mayor productividad agrícola. Pero este efecto operaría tras cierto «umbral», que sería la educación secundaria. Asimismo, es importante notar que existen diferencias según los diversos contextos rurales, ya que en las áreas rurales donde no hay innovaciones que introducir, el valor económico de la educación formal será bajo. En una región en proceso de modernización tecnológica, en cambio, «la educación formal tendrá mayor rentabilidad, habrá una mayor demanda por educación y se observará que existen en ella agricultores con mayor nivel de educación» (Figueroa 1986: 88). Resultados muy similares se encuentran en un estudio ya clásico para el caso peruano, como fue el emprendido por Cotlear (1989) en comunidades del Cusco y de Junín.

Al igual que Figueroa, este autor encuentra que la educación formal¹¹ tiene efectos sobre el cambio tecnológico y la productividad, y como aquel, señala dos caminos mediante los cuales esto sucede: acelerando la adopción de la innovación, y permitiendo un uso más eficiente de las innovaciones. Asimismo, indica que el efecto de la educación depende de la dinamicidad de las regiones, fundamentalmente disponibilidad de tecnologías y agilidad de los mercados. Los efectos de la educación son mayores en regiones modernas que en aquellas más tradicionales, en la misma línea de lo que señalaba Figueroa. Pero a diferencia de este último, si bien señala un efecto umbral, no lo considera fijo, pues piensa que dependerá del grado de modernidad y de la complejidad de problemas que deban resolverse, aunque, en general, es mayor en regiones modernas que en las más tradicionales. En conclusión, la educación puede desempeñar un rol importante en la transformación de la producción agrícola, pero este potencial solo se realiza en regiones donde se combine una oferta dinámica de innovaciones tecnológicas y condiciones económicas favorables para la modernización. Nuevamente, la importancia del contexto es clave, así como la interdependencia entre la educación y otros factores.

Una década después, Eguren y Cancino (1998) señalan que, en los últimos 25 años, los rendimientos de los cultivos en el Perú no se han elevado o lo han hecho modestamente. En sintonía con los estudios previos, sostienen que ello indicaría escasos cambios tecnológicos y una modernización muy lenta de la agricultura. Al mismo tiempo, señalan que existen grandes diferencias de rendimiento entre regiones, apuntando nuevamente en dirección a la importancia del contexto y resaltando las diferencias en el grado de adopción de tecnologías modernas, en la capacidad de gestión de las explotaciones agrícolas, en el acceso a los medios y servicios necesarios para la producción, así como en los niveles educativos y de información de los agricultores. Sobre esto último, los autores indican que una limitación para la adopción de nuevas tecnologías son los bajos niveles educativos de los productores, ya que, de acuerdo con el III Censo Nacional Agropecuario (1994), del total de unidades

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

agrarias en el grupo mayoritario (0,5 a 4,9 hectáreas), el 22% de los productores no tenían ningún nivel de educación y 37% solo contaban con primaria incompleta. Así, si bien se ha avanzado en la cobertura educativa, esta todavía se muestra más baja en la zona rural, como veremos en la siguiente sección.

A nivel internacional, diversos balances indican que la educación tiene un impacto positivo en la productividad agrícola en diversos países en desarrollo, y que este efecto es mayor en contextos modernos que en los tradicionales (Lockhead, Jamison y Lau 1980; Philips 1994 cit. en Antchoarena y Sedel 2004). Sin embargo, Antchoarena y Sedel (2004) señalan que estos resultados deben ser tomados con prudencia, pues tanto la educación como la productividad pueden ser difíciles de medir, y levantan un conjunto de consideraciones metodológicas que es necesario tomar en cuenta.

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

Por otro lado, Cotlear (1989) ya señalaba que la mayor educación podía permitir un mayor acceso al crédito, y esto último aparece asociado a la eficiencia técnica en el estudio de Escobal, por lo que consideramos necesario atender brevemente a esta relación entre educación y acceso al crédito. Los estudios que caracterizan a los usuarios de microfinanciamiento coinciden en señalar que existe una relación positiva entre nivel educativo y acceso al crédito. Así, el estudio de Portocarrero, Trivelli y Alvarado (2002), que indaga por crédito tanto formal como informal y entre diversos tipos de hogares, muestra que aquellos cuyos miembros tienen mayor educación son los que acceden a los créditos formales. Así, por ejemplo, en todos los casos (hogares encabezados por mujeres, por microempresarios y hogares pobres), el nivel educativo del jefe o

jefa de hogar es significativamente mayor entre aquellos que acceden al crédito que entre aquellos que no lo logran. Entre los primeros, el nivel educativo es mayor entre los que acceden al crédito formal que entre los que acceden al crédito informal. Entre todos los casos, son las mujeres jefas de hogar que acceden a créditos las que presentan un mayor nivel educativo. Además de la educación formal, otros determinantes para el acceso al crédito son la lengua materna y el tamaño de la familia, es decir que las familias pequeñas con mayor educación y cuya lengua materna es el castellano tienen más probabilidades de acceder al crédito. Los autores resaltan, sin embargo, que es necesario profundizar en la relación entre educación y acceso al crédito, pues no es claro si el nivel educativo resulta una condición necesaria para acceder al crédito o si el crédito se asigna premiando una mayor dotación de capital humano (Portocarrero, Trivelli y Alvarado 2002: 124). En un trabajo posterior (Trivelli, Portocarrero, Byrne, Torero y Field 2004), se constata nuevamente que la educación resulta importante para el acceso al crédito, pero se especifica que las instituciones que atienden a los grupos estudiados no señalan un interés por el nivel educativo del demandante en su proceso de selección de clientes, de manera que no es un prerrequisito formal. En este mismo volumen, Venero y Yancari (2004), al estudiar la demanda potencial de crédito en Huancayo, encuentran que el nivel educativo de los pobladores rurales sin crédito es menor que el de aquellos que sí han accedido a este.

Otra forma en que la educación puede permitir el acceso a recursos, como en el caso esbozado del crédito, tiene que ver con su papel en la diversificación de ingresos de los productores agrícolas. De acuerdo con Escobal (2001, 2003), en la década de 1990, el 51% del ingreso de los hogares rurales provenía de fuentes de empleo fuera del propio predio (manufacturas y servicios, producción artesanal, trabajo asalariado, etcétera). Al examinar los determinantes de esta diversificación del ingreso, Escobal (2001, 2003) encuentra que la educación resulta un factor clave, ya que permite mejorar el acceso al empleo no agrícola por cuenta propia, así como al empleo asalariado en el Perú rural. Vale la pena agregar que, como en otros casos, la educación no tiene este efecto por sí sola sino en combinación con una serie de activos privados, como el crédito y bienes y servicios públicos (por ejemplo, carreteras y electrificación). Asimismo, en un trabajo posterior, Escobal (2008) muestra evidencia

de que la diversificación de las fuentes de ingresos está asociada a una mejora de las condiciones de vida y a una menor pobreza.

Los efectos de la educación formal en el incremento de la productividad de los trabajadores se han analizado, asimismo, en estudios relativos a los retornos económicos de la educación, es decir, la estimación del efecto que la educación tiene sobre la capacidad de generar ingresos en el mercado laboral. Estos estudios se basan también en la teoría del capital humano y, en general, señalan que la escolarización contribuye de manera importante a la variación en los ingresos, mostrando una fuerte asociación entre un mayor nivel educativo y mayores ingresos. Entre los estudios realizados en el Perú, encontramos estimaciones sobre la población en general que diferencian por área de residencia, por lo que podemos identificar algunos datos de particular interés para la zona rural.¹²

A nivel general, es importante anotar algunos hallazgos relevantes: en el Perú, se ha documentado en varios estudios que existe una relación positiva entre el nivel educativo y los ingresos (Rodríguez 1993; Stelcner, Arraigada y Moock 1987; Suárez-Berenguela 1987; Musgrove 1978; Figueroa y Suárez 1976), así como en relación con el tipo de ocupación (Fields 1980). En los primeros estudios (usando información de fines de la década de 1960 y principios de la de 1970), esta relación entre educación e ingresos no se sostiene para el caso de las mujeres (Suárez-Berenguela 1987). Sin embargo, usando bases de datos de mediados de la década de 1980, King (1990) encuentra una relación positiva entre la educación de las mujeres y los ingresos por hora. Rodríguez (1993), quien utiliza la Encuesta Nacional de Niveles de Vida (ENNIV) de 1991, también identifica una relación positiva entre educación e ingresos, tanto para los hombres como para las mujeres. Otra coincidencia es que la relación entre escolaridad e ingresos, si bien es positiva, parece ser menos importante o menos pronunciada para el Perú que para otros países de América Latina (Musgrove 1978; Rodríguez 1993). Hay también coincidencia en señalar que las más altas tasas de retorno se encuentran en el nivel de primaria. Stelcner, Arraigada y Mock (1987) señalan, por ejemplo, que las magnitudes estimadas en el Perú para los trabajadores varones son similares a las encontradas en otros países de América Latina: un 10% para un

12. Excluimos de este balance los estudios basados en muestras netamente urbanas, como los de Saavedra y Maruyama (1999) y Yamada (2007), entre otros.

año de la enseñanza primaria, un 6% para la enseñanza secundaria y un 8% para la educación posterior a la secundaria. Usando la misma base de datos que Stelcner Arraigada y Mock, King (1990) estima, para el caso de las mujeres peruanas ubicadas en empleos remunerados, una tasa media de retorno a la educación primaria del 12%; del 8% para la secundaria y del 5% para la educación técnica, pero tasas negativas para la educación postsecundaria incompleta. Sin embargo, obtener un título aumenta, en gran medida, el retorno de la educación posterior a la secundaria (19%). Por su parte, Rodríguez (1993) señala también tasas de retorno más altas en primaria, ya que duplican y triplican las tasas correspondientes a la educación secundaria y superior, es decir que existe una relación de costo-beneficio mayor.¹³

Atendiendo a los hallazgos más específicos sobre las zonas rurales, se encuentra que los mayores retornos de la educación se registran en el grupo de trabajadores no agrícolas, mientras para los trabajadores agrícolas y campesinos, el impacto de una mayor educación en la obtención de ingresos es pequeño o insignificante (López y de La Maggiora 1997, cit. por Trivelli 2000). Entre los varones, un estudio (Stelcner, Arraigada y Mock 1987) reporta que el impacto de la educación posterior a la secundaria es mayor en zonas rurales y en Lima que en el resto urbano, mientras que para las mujeres (King 1990), la educación posterior a la secundaria muestra un retorno negativo. Rodríguez (1993) encuentra una brecha de ingresos considerable entre las zonas urbanas y las rurales, que atribuye a distintos niveles de escolaridad, ya que la proporción de población con escolaridad por encima de la educación primaria es mucho mayor en las zonas urbanas (un 80% y un 74%, para Lima y resto urbano respectivamente) que en las rurales, donde es menos de la mitad y donde se encuentra un porcentaje más alto de población sin instrucción.

Desde el énfasis en el desarrollo económico, una dimensión importante ha sido la preocupación por la reducción de la pobreza, que se ha vuelto particularmente fuerte en la década de 1990, a raíz del aumento de esta debido a los cambios producidos en la economía. El balance que sobre el tema presentó Trivelli (2000) en el SEPIA VIII nos recuerda la

13. Estudios posteriores, sin embargo, han indicado la progresiva disminución de las tasas de retorno de los niveles inferiores de la educación y el aumento de la tasa de retorno de la educación superior universitaria (Yamada 2007), para el caso de Lima y el resto urbano.

alta incidencia de la pobreza en el ámbito rural, pero también señala que la sociedad rural está caracterizada por una gran heterogeneidad y desigualdad entre sus miembros. Así, nos dice que en el sector rural los trabajadores agrícolas (sin tierras) son los más afectados por la pobreza, seguidos de los campesinos y pequeños productores. Los trabajadores rurales dedicados a actividades no agrícolas muestran menores índices de pobreza. Escobal (2008), utilizando datos de los últimos años, señala en la misma dirección que los hogares que logran combinar actividades agrícolas y no agrícolas tienen tasas de pobreza significativamente más bajas que los hogares que se dedican exclusivamente al trabajo agrícola independiente, y recalca la heterogeneidad en el nivel de diversificación que puede encontrarse en el sector rural.

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

Cabe señalar que otro de los estudios ya mencionados (Stelcner, Arraigada y Mock 1987), al revisar el impacto de diversas variables sobre el logro educativo, identifica la calidad educativa como la fundamental, por encima incluso que la escolaridad de los padres, especialmente en áreas rurales. Sin embargo, la revisión que realiza Trivelli (2000) de las políticas sociales orientadas a reducir la pobreza muestra la desconexión entre el gasto social permanente en educación y los programas de corte más temporal de alivio a la pobreza. Para atender a esta preocupación sobre cómo y en qué medida se ha atendido el problema de las características y la calidad de la educación en zonas rurales, la siguiente sección se aboca a los trabajos que se han ocupado más directamente del estudio de la educación rural.

4. POSIBILIDADES Y LÍMITES DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR PARA APORTAR AL DESARROLLO RURAL: ANALIZANDO SUS CARACTERÍSTICAS, TENDENCIAS Y PROPUESTAS

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

Germán Rama (1978)

Aunque son muchos los avances en relación con la cobertura lograda por la educación en las zonas rurales, la cita que abre esta sección podría aplicarse fácilmente a la situación actual, aunque hayan transcurrido más de 30 años. Ello no quiere decir que no hayan ocurrido cambios, pero sí que dichos cambios no han podido revertir, todavía, la desigual situación entre la educación entre zonas rurales y urbanas. Son varios los estudios que dan cuenta de que, en efecto, el acceso a la educación ha crecido notablemente en el Perú en general y para las poblaciones rurales en particular a lo largo del siglo XX (Degregori 1990a, 1991; Contreras 1996; Montero 1995, 2006). El creciente incremento en la participación de niños y jóvenes en el sistema educativo permite afirmar que, al finalizar el siglo XX, se ha logrado prácticamente la universalización de la matrícula para el grupo de 6 a 11 años, y un porcentaje muy alto y con tendencia al crecimiento en el grupo de 12 a 16 años (Guadalupe et al. 2002; Ministerio de Educación 2001). Este no es, sin duda, un logro menor, si consideramos que hacia 1940, apenas un tercio de la población infantil y juvenil tenía acceso a la escuela.

Sin embargo, como ya hemos visto, algunos estudios nos alertan con respecto a estas cifras agregadas, señalando que existen todavía grupos de la población que tienen un menor acceso a la educación, como son las niñas y las mujeres rurales (Montero 2006; Montero y Tovar 1999; Oliart 2004; Ames 2005), especialmente indígenas y en situación de pobreza. Asimismo, las poblaciones indígenas están en desventaja en el acceso a servicios educativos y en los resultados que logran (Kudó 2004; Cueto y Secada 2004; Cueto, Guerrero, León, Segúin y Muñoz 2009), los cuales también se ven afectados por la situación de pobreza de los estudiantes (Ministerio de Educación 2005).

Así, si bien se ha logrado una importante e impresionante cobertura en las cinco décadas que cubre este balance, persiste una desigualdad evidente entre la educación rural y la urbana: por lo general, el porcentaje de alumnos retirados, desaprobados y con extraedad es considerablemente mayor en las áreas rurales que en las zonas urbanas. Asimismo, la probabilidad de concluir a tiempo la educación primaria o secundaria es considerablemente menor para los residentes del área rural, y el tránsito entre un nivel y otro —es decir, el paso a la secundaria— presenta una tasa menor en el área rural (Ames 2008; Ministerio de Educación 2005; Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina 2006; Unicef-Instituto Nacional de Estadística e Informática 2008). Finalmente, aun para aquellos que logran permanecer y culminar la primaria y la secundaria, los logros obtenidos son bastante menores que aquellos registrados para los estudiantes urbanos, tal como lo muestran de manera consistente las recientes evaluaciones nacionales e internacionales (Cueto 2007).

La situación brevemente esbozada no es característica solo del Perú. Como lo señala un estudio conjunto de Unesco y FAO (1988) sobre la educación básica y el desarrollo rural en América Latina, la cobertura insuficiente y el bajo rendimiento interno del sistema educativo son características presentes en la educación para áreas rurales en la región. Sin embargo, es necesario señalar que el nivel de desigualdad en los resultados entre el área rural y urbana, de acuerdo con la última evaluación latinoamericana (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo-SERCE), es mayor en el Perú que en otros países de la región (Unesco-OREALC 2008). Es pertinente, entonces, abordar un conjunto de estudios que dan cuenta de las características y rasgos más resaltantes de la educación rural, a fin de comprender los procesos que producen los magros resultados reportados, así como los posibles cursos de acción para revertirlos.

Al respecto, existe una abundante literatura dedicada al estudio de la educación rural: sus características, sus problemas, sus necesidades. La lectura de este material resulta en cierta medida desconcertante, pues existe una clara continuidad y hasta permanencia entre la problemática que se identifica en los estudios publicados en la década de 1960 y textos de muy reciente factura, lo que lleva al lector a la desalentadora conclusión de que poco, si algo, se ha avanzado. No pretendo contribuir al

desaliento, pero sí considero importante mostrar esta continuidad y, a la vez, los esfuerzos para romper con ella y proveer a los pobladores rurales de una educación más acorde con sus necesidades (o por lo menos, con algunas de ellas).

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

Prácticamente todos los elementos mencionados por Vásquez aparecen de modo recurrente en estudios posteriores sobre la escuela rural. Ames (1999), por ejemplo, al estudiar el ejercicio del poder en escuelas rurales andinas sobre la base de etnografías realizadas en 1998, señala la distancia cultural y social entre los docentes y sus estudiantes, y los prejuicios que ello conlleva, así como las bajas expectativas así generadas, lo cual se torna más evidente en su análisis sobre la manera en que los docentes usan los textos escolares, de manera condicionada a lo que asumen que sus estudiantes podrán comprender (Ames 2001). Esto último incide también de modo importante en las oportunidades de aprendizaje que se provee a los estudiantes, ya que las bajas expectativas de logro conducen a limitar dichas oportunidades hacia los niveles más básicos (Larkin y Gasperini 2004; Cueto, Ramírez, León y Azañedo 2006; Cueto

y Secada 2004). Los prejuicios hacia los estudiantes rurales parecen estar también vinculados con la presencia del castigo físico, que sigue reportándose en estudios actuales en zonas rurales (Ames 1999; Ames, Rojas y Portugal 2009a, 2009b; Plan Internacional 2009), a pesar del intenso movimiento en pro de los derechos de los niños y de las recomendaciones de la CVR al respecto.

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

Las limitaciones en la preparación de los docentes rurales en el terreno pedagógico han sido también ampliamente documentadas (Oliart 1996; Montero, Oliart, Ames, Cabrera y Uccelli 2001; Ames y Uccelli 2008; Larkin y Gasperini 2004). A la formación insuficiente para desempeñarse en zonas rurales hay que sumar las escasas oportunidades de perfeccionamiento, y la ruptura entre la formación y la práctica docente (Unesco-FAO 1988). Hay que reconocer, asimismo, que las difíciles condiciones en que los maestros trabajan generan poca motivación, aislamiento y desconexión del resto del sistema (Tovar 1989; Centro Peruano de Estudios Sociales 1989; Montero, Oliart, Ames, Cabrera y Uccelli 2001). Todo ello, sumado a las pocas herramientas de trabajo con que cuentan, incide en la baja calidad de las escuelas rurales. En efecto, varios estudios señalan el funcionamiento precario de los locales escolares en las zonas rurales, la escasez de material didáctico e insumos básicos, y las limitaciones en el equipamiento y mobiliario (Pozzi-Escot

y Zorrilla 1994; Montero, Oliart, Ames, Cabrera y Uccelli 2001; Vega 1993; Sulmont y Valcárcel 1993; Unesco-FAO 1988; Centro Peruano de Estudios Sociales 1989; Rumrill 2001; Ames 2004; Benavides, coord. 2007; Bello y Villarán 2004).

Por otro lado, la ausencia de uso de la lengua materna que reportó Vásquez sigue siendo una problemática actual: la educación en la propia lengua todavía está lejos de ser una realidad para todos los niños y niñas indígenas. Zavala (2007) reporta que solo 11% de los alumnos y 18% de los centros de educación primaria que se ubican en zonas rurales vernáculo-hablantes participan en programas de educación intercultural bilingüe. Las recientes medidas de política que restringen el ingreso a institutos de formación docente solo parecen profundizar el problema de la falta de maestros bilingües para esta población (Trapnell y Zavala 2009). En general, todos los indicadores educativos muestran menor avance para niños y niñas que hablan una lengua distinta del castellano, lo que evidencia la naturaleza todavía excluyente del sistema educativo (véase, por ejemplo, Kudó 2004; López 1996).

En general, se ha reportado en repetidas oportunidades la inadecuación de los fines y contenidos de la educación a la realidad rural y a los intereses y necesidades de sus destinatarios. Sin embargo, los marcos curriculares, calendarios y contenidos continúan siendo homogéneos y, a pesar de que existe la posibilidad de diversificar y adaptar, esto rara vez sucede, por las dificultades de los mismos docentes y por la falta de apoyo y orientación para hacerlo. Así, el desencuentro cultural y la distancia entre escuela y comunidad que menciona Vásquez (1965) persiste hasta la actualidad: se reporta también en la década de 1980 (Hornberger 1989; Ansión 1989; Sulmont y Valcárcel 1993) y en estudios más recientes (Sotomayor 2005; Van Dalssen 2007).

La escuela no ha perdido esa orientación urbana de la que nos hablaban Paredes y Soberón (1972), y encontramos que la cultura campesina, agraria, minera, rural o indígena es claramente marginada del espacio escolar: los saberes de los otros no parecen tener cabida en una escuela modelada para un sector urbano, costeño, hispanohablante, de clase media. Varios son los estudios que nos muestran esta dinámica y el papel de la escuela como instrumento de dominación cultural (Montoya 1990; 1989; Uccelli 1999; Rumrill 2001; Ames 2002a; Durston 2002; Aikman 2003; Ruiz Bravo, Rosales y Neira 2006; Van Dalssen 2007). Asimismo,

a pesar de que diversos estudios dan cuenta de las formas de aprendizaje de los niños rurales (Ortiz y Yamamoto 1994; Anderson 1994; Aikman 2003; Bolin 2006, entre otros), la escuela continúa desconociendo que estas existen e insiste en modos de enseñanza y aprendizaje muchas veces ajenos a las diversas culturas infantiles rurales. En general, la escuela desconoce, en gran medida, otros procesos educativos que se dan por fuera de ella: en el marco del hogar, la comunidad, a través del trabajo y otras actividades cotidianas. Desconoce, asimismo, las consiguientes habilidades y conocimientos que se generan en dichos espacios, perdiendo, con ello, una importante oportunidad para aprovecharlos en su propia tarea educativa (Ames 2004; Ruiz Bravo, Rosales y Neira 2006; Godenzzi 1996; Trapnell 1991; Zavala 2002).

Si, por un lado, los saberes locales no encuentran cabida en la escuela, por otro, la utilidad de los conocimientos foráneos impartidos por ella es escasa para la población rural (Unesco-FAO 1988), en tanto sirven básicamente para continuar dentro del sistema educativo, acceder a mayores niveles de escolaridad, migrar a la ciudad y cambiar de ocupación. Sin embargo, como hemos visto, esto también forma parte de los proyectos personales y colectivos de la población rural, tanto aquella empleada en la agricultura como en otras actividades, como la minería (Sulmont y Valcárcel 1993).

Finalmente, es necesario agregar que la gestión de la educación rural ha merecido también un conjunto de críticas (Unesco-FAO 1988), principalmente porque el aparato estatal está basado en un modelo más urbano y tiene por centro a la institución educativa aislada, la que recibe muy limitado apoyo y acompañamiento, y a la cual plantea un conjunto de requisitos burocráticos que son difíciles de atender por un director que es, a la vez, maestro. Por ello, diversas experiencias, desde los Núcleos Escolares Campesinos (1946-1950), pasando por los Núcleos Educativos Comunes (1972-1977), hasta el Proyecto de Educación en Áreas Rurales (PEAR)¹⁴ (2004-2007), han planteado la necesidad de una gestión en red de las escuelas rurales, que facilite no solo el manejo administrativo sino también pedagógico, promoviendo el contacto

14. El PEAR fue el último gran proyecto estatal, en términos del volumen de recursos involucrados, para atender la educación en áreas rurales. Fue clausurado en diciembre del 2007, tras la primera fase de implementación, aunque se tenía previsto un financiamiento de 10 años con fondos del Banco Mundial y del Tesoro Público.

entre docentes, la capacitación, la retroalimentación y la colaboración, así como la posibilidad de compartir un conjunto de recursos comunes (Matos Mar, Deustua y Rénique 1981; Salazar Bondy 1975; Ministerio de Educación 2006). La necesidad de descentralizar los servicios se topa, sin embargo, con serias limitaciones en el nivel local, como lo demuestran varios estudios (Vásquez y Oliart 2007; Valdivia y Díaz 2008; Muñoz, Cuenca y Andrade 2007).

Surge, entonces, una paradoja inevitable, ya que si, como hemos constatado en la sección anterior, existen evidencias del potencial de la educación escolar para promover el desarrollo rural, llama poderosamente la atención que los pobladores rurales accedan a un servicio de muy pobre calidad, tanto en el Perú como en muchos otros países en vías de desarrollo (Berstecher y Kiros 1985). Ello estaría relacionado con una visión del desarrollo orientada a lo urbano, que considera el área rural marginal y, en consecuencia, la atiende de modo marginal. La CVR ha señalado ya los devastadores efectos que una política de este tipo produjo en el país porque alimentó el surgimiento y desarrollo de proyectos violentistas, pero las medidas de política en los cinco años siguientes a dicho informe parecen no haber tomado en cuenta seriamente sus recomendaciones (Ames 2009).

Esta continuidad, como ya señalé, no quiere decir que nada haya cambiado. Modelos alternativos existen también desde la década de 1970, e historias como la de Huayopampa muestran que la escuela puede funcionar en conjunción y diálogo con las aspiraciones locales. En los últimos 40 años, se han realizado, además, una serie de esfuerzos por mejorar la calidad de la educación rural, adecuarla a la realidad de sus alumnos y preparar mejor a los docentes que los atienden. Estos esfuerzos han sido desarrollados por varios actores, principalmente ONG y organismos cooperantes, pero también por el Ministerio de Educación y otras instancias del sector público, así como por universidades y profesionales locales, federaciones indígenas e instituciones religiosas (véase, por ejemplo, Pozzi Escot y Zorrilla 1994; García, Hidalgo y Montero 2008; Pozzi Escot, Zúñiga y López, eds. 1991; Ames 1998, 2005; Montero y Valdivia, eds. 2007).

Sin entrar a detallar las varias experiencias que se han producido en el campo, quisiera resaltar los resultados de un balance sobre 50 experiencias identificadas en este período (Ames 2005). En este se identifican

cinco líneas de acción predominantes. La primera pone el énfasis en la capacitación y profesionalización docente, con miras a generar recursos humanos mejor formados para la educación rural, ya que, como hemos visto en esta sección, este constituye un problema recurrente en varios de los estudios y diagnósticos revisados. La segunda enfatiza la propuesta productivo-ecológica en la educación de niños y niñas rurales como una manera de prepararlos para un mejor manejo y conocimiento de su medio, y brindarles mejores aprendizajes, más contextualizados, contrarrestando, de esta forma, el sesgo urbano que presenta el sistema educativo. La tercera línea se refiere a los proyectos que buscan responder a las particularidades culturales y lingüísticas de un importante sector de la población rural, y que han optado por desarrollar una propuesta de formación bilingüe intercultural. La cuarta línea está relacionada con aspectos relativos a la gestión de la educación rural, que propone la creación de redes educativas como una forma más viable de gestión y participación. En quinto lugar, vemos algunos proyectos especialmente preocupados por garantizar la vigencia de los derechos de niñas, niños y adolescentes, entre estos, el del acceso a una educación de calidad, lo que involucra desde el ingreso oportuno, la equidad de género y la erradicación del maltrato físico, hasta el mejoramiento integral de la educación que reciben los niños y niñas rurales.

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

Buena parte de los proyectos educativos contemplados en este balance iniciaron su acción desde y para la escuela, considerando que esta y la educación podrían contribuir al desarrollo rural si la calidad y pertinencia de los aprendizajes mejorara. Otro grupo de proyectos inició su acción fuera de la escuela. Su preocupación original era y sigue siendo el desarrollo rural. Sus intervenciones de desarrollo social, técnico, productivo, económico, etcétera, los hicieron cada vez más sensibles a la necesidad

de una mejor educación para la población rural, que sustente y desarrolle las intervenciones en los campos en que venían trabajando. En este diagnóstico, algunas de estas instituciones se encontraron con que este tema no solo era de particular importancia para ellos, sino también para las comunidades con las que trabajaban. Ya sea que se transite uno u otro camino, desde la escuela hacia la comunidad o desde la comunidad hacia la escuela, un aporte fundamental en muchos de estos proyectos ha sido ver la escuela como parte de una realidad mayor, e insistir en su apertura hacia dicha realidad.

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

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

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

Existen, pues, varias lecciones aprendidas del conjunto de experiencias educativas realizadas en áreas rurales en distintos períodos e incluso actualmente en marcha, pero el desafío que persiste es que estas se articulen en una política nacional y sean respaldadas por ella. Esta política debe atender de manera integral la educación en el marco del nuevo contexto en el que se desenvuelve la sociedad rural. De lo contrario, se corre el riesgo de que estas experiencias no trasciendan el ámbito de unas cuantas escuelas que queden encapsuladas en sí mismas, sin que los aprendizajes que generan permitan ofrecer una mejor educación al conjunto de los niños y jóvenes que viven en el espacio rural. Afortunadamente, no se trata de partir de cero, y los cambios que se hacen necesarios hoy tienen un acumulado de experiencias previas de las cuales pueden nutrirse.

Ahora bien, este espacio rural al que nos referimos —a diferencia de la corriente principal de las escuelas que lo atienden— ha experimentado una serie de cambios que demandan ser tomados en cuenta para repensar el tipo de educación que se requiere en la actualidad. A presentar y discutir este nuevo contexto nos abocamos brevemente en la siguiente sección, antes de delinear un conjunto de conclusiones y temas pendientes para la investigación.

5. NUEVOS DESAFÍOS FRENTE A UN NUEVO CONTEXTO: EDUCACIÓN Y NUEVA RURALIDAD

En la sección 2, hemos visto que el concepto de desarrollo rural ha ido modificándose a lo largo del tiempo. Ello implica que para poder aproximarnos a los efectos de la educación en el desarrollo rural hemos tenido que recurrir a muy diversos indicadores, expresados en cambios que corresponden a distintas dimensiones de la vida de los pobladores rurales, como hemos visto en la tercera sección. Además, hemos abordado, en el cuarto apartado, cuánto de la educación formal se ha transformado en este proceso o no. Ahora es necesario considerar el momento actual, aunque sea brevemente, en tanto la sociedad rural misma se ha transformado y eso plantea nuevos desafíos para el tipo de educación que requieren sus pobladores. Los trabajos de Teubal (2001), Pérez (2001, 2007), Sagasti (2005), Monge (2005, 2007), Diez (2007), Eguren (2007),

Schejtman y Berdegúe (2004), entre otros, nos brindan elementos para caracterizar este nuevo contexto.

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

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

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

En el ámbito político, la consolidación de instituciones como las municipalidades supone un nivel de interacción más directo con el Estado, y nuevas dinámicas de representación y poder político. Asimismo, la creación de nuevas instancias de participación de la población local, de la mano con procesos de descentralización, permite una mayor presencia social y política de diversos actores en el escenario rural. Estas dinámicas no están exentas de conflictividad, e involucran a un conjunto cada vez más amplio de actores, desde el Estado —en sus diversas instancias— hasta pequeñas y grandes empresas extractivas, pasando por comunidades, centros de desarrollo, iglesias, partidos y gremios diversos.

En este marco, la dimensión territorial en las propuestas para el desarrollo rural adquiere fuerza crecientemente. Ello permite que se

puedan incorporar diversos tipos de actividades, espacios y actores como destinatarios de las acciones de desarrollo, reconociendo los múltiples procesos que los vinculan, así como la heterogeneidad del espacio rural y la relevancia de una articulación intersectorial.

El mundo rural, entonces, se complejiza, en tanto nuevos actores, nuevas dinámicas y nuevas actividades irrumpen en este. Pensar, entonces, en una educación que oriente a los jóvenes pobladores rurales a la producción agrícola, como fuera el caso en las décadas de 1960 y 1970, resulta ya un proyecto insuficiente. Ello no solo porque, como señalan Antchoarena y Sedel (2004), la oferta de puestos de trabajo agrícola en las zonas rurales resulta insuficiente, sino también porque los propios proyectos de los pobladores rurales ya han desbordado los estrechos marcos de un desarrollo rural centrado en lo agrícola. La estrategia de promover y desarrollar nuevas fuentes de empleo rural resulta necesaria en este contexto. Ello tendría que estar vinculado a una educación que provea de competencias más amplias para este nuevo escenario, en el cual lo global se hace presente de múltiples formas.

Esto quiere decir, nuevamente, que se hace necesario repensar el contenido de la educación escolar, pero no solo para atender las necesidades del espacio local sino para entender también, más ampliamente, las intersecciones de este espacio con lo global y las nuevas demandas, desafíos y límites que surgen de este contexto, donde la adaptabilidad a condiciones cambiantes y la capacidad de manejo de la incertidumbre se hacen cada vez más necesarias.

Adicionalmente, las críticas que se han hecho en las últimas décadas a las nociones más clásicas de desarrollo han abierto un conjunto de reconsideraciones respecto a diversos aspectos relacionados con el desarrollo rural. Así, por ejemplo, la fe en la tecnología moderna, característica de las décadas de 1960 y 1970, recibió serias críticas en las dos décadas siguientes, tanto por el impacto ecológico de estas tecnologías y su sostenibilidad en el tiempo, como por su poca adecuación a las delicadas y variadas condiciones ecosistémicas de la agricultura andina y amazónica. Una mayor investigación y un cambio de óptica permitieron la revaloración y recuperación de las tecnologías tradicionales (Mayer 2004; Earls 1998, 1990, 1989; Torre 1986; Camino 1983; Claverías 1986) y, al mismo tiempo, abrieron la puerta para un proceso más colaborativo entre la tecnología moderna y la tradicional. Un ejemplo de

ello puede verse en el trabajo que realiza el Centro Internacional de la Papa (2007) con comunidades andinas en la identificación y selección de clones mejorados.

El proceso de apertura hacia el reconocimiento y revaloración de los saberes locales incluye las tecnologías tradicionales, pero no se limita a ellas. Desde la década de 1980, surge en América Latina la discusión y el concepto de educación intercultural, que cuestiona los rasgos homogeneizadores, monoculturales y urbanos de la educación formal, y plantea justamente dar cabida a la diversidad de conocimientos, técnicas y valores de otros pueblos, sobre todo los pueblos indígenas. Las décadas de 1990 y del 2000 han visto intensificarse el debate en torno a la interculturalidad y la necesaria apertura hacia otras formas y modalidades de conocimiento (Fuller 2001; Zúñiga y Ansión 1997; Vigil y Zariquiey 2003; Trapnell 2009). El reconocimiento de la diversidad cultural en el país releva los múltiples saberes presentes en diversos grupos sociales y culturales que permanecen al margen del conocimiento oficial. Ello plantea serios retos para la escolaridad, que tradicionalmente se ha enfocado en los conocimientos foráneos y hegemónicos (sobre todo occidentales), menospreciando los originados localmente (como los indígenas) y, más bien, tratando explícitamente de «superarlos», en tanto signos de atraso contrarios a la modernidad que la escuela misma representa. En este sentido, el papel de la escuela en legitimar ciertos conocimientos y no otros, considerando los primeros como superiores y universales, a la par que invisibilizando y excluyendo los segundos, ha sido criticado no solo desde la discusión sobre la interculturalidad sino, más recientemente, desde el campo de los estudios poscoloniales, desde el concepto de la colonialidad del saber, acuñado por Quijano (2000), que plantea la funcionalidad de esta forma de aproximarse al conocimiento para estructurar y legitimar el poder y el orden socioeconómico vigente.

En este punto, se hace más evidente por qué el sentido de la relación entre educación y población rural se ha planteado, por lo general, de modo unidireccional, asumiendo o indagando por lo que la educación puede aportar al desarrollo y a la población rural. La relación en sentido inverso, por el contrario, rara vez aparece en la literatura revisada. Sin embargo, algunos textos dan cuenta del importante aporte de la comunidad rural en su propia educación. Es bien sabido, por ejemplo, que tradicionalmente las comunidades rurales se han hecho cargo de la

construcción y el mantenimiento de sus escuelas, así como de las gestiones necesarias para que estas funcionen (Montero, Oliart, Ames, Cabrera y Uccelli 2001). Un ejemplo proporcionado por Matos et al. (1978), referido a la comunidad de Vichaycocha, caracteriza una situación que se puede observar en muchas otras comunidades rurales:

Por iniciativa de la comunidad y con el aporte económico local, se mantuvo una escuela mixta en 1902; luego una escuela de varones y finalmente una escuela fiscal de mujeres. Se efectuó al mismo tiempo las gestiones pertinentes para conseguir el reconocimiento oficial por parte de las autoridades educacionales. En forma paralela, también por iniciativa comunal, en 1904 se inició la construcción de un local escolar para la escuela de varones con el aporte económico de la comunidad y la mano de obra de los comuneros. Para la conclusión de esta obra, en 1908 se solicitó la ayuda económica del Estado. Posteriormente, la comunidad cedió un local comunal para el funcionamiento de la escuela de mujeres. En 1945, por decisión comunal se donaron al Ministerio de Educación 7.800 m² para la construcción de un nuevo local para la escuela de varones. La construcción se efectuó con fondos comunales, fondos de la escuela y con el aporte de mano de obra de los comuneros. En 1968, se obtuvo una partida de 50.000 soles y desde 1976, este nuevo local entró en funcionamiento, coincidiendo con la llegada de la Reforma Educativa a Vichaycocha (Matos Mar et al. 1978: 62).

Los pobladores rurales se han encargado no solo de la construcción de locales, gestión de plazas docentes, dotación de mobiliario y materiales, etcétera, en el pasado, sino que continuamente contribuyen con su trabajo y tiempo para que tanto las escuelas como varios de los programas sociales que se ofrecen en estas (desayuno o almuerzo escolar, por ejemplo) puedan funcionar. Atendiendo a esta situación, Durston (2002) ha resaltado, para otros países de América Latina, la importancia del capital social (entendido como relaciones sociales de confianza y cooperación) de la comunidad rural para mejorar la autonomía y capacidad de gestión de las escuelas. Asimismo, llama la atención respecto al capital cultural que la comunidad rural puede aportar en el proceso pedagógico. Tradicionalmente, como ya mencionamos, este capital cultural ha estado invisibilizado o ha sido menospreciado, pero tras los procesos de apertura a los saberes locales que señalamos antes, se abre una oportunidad para, efectivamente, utilizar el acervo de conocimientos locales para lograr un mejor y más relevante aprendizaje. De hecho, algunos proyectos mencionados en la sección

anterior han buscado justamente esto: incorporar los conocimientos locales e iniciar un diálogo intercultural, aunque este proceso no haya estado exento de dificultades (Trapnell 2009).

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

El tema de la seguridad alimentaria, que plantea Earls, está también estrechamente relacionado con las demandas y exigencias que enfrentará la educación en el campo. Como señalan Eguren y Cansino (1998), en la actualidad, el abastecimiento de alimentos no depende de la capacidad productiva del país, sino de su capacidad de generar divisas para importar los alimentos faltantes. Este hecho coloca al Perú, como a otros países, en una relación de dependencia respecto a los países que tienen excedentes exportables. Earls (1998, 2006) enfatiza la precariedad de esta situación en el contexto de un capitalismo global, que pasa permanentemente por períodos de crisis y desarticulación, de los cuales hemos tenido muchos ejemplos recientes.¹⁵ Frente a este escenario, se requiere repensar las estrategias no solo de desarrollo sino también de educación para las zonas rurales. Si la tendencia migratoria del campo a la ciudad, que ya hemos señalado, se fortalece, en la medida en que se educa para la migración —o en tanto no se ofrecen condiciones adecuadas (y atractivas) de vida para la población rural más educada—, la posibilidad de solucionar la problemática de la seguridad alimentaria disminuye. La pobreza

15. Me refiero a los eventos del año 2008, como la crisis cerealera, el aumento y caída en los precios del petróleo y el desplome de las principales bolsas en el mundo.

característica de la zona rural y la constante migración del campo a la ciudad generan cuestionamientos respecto a la viabilidad del espacio rural. Sin embargo, al hacer estos cuestionamientos se pierde de vista que aceptar la inviabilidad de dicho espacio supone también condenar a las ciudades y negar la relación de mutua dependencia y el importante aporte que la sociedad rural hace a la sociedad nacional. Hay que señalar que, desde un modelo centrado en lo urbano, este aporte es con frecuencia invisibilizado.

En el contexto brevemente esbozado, la educación formal enfrenta nuevas exigencias, en tanto se le pide apertura e inclusión de nuevos saberes, reconocimiento y revaloración de la diversidad, apreciación de la identidad local y habilidades para moverse en el mundo global. Estos no son cambios menores si consideramos que, originalmente, la educación escolar tenía (¿tiene?) un propósito homogeneizador, «civilizador» y modernizador. Así, en la medida en que el concepto mismo de desarrollo rural se ha modificado, una educación que pueda contribuir a este desarrollo tendrá que modificar sus contenidos, fines y propósitos, en dirección de los nuevos retos que plantea el nuevo escenario rural. Para lograrlo, los educadores y planificadores que tienen a su cargo esta tarea requieren un conocimiento más amplio y profundo de las nuevas dimensiones y características de lo rural.

6. CONCLUSIONES Y AGENDA PENDIENTE

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

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

La mayor parte de veces, estos cambios son considerados positivos y están dirigidos a mejorar las condiciones de vida de la población rural,

como es el caso de aquellos que propician mayor productividad, mejores ingresos, posibilidades de participación política, bienestar infantil y familiar, movilidad social, procesos de democratización, etcétera. Sin embargo, no siempre es así, y los cambios que propicia la educación pueden también generar importantes fracturas en el orden social de las poblaciones rurales, tensiones intergeneracionales, conflictos por el poder y los recursos, valoraciones diferenciadas con respecto al conocimiento y la cultura del grupo, el éxodo de los jóvenes más talentosos, y su orientación al sector moderno y urbano de la economía. La educación puede, entonces, constituirse en una fuerza dinámica que contribuya al desarrollo rural, pero generar también un conjunto de situaciones no necesariamente armónicas que es necesario considerar a la luz del contexto en el que se desarrollan.

Relacionada con ello, otra constatación importante que emerge del conjunto aquí revisado es que lo que la educación produzca en el mundo rural depende también, en gran medida, de otros factores extraeducativos y del contexto en el cual opera. La importancia del contexto y de sus características ha sido resaltada por varios de los estudios revisados y nos permite entender que la educación formal, por sí sola, no tiene el mismo efecto en todas partes. No es una varita mágica que solucionará los problemas del mundo rural, pero tampoco se puede prescindir de esta.

En efecto, se reitera, en varios de estos trabajos, la propuesta de que la educación debe ocupar un lugar central en el marco de estrategias integrales de desarrollo rural y lucha contra la pobreza. Y es que, para aprovechar verdaderamente su potencial, la educación escolar no puede darse aislada de otros factores sino en el marco de otras medidas que fomenten el desarrollo rural. No se trata aquí, sin embargo, de plantear una postura dicotómica que sostendría que sin transformación social no es posible el desarrollo educativo (en contraste con aquella que sostiene que la educación es necesaria para la transformación social). Por el contrario, lo que emerge de estos trabajos es que la relación entre educación y desarrollo es una de constante interacción, y que no se puede abordar un aspecto desvinculado del otro.

Atendiendo a las características mismas de la educación, algunos señalan que a pesar de este potencial, la educación formal en el campo no ha estado a la altura de su supuesto rol como agente de cambio y dinamismo. Ello se debería a varias razones, pero, principalmente, a la

mala calidad que ha caracterizado al servicio educativo en zonas rurales, tanto en el Perú como en otros países en desarrollo, donde la situación es similar. La precariedad tanto de los insumos básicos —infraestructura, mobiliario, equipos, materiales— como de los recursos humanos —los docentes, los funcionarios y su preparación—, las deficiencias en la gestión, la inequidad en la provisión del servicio mismo y su poca pertinencia para la realidad rural son elementos que aparecen —una y otra vez, a lo largo de cinco décadas— en los diagnósticos y estudios dedicados a la educación rural. Para evitar el desaliento que esta constatación supone, se ha comprobado también la existencia de experiencias innovadoras más cercanas a la realidad y necesidades del mundo rural, que constituyen un rico acervo del cual puede nutrirse una política nacional que atienda de modo integral tanto las necesidades de desarrollo del mundo rural como la educación que se requiere para lograrlo.

Dadas las deficiencias planteadas en muchos estudios, no es de extrañar que otro tema que emerge con fuerza sea, justamente, el de la calidad de la educación en áreas rurales. La cobertura puede verse como un logro importante, pero es insuficiente para asegurar el bienestar y hacer realidad las aspiraciones de los pobladores rurales. Sin embargo, aunque existe acuerdo respecto al tema de la calidad, no se especifica claramente en qué consiste esta. Para algunos, tiene que ver con la dotación de recursos mínimos y estrategias pertinentes para operar adecuadamente; también están los que equiparan calidad con determinados logros de aprendizaje que deben ser mínimos (o máximos) comunes a todos, urbanos y rurales, a fin de eliminar así la brecha que divide ambas poblaciones. Para otros, una educación de calidad involucra el respeto por la lengua y la cultura de los pobladores rurales y específicamente indígenas, así como la inclusión de sus saberes y formas de aprendizaje; otros, incluso, consideran la necesidad de profundizar en la relación con la naturaleza que mantienen estas poblaciones, con miras a fortalecer la conciencia ecológica y promover un desarrollo sostenible. Y están también los que sostienen que una característica de la educación de calidad es una mayor participación en un conjunto de decisiones educativas (desde la gestión del centro educativo hasta la elaboración del currículo) por parte de todos los involucrados. Estas visiones a veces resultan complementarias y otras veces son excluyentes, lo cual depende de las orientaciones y objetivos de cada una.

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

En general, hay muchas preguntas que han surgido durante la realización de este balance. Algunas han tratado de ser resueltas de modo directo o indirecto, a través de los estudios disponibles, pero muchas quedan pendientes por falta de investigaciones más directamente abocadas a responderlas. Así, por ejemplo, la relación entre las políticas de desarrollo nacionales y el lugar que la educación rural ocupa en ellas ha sido escasamente explorada por falta de estudios al respecto. De igual modo, la relación entre enfoques educativos y enfoques de desarrollo, apenas esbozada en la segunda sección, no ha sido trabajada aún en profundidad en el país. El análisis de las políticas y reformas que han afectado la educación rural y bajo qué paradigma de desarrollo se han dado es otro tema que escapa a este balance y que merecería un estudio propio.

Al respecto, una mirada a la bibliografía consultada muestra también que los productores de investigación sobre educación y desarrollo rural son cada vez más los centros de desarrollo e investigación, las universidades, los organismos internacionales y, cada vez menos, el Estado. Al parecer, como resultado de las políticas de reducción del papel del Estado, la investigación es una de las tareas que se ha «tercerizado», contratándose a

centros y universidades para que desarrollen estas labores y prescindiendo de órganos internos que las realicen y den continuidad a una reflexión intelectual más propia. Así, por ejemplo, desde la desactivación del Instituto de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE), poca es la investigación que se realiza en el Ministerio de Educación, con algunas excepciones que se promueven desde unidades como las de Estadística Educativa (UEE) y Medición de la Calidad (UMC). Así, no se trata solo de un Estado que interviene cada vez menos, sino también de uno que investiga cada vez menos, lo cual puede tener implicancias en la calidad de la reflexión intelectual que debiera estar en la base de las propuestas y programas educativos para escenarios complejos como los rurales.

Atendiendo ya a las características y vacíos que se pueden identificar en los trabajos revisados, es necesario señalar que la mayoría de los estudios disponibles se enfocan en la educación primaria, quizá por ser el nivel más extendido en las zonas rurales. Sin embargo, considerando que la primaria es ya casi universal y que ello implica una mayor demanda de ampliación del nivel secundario en zonas rurales, se necesitarían más estudios sobre este nivel y su posible contribución al desarrollo rural.¹⁶ Asimismo, dada la creciente evidencia respecto a la importancia de los primeros cinco años de vida para desarrollar el potencial de las personas (Engle et al. 2007), la cobertura, características y necesidades de la educación inicial en el campo requiere mayor investigación. Por otro lado, a no ser por algunos estudios respecto a la formación docente y su relación con la escolaridad primaria, han sido escasos los trabajos que indaguen por las contribuciones o aportes de la educación superior al desarrollo rural.

Se puede también identificar una concentración geográfica de los estudios sobre la escolaridad formal en el campo: la mayoría de estos (66%) suelen enfocarse en los Andes, y específicamente en el sur andino (49%), siendo mucho menor la proporción de estudios dedicados a las características e impactos de la escuela rural en la Amazonía (16%), y

16. La ampliación de la demanda de nivel secundario en las zonas rurales se expresa, por ejemplo, en la creación de instituciones educativas de gestión comunal (IEGECOM). Estas instituciones pagan con fondos comunales o municipales el sueldo del profesor, con un monto inferior al usual, hasta que pueden conseguir plazas pagadas por el Estado. Sobre estas instituciones (sus características, dimensiones, cobertura, funcionamiento) existe escasa información y, al parecer, poca investigación.

menos aún en la costa (6%), en la cual los contextos más modernos de producción agrícola han recibido escasa atención.¹⁷

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

Asimismo, es necesario indagar más por los efectos que determinado tipo de educación y determinadas características de la educación tienen sobre el desarrollo rural; es decir, ir más allá del «nivel educativo» o «los años de estudio» como el indicador privilegiado que da cuenta de una «cantidad» o «*stock*» de educación, e indagar por lo que realmente sucede en la experiencia educativa. Así, por ejemplo, resultaría necesario abordar preguntas respecto a qué se aprende, cómo y por qué, qué capacidades busca generar la escuela y cuáles son las que realmente genera. La posibilidad de comparar distintas experiencias escolares, con objetivos y nociones de desarrollo distintos, ya sea simultáneas o sucesivas en el tiempo (comparando generaciones), permitiría comprender qué elementos de la experiencia escolar realmente hacen la diferencia y contribuyen al desarrollo rural, y a qué tipo de desarrollo rural.

En relación con esto último, llama la atención la virtual ausencia de estudios recientes que den cuenta de la interacción entre determinadas iniciativas de educación formal y proyectos de desarrollo rural. Así, a pesar de las constantes llamadas a articular la educación como un componente central de cualquier estrategia de desarrollo rural, la intervención en ambos espacios continúa haciéndose en paralelo y sin mayores vasos comunicantes. La lógica sectorial predomina, y si bien desde un lado y otro se reconoce el potencial de mutua articulación, esta

17. Estas cifras son referenciales, no exhaustivas, y se basan en la revisión de 109 títulos.

rara vez aparece. Un ejemplo de ello puede encontrarse en una de las formas más novedosas que han adquirido las estrategias de lucha contra la pobreza, como son los programas de transferencias condicionadas.¹⁸ En estos, partiendo de la teoría del capital humano, la transferencia de efectivo se condiciona a la inversión en la educación y salud de los miembros del hogar, estimulando así la demanda de estos servicios. Paralelamente, el programa otorga subvenciones a los sectores correspondientes para que la oferta de dichos servicios esté disponible. Sin embargo, no hay ninguna estrategia que permita garantizar que esto sea en realidad así, ni para que dichos servicios mejoren de manera que, efectivamente, marquen una diferencia en las vidas de los beneficiarios (ver, por ejemplo, Huber y otros 2009; Alcázar 2009). Para ello, se necesitarían políticas sectoriales que mejoren la calidad de la educación o la salud, pero en el marco del gasto focalizado, estas políticas enfrentan restricciones presupuestales severas. Este breve ejemplo muestra que a pesar del reclamo por una mayor integración de la educación a las estrategias de desarrollo rural, existen lógicas contrapuestas que continúan limitando esta posibilidad.

El tema de la temporalidad es otro aspecto que es necesario revisar. Cuando hablamos de la contribución de la educación al desarrollo rural, de sus efectos e impactos, debemos esperar que estos se hagan evidentes ¿en qué marco temporal?: ¿unos años?, ¿una generación?, ¿dos, tal vez? La propuesta de realizar esta revisión en un marco temporal relativamente amplio apostaba, justamente, a buscar tanto efectos de corto como de largo plazo al revisar estudios de diversas épocas y distinto alcance. Sin embargo, al hacerlo, encontramos que pocos estudios se planteaban la tarea de sopesar los efectos acumulados en el tiempo de un proceso de escolarización cada vez más intenso. O bien se evaluaban los cambios generales que produce la educación o bien la manera en que el «*stock*» de educación que cada individuo posee influye en una serie de eventos. Del mismo modo, hay muy pocos estudios sobre el impacto más inmediato que la escuela supone hoy en día para los niños y jóvenes rurales, por ejemplo, para la configuración de sus identidades y subjetividades, y la manera como estos procesos

18. En el Perú, este programa se denomina Juntos, y existen otros en Latinoamérica con similares características (Oportunidades en México y Bolsa Escola en Brasil, por ejemplo).

interactúan con nuevas herramientas de acceso a la información que eran inéditas para generaciones anteriores.

Atendiendo nuevamente a este sector, los jóvenes rurales, vale la pena indagar por sus trayectorias y perspectivas, así como por el impacto de la educación en estas, ya que surge la interrogante sobre el derrotero que adquirirán estas nuevas generaciones. En efecto, fueron los jóvenes relativamente más educados de las generaciones anteriores los que protagonizaron un conjunto de cambios en relación con la política y el poder local. Posiblemente, la brecha educativa entre los jóvenes de hoy y sus padres es menor y las posibilidades de estudios universitarios más limitadas, debido a la mala calidad de la educación básica y a la pobreza para solventar estos estudios. Por ello, nos preguntamos qué posibilidades tienen de asumir liderazgos en sus localidades de origen, y si la migración continúa siendo su opción más viable y en qué condiciones.

Retomando algunos de los temas abordados en el balance, quedan varias preguntas por responder. Así, si se constata el perfil educativo de diversos líderes de zonas rurales, se requerirían estudios más precisos sobre el rol que la educación ha jugado en la configuración de los liderazgos rurales actuales, a fin de sopesar qué elementos y herramientas, prácticas y simbólicas, ha ofrecido a estos nuevos líderes, y de qué modo ello ha sido similar o diferente para varones y mujeres rurales. Del mismo modo, consideramos que todavía es necesario realizar más investigación respecto a cómo la educación introduce cambios en las dinámicas familiares y en los roles de género dentro de la familia, de qué manera (diferenciada o no) dota de un capital a varones y mujeres, cómo afecta la distribución del tiempo de sus miembros y en qué medida ha logrado instalar una visión moderna de infancia en el campo.

Por otro lado, si bien hay importantes evidencias que asocian la educación a mejores indicadores económicos en los hogares (relacionados con otros factores), es importante comprender los mecanismos y procesos que lo permiten. Ello debe entrar en diálogo con el hecho de que la pobreza subsiste de manera persistente en el medio rural a pesar de la mayor educación obtenida por su población. Ya se han mencionado los límites de la educación no solo por los problemas de calidad sino también por la necesaria interacción con otras iniciativas de desarrollo, pero es necesario indagar más a fondo por las formas en que la educación (su dotación, pero también sus características y calidad) pueden contribuir a la superación

de la pobreza rural. Al respecto, la vieja discusión respecto a la mayor productividad que permitiría la educación para el productor rural debe reformularse atendiendo no solo a la adopción de nuevas tecnologías sino también a la recuperación de las más antiguas y al diálogo entre ambas, así como a las características de nuevos mercados en busca de productos con características más particulares que estandarizadas, donde la ecología andina y la biodiversidad amazónica tendrían ventajas comparativas. Para todo ello se necesita una educación orientada al mismo tiempo a lo local y a lo global, y más consciente del nuevo escenario en el que opera y educa. No menos importante resulta, como insta a hacerlo la CVR, la necesidad de devolver dignidad y dar calidad a la educación rural, tarea en la que no solo los educadores, sino todos aquellos preocupados por el desarrollo rural, podrían, y deberían, contribuir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIKMAN, Sheila

2003 *La educación indígena en Sudamérica: interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

ALBERTI, Giorgio y Julio COTLER

1972 *Aspectos sociales de la educación rural en el Perú*, Serie Perú Problema 8. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

ALBERTI, Giorgio

1972 «Educación y movilización colectiva» En A. Giorgio y J. Cotler. *Aspectos sociales de la educación rural en el Perú*, Serie Perú Problema 8. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, pp. 101-129.

ALBERTI, Giorgio, Heraclio BONILLA, Julio COTLER, Alberto ESCOBAR y José MATOS MAR

1974 *Educación y desarrollo rural*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

ALCÁZAR, Lorena

2009 *El gasto público social frente a la infancia. Análisis del programa Juntos y de la oferta y demanda de servicios asociadas a sus condiciones*. Lima: GRADE; Niños del Milenio.

AMES, Patricia

2009 «Introducción. Releyendo la educación en los tiempos de la violencia: ¿lecciones para el futuro?». En *El sistema educativo durante el proceso de violencia*. Colección Cuadernos para la Memoria Histórica. Lima: Instituto de Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 9-42.

2008 «Equidad y educación rural». *Revista Foro Educativo* V, 13, pp. 6-12. Disponible en <http://www.foroeducativo.org/admin/images/menues/listado/archivo_201.pdf>.

2005 «When access is not enough: educational exclusion of rural girls in Peru». En E. Unterhalter y S. Aikman (eds.). *Gender, Education and Development: Beyond Access*. Oxford: Oxfam GB, pp. 149-165.

2006 «La escritura en la comunidad rural y las prácticas letradas de varones y mujeres». En P. Ames (ed.). *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación*. Lima: Instituto de

- Estudios Peruanos, Fondo de Población de las Naciones Unidas y Universidad Peruana Cayetano Heredia, pp. 257-284.
- 2005 «Experiencias relevantes de educación orientada al desarrollo rural alternativo en el Perú». En Ayuda en Acción. *La nueva ruralidad: desafíos y propuestas*. Lima: Ayuda en Acción. pp. 242-267.
- 2004 *Multigrade schools in context: literacy in the community, the home and the school in the Peruvian Amazon*. Ph. D. dissertation. University of London.
- 2002a *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- 2002b «Interculturalidad y educación: Repensando mitos, identidades y proyectos». En N. Fuller (ed.). *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales Peruanas, pp. 343-372.
- 2001 *¿Libros para todos? Maestros y textos escolares en el Perú rural*. Lima: Consorcio de Investigación Económica y Social-Instituto de Estudios Peruanos.
- 1999 «El poder en el aula: un estudio en escuelas rurales andinas». En M. Tanaka (comp.). *El poder visto desde abajo. Democracia, educación y ciudadanía en espacios locales*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, pp. 267-334.
- 1998 *Mejorando la escuela rural. Tres décadas de experiencias educativas en el campo*. Documento de trabajo 96. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- AMES, Patricia y Francesca UCCELLI
- 2008 «Formando futuros maestros: observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos». En Martín Benavides (ed.). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE, pp. 131-176.
- AMES, Patricia, Vanessa ROJAS y Tamia PORTUGAL
- 2009a *Empezando la escuela: ¿Quién está preparado? Investigando la transición al primer grado*. Documento de trabajo 47. Lima: Niños del Milenio. Disponible en <http://www.ninosdelmilenio.org/publicaciones_documentos.shtml>.

- 2009b «Young Lives *Qualitative research: Round 1-Peru*». Young Lives Technical Note 18. Oxford. Disponible en <<http://www.younglives.org.uk/publications/technical-notes>>.
- ANDERSON, Jeannine (coord.)
2001 *Yauyos: estudio sobre valores y metas de vida*. Lima: Ministerio de Educación.
- ANDERSON, Jeannine
1994 *La socialización infantil en comunidades andinas y migrantes urbanas en el Perú*. Proyecto de innovaciones pedagógicas no formales. Documento de trabajo 1. Lima: Fundación Bernard Van Leer-Ministerio de Educación.
- ANSIÓN, Juan
1994 «Transformaciones culturales en la sociedad rural: el paradigma indigenista en cuestión». En O. Dancourt et al. (eds.). *SEPIA V Perú: El problema agrario en debate*. Lima: SEPIA, pp. 69-101.
- 1989 *La escuela en la comunidad campesina*. Lima: Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina, FAO-Suiza, Ministerio de Agricultura.
- 1986 «La escuela asustaniños o la cultura andina ante el saber de Occidente». *Páginas*, XI, 79, setiembre, pp. 8-13.
- ANSIÓN, Juan, José RODRÍGUEZ y Alejandro LAZARTE
1998 *Educación: la mejor herencia*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- ARAMBURÚ, Carlos Eduardo
1983 *Familia y trabajo en el Perú rural*. Lima: Instituto Andino de Estudios en Población y Desarrollo.
- ARGUEDAS, José María
1964 *Formación de una cultura nacional indoamericana*. México: Siglo XXI.
- ATCHOARENA David y Charlotte SEDEL
2004 «Educación y desarrollo rural: definición del marco de referencia». En D. Atchoarena y L. Gasperini (coords.). *Educación para el desarrollo rural: Hacia nuevas respuestas de política*. FAO-Instituto Internacional de Planificación Educativa-Unesco, pp. 35-80.
- BALARÍN, María y Santiago CUETO
2008 *La calidad de la participación de los padres en la educación de los padres*

de familia y el rendimiento estudiantil. Documento de trabajo 35.
Lima: Niños del Milenio.

BECKER, Gary

1964 *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press.

BELAÚNDE, Luisa Elvira y otros

2005 *Ciudadanía y cultura política entre los awajún, asháninka y shipibokonibo de la Amazonia peruana*. Lima: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica.

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 P. Ames (ed.). *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, Fondo de Población de las Naciones Unidas y Universidad Peruana Cayetano Heredia, pp. 233-256.

BENAVIDES, Martín (coord.)

2007 *Estudio sobre la oferta y demanda de educación secundaria en zonas rurales*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

BENAVIDES, Martín, Inés OLIVERA y Magrith MENA

2006 «De papás y mamás a hijos e hijas: las aspiraciones sobre el futuro y el rol de las familias en las actividades escolares en el Perú rural». En Martín Benavides (ed.). *Los desafíos de la escolaridad en el Perú*. Lima: GRADE, pp. 157-214.

BERSTECHER, Dieter y Fasil KIROS

1985 «Part One: The Nepal Seminar» En D. Berstecher (ed.). *Education and Rural Development: Issues for Planning and Research*. París: Unesco, International Institute for Educational Planning, pp. 21-71.

BOLIN, Inge

2006 *Growing Up in a Culture of Respect. Child Rearing in Highland of Peru*. Austin: University of Texas Press.

BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude PASSERON

1977 *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

BOWLES, Samuel y Herbert GINTIS

1976 *Schooling in capitalist America*. Nueva York: Basic Books.

CAMINO, Lupe

2006 *Migración de niños andinos en el Perú*. Lima: Ministerio de Salud.

CAMINO, Alejandro

1983 «Agricultura tradicional en los Andes y la Amazonía: una aproximación comparativa y el factor tiempo en la diversificación de los sistemas agrícolas». En A. Fries (ed.). *Evolución y tecnología de la agricultura andina*. Cusco: Instituto Indigenista Interamericano, pp. 45-80.

CETRARO, José, Esperanza CASTRO y Julio CHÁVEZ ACHONG, eds.

2007 *Nueva ruralidad y competitividad territorial*. Lima: Centro IDEAS

CELESTINO C., Olinda

1972 *Migración y cambio estructural. La comunidad de Lampián*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

CENTRO INTERNACIONAL DE LA PAPA

2007 «Native potatoes improved at CIP will aid Andean communities». Disponible en <http://www.cipotato.org/pressroom/press_releases_detail.asp?cod=44&lang=spa>. Publicado el 28 de setiembre.

CENTRO PERUANO DE ESTUDIOS SOCIALES

2008a «Redimensionando la población rural». *La Revista Agraria* 101, noviembre, pp. 11-12.

2008b «De lo rural en el Perú: redimensionando la población rural». *La Revista Agraria* 102, diciembre, p. 16.

1989 *La educación rural en el Perú: hablan los maestros*. Lima: Centro Peruano de Estudios Sociales.

CLAVERÍAS, Ricardo

1986 «Tecnología andina y desarrollo autosustentado en el sur peruano». En V. Gómez, B. Revesz, E. Grillo y R. Montoya (eds.). *SEPIA I. Perú: El problema agrario en debate*. Lima: SEPIA, pp. 243-274.

COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN

2003 *Informe final*. Lima: CVR.

CONTRERAS, Carlos

1996 *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Documento de trabajo 80. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

CORNEJO POLAR, Antonio

1994 «*Aves sin nido* como alegoría nacional. Prólogo». En C. Matto de Turner. *Aves sin nido*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, pp. ix-xxv.

COTLEAR, Daniel

1989 *Desarrollo campesino en los Andes: cambio tecnológico y transformación social en las comunidades de la sierra del Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

CUETO, Santiago, Gabriela GUERRERO, Juan LEÓN, Elisa SEGUÍN, Ismael MUÑOZ

2009 «Explaining and Overcoming Marginalization in Education: A Focus on Ethnic/language Minorities in Peru». Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2010, *Reaching the Marginalized*.

CUETO, Santiago y Walter SECADA

2004 «Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática de niños y niñas aimara, quechua y castellano hablantes en escuelas bilingües y monolingües en Puno, Perú». En D. Winkler y S. Cueto (eds.). *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina*. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe, pp. 315-354.

CUETO, Santiago

2007 «Las evaluaciones nacionales e internacionales de rendimiento escolar en el Perú: balance y perspectivas». En *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú*. Lima: GRADE, pp. 405-456.

CUETO, Santiago, Cecilia RAMÍREZ, Juan LEÓN y Sandra AZAÑEDO

2006 «Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en comunicación integral de estudiantes en tercer y cuarto grado de

- primaria en Lima y Ayacucho» En M. Benavides (ed.). *Los desafíos de la escolaridad en el Perú*. Lima: GRADE, pp.13-78.
- DEGREGORI, Carlos Iván y Ludwig HUBER
2006 «Cultura, poder y desarrollo rural». En Iguíñiz, J., J. Escobal y C. I. Degregori (eds.). *SEPIA XI. Perú: el problema agrario en debate*. Lima: SEPIA, pp. 451-500.
- DEGREGORI, Carlos Iván y Jurgen GOLTE
1973 *Dependencia y desintegración estructural en la comunidad de Pacaraos*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- DEGREGORI, Carlos Iván
1991 «Educación y mundo andino». En Inés Pozzi-Escot, Madeleine Zúñiga y Luis Enrique López (eds.). *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. Fomento de las Ciencias Sociales, pp.13-26.
- 1990 *El surgimiento de Sendero Luminoso*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- 1989a «Prólogo». En J. Ansión. *La escuela en la comunidad campesina*. Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina, FAO-Suiza. Lima: Ministerio de Agricultura, pp. 13-20.
- 1989b *Qué difícil es ser dios. Ideología y violencia política en Sendero Luminoso*. Lima: El Zorro de Abajo Ediciones.
- 1986 «Del mito de Inkarrí al mito del progreso: poblaciones andinas, cultura e identidad nacional». *Socialismo y Participación* 36, pp. 46-55.
- 1985 *Sendero Luminoso. I. Los hondos y mortales desencuentros. II. Lucha armada y utopía autoritaria*. Documentos de trabajo N.º 4 y 6. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- DEGREGORI, Carlos Iván, José CORONEL y Ponciano DEL PINO
1999 «Gobierno, ciudadanía y democracia: una perspectiva regional». En John Crabtree y Jim Thomas (eds.). *El Perú de Fujimori*. Lima: Universidad del Pacífico-Instituto de Estudios Peruanos, pp. 437-465.
- DE LA CADENA, Marisol
1988 *Comuneros en Huancayo. Migración campesina a ciudades serranas*. Documento de trabajo 26. Serie Antropología 8. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

DEUSTUA, Alejandro

1937 [1904] «El problema pedagógico nacional» En A. Deustua. *La cultura nacional*. Lima: UNMSM, pp. 13-15.

DIEZ, Alejandro

1998 «Creación de escuelas, mitos y cambios culturales en la sierra de Piura». *Revista Anthropológica*, XVI, 16, pp. 131-148.

1999 «Diversidades, alternativas y ambigüedades: instituciones, comportamientos y mentalidades en la sociedad rural». En Víctor Ágreda, Alejandro Diez y Manuel Glave (eds.). *SEPIA VII. Perú: El problema agrario en debate*. Lima: SEPIA, pp. 247-326.

2007 «Organización y poder en comunidades, rondas campesinas y municipios». En P. Castillo y otros *¿Qué sabemos de las comunidades campesinas?* Lima: Allpa, pp. 107-151.

DOMIC, Jorge

2004 «La concepción andina de la infancia y el trabajo». *NATs Revista Internacional desde los Niños/as Adolescentes Trabajadores* VII, 11-12, marzo, pp. 31-37.

DURSTON, John

2002 *El capital social campesino en la gestión del desarrollo rural. Díadas, equipos, puentes y escaleras*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina.

EARLS, John

2006 *La agricultura andina ante una globalización en desplome*. Lima: CISEPA-PUCP.

1998 «Aportes del conocimiento y las tecnologías andinas en el contexto de la aldea global». En J. Acevedo (comp.). *Desarrollo e interculturalidad en la zona andina*. Documento 13. Lima: Escuela para el Desarrollo, pp. 29-52. Disponible en <<http://macareo.pucp.edu.pe/~jearls/documentosPDF/aportesDelConocimiento.PDF>>.

1990 *Tecnología andina: una introducción*. La Paz: Hisbol.

1989 *Planificación agrícola andina*. Lima: Universidad del Pacífico.

EGUREN, Fernando

2007 «Descentralización y nueva ruralidad». En J. Cetraro, E. Castro y J. Chávez (eds.). *Nueva ruralidad y competitividad territorial*. Lima: Centro IDEAS, pp. 39-52.

EGUREN, Fernando e Ignacio CANCINO

1998 «Agricultura y sociedad rural en el Perú». *Debate Agrario* 29-30, pp. 1-47.

ENGLE, Patrice, Maureen BLACK, Jere BEHRMAN, Meena CABRAL DE MELLO, Paul GERTLER, Lydia KAPIRIRI, Reynaldo MARTORELL, Mary Eming YOUNG e INTERNATIONAL CHILD DEVELOPMENT STEERING GROUP

2007 «Strategies to Avoid the Loss of Developmental Potential in more than 200 million Children Developing World». *The Lancet* 369, pp. 229-242.

ESCOBAL, Javier, Jaime SAAVEDRA, Pablo SUÁREZ, Sharon HUTTLY, Mary PENNY, Claudio LANATA y Eliana VILLAR

2005 *The Interaction of Public Assets, Private Assets and Community Characteristics and its Effect on Early Childhood Height-for-Age in Peru*. Young Lives Working Paper 14. Oxford: Young Lives.

ESCOBAL, Javier

2008 «Estrategias de generación de ingresos en áreas rurales: La evidencia de las ENAHO del año 2002 al 2007». En *Una mirada a la evolución reciente de la pobreza en el Perú: avances y desafíos*. Lima: Banco Mundial, pp. 87-121.

2006 «Cómo elevar la eficiencia y rentabilidad de la pequeña agricultura comercial». En Carolina Trivelli, Javier Escobar y Bruno Revesz. *Pequeña agricultura comercial: dinámica y retos en el Perú*. Lima: Consorcio de Investigación Económica y Social, Centro de Investigación y Promoción del Campesinado, GRADE e Instituto de Estudios Peruanos, pp. 59-106.

2003 «Los determinantes de la diversificación del ingreso no agrícola en el Perú rural». En Germán Escobar (ed.). *Lecturas sobre el empleo rural no agrícola en América Latina*. Santiago: RIMISP, pp. 1-18.

2001 «The determinants of nonfarm income diversification in rural Peru». *World Development*, vol. 29, 3, pp. 497-508.

FERREIRA, Rocío

2005 «Clorinda Matto de Turner, novelista, y los aportes de Antonio Cornejo Polar al estudio de la novela peruana del siglo XIX». *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana* XXXI, 62, pp. 27-51.

FIELDS, Gary

- 1980 «Education and Income Distribution in Developing Countries: A Review of the Literature». En T. King (ed.). *Education and Income*. World Bank Staff Working Papers 402. Washington, D. C: Banco Mundial, pp. 231-315.

FIGUEROA, Adolfo y Rubén SUÁREZ

- 1976 *Características y determinantes de la distribución del ingreso familiar en Lima-Metropolitana 1968-1969*, Lima: Departamento de Economía, Universidad Católica del Perú, CISEPA.

FIGUEROA, Adolfo

- 1986 *Productividad y educación en la agricultura campesina de América Latina*. Río de Janeiro: Programa ECIEL.

FLORES GALINDO, Alberto

- 1986 *Buscando un inca: identidad y utopía en los Andes*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.

FREIRE, Paulo

- 1970 *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Tierra Nueva-Siglo XXI.

FUENZALIDA, Fernando, Teresa VALIENTE, José Luis VILLARÁN, Jurgén GOLTE, Carlos Iván DEGREGORI y Juvenal CASAVERDE

- 1968 *El desafío de Huayopampa. Comuneros y empresarios*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

FULLER, Norma

- 2001 *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima: PUCP.

GARCÍA, José, Liliam HIDALGO y Carmen MONTERO

- 2008 *Propuestas que construyen calidad. Experiencias de formación docente y participación comunitaria en escuelas de áreas rurales de Cusco, Piura y San Martín*. Lima: Tarea Asociación Gráfica Educativa.

GIROUX, Henry A.

- 1997 *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo Veintiuno.

GODDENZI, Juan Carlos (comp.)

- 1996 *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.

GONZÁLEZ PRADA, Manuel

- 1981 [1904] «Nuestros indios». En J. Tamayo Herrera. *El pensamiento*

indigenista. Antología. Lima: Campodónico-Mosca Azul, pp. 41-49.

GROMPONE, Romeo y Rodrigo BARRENECHEA CARPIO

2008 «Concejos municipales en ámbitos rurales, gestión municipal y agenda de reformas». En Javier Torres Seoane, Romeo Grompone y Rodrigo Barrenechea Carpio. *Las bases del gobierno local en el Perú: territorio, autonomía y representación en municipalidades rurales*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, pp. 77-215.

GUADALUPE, César, J. HUILLCAMISA, L. MIRANDA, M. L. QUINTANA, J. RODRÍGUEZ, N. SANTILLÁN, J. P. SILVA y G. ZAMBRANO

2002 *La educación peruana a inicios del nuevo siglo*. Documento de trabajo 12. Lima: Ministerio de Educación.

HARVEY, Penelope

1989 *Género, autoridad y competencia lingüística. Participación política de la mujer en los pueblos andinos*. Documento de trabajo 33. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

HORNBERGER, Nancy

1989 *Haku yachaywasiman: La educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno*. Lima: GTZ-PEBP.

HUBER, Ludwig

2008 «La representación indígena en municipalidades peruanas: tres estudios de caso». En Romeo Grompone, Raúl Hernández Asensio y Ludwig Huber. *Ejercicio de gobierno local en los ámbitos rurales. Presupuesto, desarrollo e identidad*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, pp. 175-272.

HUBER, Ludwig, Patricia ZÁRATE, Anahí DURAND, Óscar MADALENGOITIA y Jorge MOREL

2009 *Programa Juntos: Certezas y malentendidos en torno a las transferencias condicionadas. Estudios de caso de seis distritos rurales del Perú*. Lima: UNFPA, IEP y Unicef.

INSTITUTO DE DERECHOS HUMANOS DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

2009 *El sistema educativo durante el proceso de violencia*. Colección Cuadernos para la memoria histórica. Lima: Instituto de Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA

2008 *Perfil sociodemográfico del Perú. Censos Nacionales 2007: XI de Población- VI de Vivienda*. Lima: INEI, PNUD, UNFPA.

1997 *El analfabetismo en el Perú*. Lima: INEI. Disponible en <<http://www1.inei.gob.pe/biblioineipub/bancopub/Est/Lib0024/n00.htm>>. Revisado el 9/7/2009.

KING, Elizabeth M.

1990 *Does Education Pay in the Labor Market? The Labor Force Participation, Occupation, and Earnings of Peruvian Women*. Washington: LSMS-Banco Mundial.

KUDÓ, Inés

2004 «La educación indígena en el Perú. Cuando la oportunidad habla una sola lengua». En D. Winkler y S. Cueto (eds.). *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL, pp. 93-132.

LAKIN, Michael y Lavinia GASPERINI

2003 «La educación básica en áreas rurales: situación, problemática y perspectivas». En D. Atchoarena y L. Gasperini (eds.). *Educación para el desarrollo rural: Hacia nuevas respuestas de política*. FAO-IIPE Unesco, pp. 81-192.

LEVINSON, Bradley, Douglas FOLEY y Dorothy HOLLAND

1996 *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. Nueva York: SUNY.

LÓPEZ, Luis Enrique

1996 «No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación» En J. Godenzzi (comp.). *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia*. Cusco: CBC, pp. 23-82.

LÓPEZ, Néstor

2005 *Equidad educativa y desigualdad social: desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.

MARIÁTEGUI, José Carlos

[1928] *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Lima: Biblioteca Amauta.

MATOS MAR, José, Giorgio ALBERTI, Vera GIANOTTEN, Aurelio CARMONA, Jorge FLORES OCHOA, Juvenal CASASVERDE y Juan MEJÍA

Educación, lengua y marginalidad rural en el Perú. Santiago:

Unesco, Comisión Económica para América Latina y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

MATOS MAR, José, José DEUSTUA y José Luis RÉNIQUE

1981 *Luis Valcárcel: Memorias*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

MATTO DE TURNER, Clorinda

1988 [1889] *Aves sin nido*. Lima: Peisa.

MAYER, Enrique

2004 *Casa, chacra y dinero: economías campesinas y ecología en los Andes*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

MINCER, Jacob

1974 *Schooling, Experience and Earnings*. Nueva York: National Bureau of Economic Research.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ

2009 *Indicadores de la educación básica en el Perú 2007*. Disponible en <<http://escale.minedu.gob.pe/escale/inicio.do?pagina=425>>.

2006 *Metodología para el dimensionamiento y organización de las redes educativas rurales*. Lima: Ministerio de Educación-PEAR.

2005 *Indicadores de la educación básica en el Perú 2004*. Lima: Ministerio de Educación.

2001 *El desarrollo de la educación*. Informe Nacional de la República del Perú elaborado por el Ministerio de Educación para la Oficina Internacional de Educación de la Unesco. Lima: Ministerio de Educación.

MONGE, Carlos

2007 «La nueva ruralidad peruana». En *Memoria del Seminario Taller Propuestas para una Nueva Escuela, Nueva Ruralidad y Diversidad en el Perú*. Lima: Grupo Impulsor por la Educación en las Áreas Rurales, pp. 31-42.

2005 «Comentarios a la ponencia “Hacia una nueva concepción del desarrollo rural en el nuevo orden rural fracturado”». En Ayuda en Acción. *La nueva ruralidad: desafíos y propuestas*. Lima: Ayuda en Acción, pp. 31-34.

MONTERO, Carmen

2006 «La exclusión educativa de las niñas de campo: ¿pasado o presente?». En P. Ames (ed.). *Las brechas invisibles. Desafíos para*

- una equidad de género en educación*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, pp. 203-232.
- 1995 «Ciclos de vida y tiempos de escuela: el caso de las mujeres del Perú». En S. Bourque, C. Montero y T. Tovar. *¿Todos igualitos? Género y educación*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 43-66.
- 1990 *La escuela rural: variaciones sobre un tema*. Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina. Lima: FAO.
- MONTERO, Carmen y Manuel VALDIVIA (eds.)
- 2007 *Propuestas para nueva escuela, nueva ruralidad y diversidad en el Perú*. Lima: Foro Educativo-GTZ-PROEDUCA-SNV.
- MONTERO, Carmen, Patricia OLIART, Patricia AMES, Zoila CABRERA y Francesca UCCELLI
- 2001 *La escuela rural: estudio para identificar modalidades y prioridades de intervención*. Documento de Trabajo 2. Lima: MECEP-Ministerio de Educación.
- MONTERO, Carmen, Patricia AMES, Francesca UCCELLI y Zoila CABRERA
- 2005 *Oferta, demanda y calidad en la formación de docentes. Los casos de Cajamarca, Cusco, Piura, San Martín y Tacna*. Resumen ejecutivo. Cuadernos de Formación Continua 3. Lima: GTZ.
- 2004 *Oferta, demanda y calidad en la formación de docentes: los casos de Cajamarca, Cusco, Piura, San Martín y Tacna*. Informe final (no publicado). Lima: Proeduca-GTZ.
- MONTERO, Carmen y Teresa TOVAR
- 1999 *Agenda abierta para la educación de las niñas rurales*. Lima: CARE-Perú, IEP y Foro Educativo.
- MONTROYA, Rodrigo
- 1990 *Por una educación bilingüe en el Perú*. Lima: Mosca Azul-Centro Peruano de Estudios Sociales.
- 1980 *Capitalismo y no capitalismo en el Perú*. Lima: Mosca Azul.
- 1979 *Producción parcelaria y universo ideológico. El caso de Puquio*. Lima: Mosca Azul.
- MUÑOZ, Fanni, Ricardo CUENCA y Patricia ANDRADE
- 2007 *Descentralización de la educación y municipalidades: una mirada a lo actuado*. Lima: Foro Educativo.

MUSGROVE, Philip

- 1978 «La contribución familiar al financiamiento de la educación en América Latina». En M. S. Brodersohn, y M. E. Sanjurjo (comps.). *Financiamiento de la educación en América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 340-391.

OLIART, Patricia

- 2008 «Temas para la investigación y la reflexión en torno a la sexualidad adolescente en el Perú rural». En M. E. Manarelli y otros. *Desarrollo rural y sexualidad. Reflexiones comparativas*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, pp. 41-71.
- 2004 «¿Para qué estudiar?: la problemática educativa de niñas y mujeres en áreas rurales del Perú». En I. Sichra (ed.). *Género, etnicidad y educación en América Latina*. Madrid: Morata, pp. 49-59.
- 1996 *¿Amigos de los niños? Cultura académica en la formación del docente de primaria*. Documento de Trabajo. Lima: GRADE.
- s. f. «Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú». Documento no publicado.

ORTIZ, Alejandro

- 1971 «¿Por qué los niños no van a la escuela?». *Educación. La Revista del Maestro Peruano* II, 7, pp. 50-56.

ORTIZ, Alejandro y Jorge YAMAMOTO

- 1994 *Un estudio sobre los grupos autónomos de niños a partir de un trabajo de campo en Champacocha. Andahuaylas*. Proyectos de Innovaciones Pedagógicas No Formales. Documento de trabajo 2. Lima: Fundación Bernard van Leer-Ministerio de Educación.

PAREDES, Peri y Luis SOBERÓN

- 1972 «Educación, contactos urbanos y migración». En Giorgio Alberti y Julio Cotler (eds.). *Aspectos sociales de la educación rural en el Perú*. Serie Perú Problema 8. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, pp. 71-83.

PÉREZ, Edelmira

- 2007 «Algunos elementos de análisis de la nueva ruralidad en América Latina». En J. Cetraro, E. Castro y J. Chávez (eds.). *Nueva ruralidad y competitividad territorial*. Lima: Centro IDEAS, pp. 53-66.

- 2001 «Hacia una nueva visión de lo rural». En Norma Giarraca (comp.). *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Buenos Aires: CLACSO, pp. 17-29.
- PORTOCARRERO, Felipe, Carolina TRIVELLI y Javier ALVARADO
2002 *Microcrédito en el Perú: quiénes piden, quiénes dan*. Lima: Centro de Investigación Económica y Social.
- POZZI-ESCOT, Inés y Javier ZORRILLA
1994 «Educación rural: estado de la cuestión y perfiles de una propuesta en atención a un proyecto educativo nacional». Foro Educativo (ed.). *Protagonistas de la educación urbana y rural en el Perú*. Lima: Foro Educativo, pp. 85-151.
- POZZI-ESCOT, Inés, Madeleine ZÚNIGA y Luis Enrique LÓPEZ (eds.)
1991 *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. Lima: Fomciencias.
- PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA
2006 *Informe de progreso educativo: Perú 2006*. Lima: PREAL-GRADE.
- QUIJANO, Aníbal
2000 «Colonialidad del poder y clasificación social». *Journal of World-Systems Research*, VI, 2, pp. 342-386.
- RAMA, Germán
1978 «Introducción». En J. Matos Mar y otros. *Educación, lengua y marginalidad rural en el Perú*. Santiago: Unesco, Comisión Económica para América Latina y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, pp. 1-3.
- RAMÍREZ, Valeria
1995 *Cambios en la familia y en los roles de la mujer*. Santiago de Chile: Naciones Unidas-CEPAL.
- RIVAL, Laura
1996 «Formal Schooling and the Production of Modern Citizens in the Ecuadorian Amazon». En Bradley A. Levinson, Douglas E. Foley y Dorothy C. Holland (eds.). *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. Albany: SUNY, pp. 153-168.
- RODRÍGUEZ, José
2002 *Adquisición de educación escolar básica en el Perú: Uso del tiempo de los menores en edad escolar*. Documento de trabajo 16. Lima: UMC.

- 1993 *Retornos económicos de la educación en el Perú*. Lima: CISEPA-PUCP.
- RUIZ BRAVO, Patricia, José Luis ROSALES y Eloy NEIRA RIQUELME
2006 «Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje». En M. Benavides (ed.). *Los desafíos de la escolaridad en el Perú. Estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias*. Lima: GRADE, pp. 79-156.
- RUMRRIL, Róger
2001 «La educación en la Amazonía: navegando a la deriva y al borde del naufragio». *Cuadernos Arguedianos* 4, 4, pp. 9-17.
- SAAVEDRA, Jaime y Eduardo MARUYAMA
1999 «Los retornos a la educación y a la experiencia en el Perú, 1985-1997». En R. Webb y M. Ventocilla (ed.). *Pobreza y economía social: análisis de una encuesta (ENNV-1997)*. Lima: Instituto Cuánto, pp. 163-186.
- SAGASTI, Francisco
2005 «Hacia una nueva concepción del desarrollo rural en el nuevo orden rural fracturado». En Ayuda en Acción. *La nueva ruralidad: desafíos y propuestas*. Lima: Ayuda en Acción, pp. 9-28.
- SALAZAR BONDY, Augusto
1975 *La educación del hombre nuevo: la reforma educativa peruana*. Buenos Aires: Paidós.
- SÁNCHEZ, Alan
2008 *Childhood Poverty in Peru: An Annotated Literature Review*. Young Lives Technical Note 8, Oxford: Young Lives. Disponible en <<http://www.younglives.org.uk/pdf/publication-section-pdfs/technical-notes-pdfs/TN08-PeruLitReview.pdf>>.
- SANDOVAL, Pablo
2004 *Educación, ciudadanía y violencia en el Perú: una lectura del informe de la CVR*. Lima: Tarea-Instituto de Estudios Peruanos.
- SCHEJTMAN, Alexander y Julio BERDEGUÉ
2004 *Desarrollo territorial rural*. Debates y Temas Rurales 1. Santiago: RIMISP.
- SCHUTZ, Theodore W.
1961 «Investment in Human Capital». *The American Economic Review* 51, 1, pp. 1-17.

SEN, Amartya

2000 *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Planeta.

SILVA, Giselle

2000 «Socialización andina y resiliencia». En Rosario Páñez, Giselle Silva y Max Silva (eds.). *Resiliencia en el Ande: un modelo para promoverla en los niños*. Lima: P&S-Fundación Bernard Van Leer, pp. 39-56.

SOTOMAYOR, Ernestina

2005 *Escuela, familia y comunidad: una articulación necesaria. Diagnóstico realizado en las comunidades del distrito de Marangani, Canchis, Cusco*. Lima: Tarea.

STELCNER, Morton, Ana María ARRAIGADA y Peter MOOCK

1987 *Wage Determinants and School Attainment among Men in Peru*. Washington: LSMS-Banco Mundial.

STOLL, David

1985 *¿Pescadores de hombres o fundadores de Imperio? El Instituto Lingüístico de Verano en América Latina*. Lima: Desco.

SUÁREZ-BERENGUELA, Rubén

1987 *Peru Informal Sector, Labor Markets and Returns to Education*. Washington: LSMS-Banco Mundial.

SULMONT, Dennis y Marcel VALCÁRCEL

1993 *Vetas de futuro: educación y cultura en las minas del Perú*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

TAREA

2005 *Políticas, análisis e información para la educación rural en el Cusco. Una escuela para el mundo andino*. Lima: Tarea.

TEDESCO, Juan Carlos

2005 *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

TEUBAL, Miguel

2001 «Globalización y nueva ruralidad en América Latina». En Norma Giarraca (comp.). *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Buenos Aires: CLACSO, pp. 45-65.

TORRE, Carlos de la (comp.).

1986 *Andenes y camellones en el Perú andino: historia presente y futuro*. Lima: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

TOVAR, Teresa

1989 *Ser maestro: condiciones del trabajo docente en el Perú*. Santiago: Unesco-OREALC.

TRAPNELL, Lucy

1991 «Una alternativa en marcha: la propuesta de formación magisterial de AIDESEP». En I. Pozzi-Escot, M. Zúñiga y L. E. López (eds) *Educación Bilingüe Intercultural. Reflexiones y desafíos*. Lima: Fomciencias, pp. 219-239.

TRAPNELL, Lucy, Albina CALDERÓN y River FLORES

2009 *Interculturalidad, conocimiento y poder: alcances de un proceso de investigación-acción en dos escuelas de la Amazonia peruana*. Lima: Instituto del Bien Común, Fundación Ford y Oxfam América.

TRAPNELL, Lucy y Virginia ZAVALA

2009 «El abandono de la educación intercultural bilingüe en la política educativa del APRA». En R. Cuenca (coord.). *La educación en los tiempos del APRA: Balance 2006-2009*. Lima: Foro Educativo, pp. 95-108.

TRINIDAD, Rocío

2006 «Inglés, Internet y computación: Poderosas herramientas para circular en la cultura transnacional». Disponible en <<http://www.ulima.edu.pe/revistas/contratexto/pdf/art6.pdf>>.

2004 *Entre la ilusión y la realidad: las nuevas tecnologías en dos proyectos educativos del Estado*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

TRIVELLI, Carolina, Felipe PORTOCARRERO, Guillermo BYRNE, Máximo TORERO y Erica FIELD

2004 *Mercado y gestión del microcrédito en el Perú*. Lima: Consorcio de Investigación Económica y Social.

TRIVELLI, Carolina

2006 «Perú». En Gillete Hall y Harry Anthony Patrinos (eds.). *Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina, 1994-2004*. Bogotá: Banco Mundial, pp. 219-242.

2000 «Pobreza rural: investigaciones, mediciones y políticas públicas». En I. Hurtado, C. Trivelli y A. Brack (eds.). *SEPIA VIII. Perú: El problema agrario en debate*. Lima: SEPIA, pp. 199-255.

UCCELLI, Francesca

- 1999 «Democracia en el sur andino: posibilidades y esfuerzos de las familias campesinas para educar a sus hijos». En Martín Tanaka (comp.). *El poder visto desde abajo*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, pp. 187-256.

UNESCO

- 1961 *Conference of African States on the Development of Education in Africa*. Addis Abeba, 15-25 de mayo. Final Report. Unesco ED 181.

UNESCO-OFICINA REGIONAL PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

- 2008 *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo-SERGE: Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago: Unesco.

UNESCO-FAO

- 1988 *Educación básica y desarrollo rural: Estrategias para su integración*. Santiago: Unesco.

UNICEF-INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA

- 2008 *Estado de la niñez en el Perú*. Lima: Unicef-INEL.

VALDIVIA, Néstor y Hugo DÍAZ

- 2008 «Diagnóstico de los organismos intermedios del sistema educativo peruano: un estudio de casos de las Unidades de Gestión Educativa Local-UGEL». En Martín Benavides, Martín (ed.). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE, pp. 275-295.

VAN DALFSEN, Mariska

- 2007 «Educación y sociedad del conocimiento en la nueva ruralidad. Hacia una propuesta educativa intercultural concertada y construida por y para la comunidad». En J. Cetraro, E. Castro y J. Chávez (eds.). *Nueva ruralidad y competitividad territorial*. Lima: Centro IDEAS, pp. 241-257.

VÁSQUEZ, Mario

- 1965 *La educación rural en el valle del Callejón de Huaylas*. Lima: Estudios Andinos.

VÁSQUEZ, Tania y Patricia OLIART

- 2007 *Actores y tensiones en el proceso de descentralización educativa: Estudio de tres experiencias en un contexto cultural similar*. Lima: IEP-CIES.

VAUGHAN, Mary Kay

- 2001 *La política cultural de la Revolución: Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México: Fondo de Cultura Económica.

VEGA, Juan Fernando

- 1993 «Las pequeñas escuelas rurales. Notas sobre la tipología de centros educativos de primaria escolarizada de menores del sector público, a partir del Censo Educativo 1993». Lima: Ministerio de Educación (mimeo).

VENERO, Hildegardi y Johana YANCARI

- 2004 «La demanda potencial de microcrédito en Huancayo». En C. Trivelli, F. Portocarrero, G. Byrne, M. Torero, E. Field, G. Aguilar, G. Camargo A. Tarazona, F. Galarza, J. Alvarado, H. Venero, J. Yancari. *Mercado y gestión del microcrédito en el Perú*. Lima: Consorcio de Investigación Económica y Social, pp. 463-555.

VERGARA, Abilio

- 1990 «La educación, el trabajo y lo lícito en un relato oral». *Anthropologica* 8, pp. 227-245.

VIGIL, Nila y Roberto ZARIQUIEY (eds.)

- 2003 *Ciudadanías inconclusas: El ejercicio de los derechos en sociedades asimétricas*. Lima: PUCP-GTZ.

WILLIS, Paul

- 1981 *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Nueva York: Columbia University Press.

WILSON, Fiona

- 2007 «Transcending Race? Schoolteachers and Political Militancy in Andean Peru, 1970–2000». *Journal of Latin American Studies* 39, pp. 719–746.
- 2000 «Representing the State? School and Teachers in Post-Sendero Peru». *Bulletin of Latin American Research* 19, pp. 1-16.

YAMADA, Gustavo

- 2007 *Retornos a la educación superior en el mercado laboral: ¿vale la pena el esfuerzo?* Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico-Consorcio de Investigación Económica y Social.

ZAVALA, Virginia

- 2007 «Una mirada a la formación docente en educación bilingüe intercultural en la zona andina de Perú». En R. Cuenca, N.

Nucinkis y V. Zavala (coords.). *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: Morata, pp. 162-189.

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

ZÚÑIGA, Madeleine y Juan ANSIÓN

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