

## (De)construyendo ilusiones. Cambios intergeneracionales y de género en las aspiraciones educativas y ocupacionales en las zonas rurales de Ayacucho\*

Magrith MENA PORTOCARRERO\*\*

---

\* El presente artículo se basa en algunos resultados de mi tesis de maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, en Flacso-Argentina. Esta investigación no hubiera sido posible sin el apoyo de diferentes personas e instituciones a quienes quisiera expresar mi gratitud. En primer lugar, agradezco a las familias que participaron en la encuesta de hogares en que este estudio se basa, por hacer una pausa en sus diarios quehaceres y compartir con nosotros sus saberes y experiencias. Agradezco también a GRADE, pues es la institución donde esta investigación se inició. Asimismo, quiero agradecer a Martín Benavides y Hugo Ñopo por todos los aprendizajes heredados en el marco de esta y otras investigaciones. A Patricia Ruiz Bravo le agradezco profundamente por el tiempo y dedicación donados a esta investigación. A Jeanine Anderson, le agradezco por sus valiosas y oportunas orientaciones. A Fiona Wilson, Ponciano del Pino y Peter Leys les agradezco las repetidas lecturas a versiones previas de este documento, pero me responsabilizo por las limitaciones que pudiera tener. Finalmente, quisiera agradecer especialmente a la comunidad campesina de Laupay, en Ayacucho, por todo el cariño y por los valiosos aprendizajes que las visitas a las familias residentes de esta comunidad me regalaron.

\*\* Magrith Mena Portocarrero es investigadora social independiente en temas de educación y salud en zonas rurales del Perú. Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, en FLACSO-Buenos Aires y Bachiller en Economía por la Pontificia Universidad Católica. Correo-e: [magrith24@gmail.com](mailto:magrith24@gmail.com)

## (De)construyendo ilusiones. Cambios intergeneracionales y de género en las aspiraciones educativas y ocupacionales en las zonas rurales de Ayacucho

### RESUMEN

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

**Palabras clave:** aspiraciones, generación, género, educación, relaciones de poder.

## To make a wish. Educational and occupational aspirations in two generations of rural children, in Ayacucho (Peru)

### ABSTRACT

This paper presents a genealogy of educational and occupational aspirations, based on the desires of two generations of rural children of Ayacucho. Taking the region's recent turbulent and violent history into account, and other recent structural social changes, the research shows how the aspirations change between both generations, paying special attention to gender differences. Tertiary education becomes the most wanted future, while peasant activities almost disappear from desired future lives; in addition, in poorer households girls keep higher aspirations than their male peers. Despite all this, hard evidence shows that tertiary education is rarely reached in Ayacucho, and women still have less opportunity to access and finish secondary and tertiary education. Therefore, this genealogy of desires not only should be seen as a social construction, but also as an expression of voice and agency, where social hierarchies are questioned.

**Keywords:** aspirations, generation, gender, education, power relations.

## 1. INTRODUCCIÓN

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

«Quiero ser doctor», «Quiero ser abogada», «Quiero ser profesor» son expresiones que en principio no llamarían la atención al ser enunciadas por niños o niñas ciudadanos, provenientes de hogares de clase media o alta. Para ellos, la educación terciaria resulta relativamente accesible, y en no pocos casos se configura como el paso esperado o *natural* luego de acabar el colegio. Pero ¿cómo se leen estos mismos enunciados, cuando provienen de niños y niñas de hogares campesinos, cuyos padres por lo general cuando mucho accedieron a los primeros grados de la educación primaria? ¿Cómo pueden interpretarse, viniendo de niños y niñas de comunidades rurales, campesinas, post conflicto, en pobreza, donde hoy en día culminar la educación secundaria continúa siendo en muchos casos inalcanzable?

La presente investigación se propone ingresar al plano de los deseos, de aquello que se construye como deseable. Cabe señalar que en tanto las aspiraciones se entienden como deseos o anhelos que revelan una proyección a futuro, hablar de aspiraciones es hablar de cultura, pues es en ella que las ideas en torno al futuro son gestadas (Appadurai, 2004). En este marco, la investigación presenta una genealogía de las aspiraciones educativas y ocupacionales de dos generaciones de niños y niñas en las zonas rurales de Ayacucho. En particular, se presentan las aspiraciones que tuvieron durante la niñez los padres y madres de estas familias campesinas<sup>1</sup>, así como las aspiraciones que en la actualidad tienen sus respectivos hijos e hijas de 8 a 12 años. De este modo, los resultados dan cuenta de la dinámica intergeneracional ocurrida al interior de los hogares rurales ayacuchanos, permitiéndonos prestar especial atención a las diferencias de género.

Las aspiraciones son expresiones de deseos individuales pero que se construyen socialmente (Appadurai, 2004). En esta línea, a partir de la propuesta teórica de Elías (1993), los cambios intergeneracionales y de género en las aspiraciones son analizados sobre la base de tres acontecimientos de la historia reciente de Ayacucho, los cuales habrían transformado profundamente la vida cotidiana en las comunidades.

En primer lugar, se toma en cuenta el conflicto armado desarrollado entre los años 1980 y 2000, que se inició en Ayacucho y causó la muerte de más de 25 000 ayacuchanos (CVR, 2003). Lo particular, entonces, de las familias del estudio

---

<sup>1</sup> En tanto el 80% de padres y madres se dedica a las labores agropecuarias como ocupación principal, nos permitimos hablar de familias campesinas.

es que entre el nacimiento de la primera generación (padres y madres) y la segunda (hijos e hijas), sucedieron los años más crudos y violentos del conflicto, donde las fuerzas armadas aplicaron una estrategia de represión masiva e indiscriminada enfocada justamente en las zonas rurales de Ayacucho (CVR, 2003). En segundo lugar, se toma nota de la expansión de las escuelas y centros de salud; en especial en el período post conflicto durante la década de 1990. Por último, la configuración de una «nueva ruralidad» en el país también es incorporada en el análisis.

Al tener en cuenta el actual acceso a la educación terciaria en Ayacucho, así como las diferencias de género persistentes en el acceso y culminación de la educación básica regular, las aspiraciones educativas observadas en las familias resultan relativamente *altas*, en particular para el caso de las niñas y adolescentes mujeres. En esta línea, los proyectos de vida anhelados por ambas generaciones son interpretados como una expresión de voz y agencia de las familias campesinas, la cual cuestiona un orden social establecido.

Cabe subrayar que este estudio parte por entender las realidades sociales como construcciones históricas y cotidianas (Giménez, 1997), y por tanto, remitentes a un marco de relaciones de poder. En consecuencia, se subraya que el alto valor simbólico que adquiere la escuela —y la educación terciaria en particular—, así como el desplazamiento de la vida campesina como proyecto de vida deseable en los medios rurales, no se encuentran establecidos *a priori*, distan de ser *naturales*. Antes bien, estas valoraciones remiten a construcciones sociales, donde el Estado ha tenido y tiene un rol importante. Es por esto que a lo largo del texto, las referencias a *incrementos* o *disminución* en las aspiraciones están en letras cursivas, con el fin de subrayar la arbitrariedad de dichas valoraciones.

El texto se ha organizado de la siguiente manera: luego de esta introducción, en la Sección 2 se presentan las premisas teóricas de las cuales parte el análisis; la Sección 3 da cuenta de los aspectos metodológicos de la investigación; la Sección 4 muestra algunas características de las familias del estudio; la Sección 5 aborda de manera descriptiva las aspiraciones de las dos generaciones estudiadas; la Sección 6 profundiza el análisis de las mismas poniéndolas en diálogo con las premisas teóricas antes presentadas, y la Sección 7 cierra el estudio, planteando además algunas nuevas interrogantes.

## 2. PREMISAS TEÓRICAS

Esta sección presenta las herramientas teóricas referidas a las aspiraciones, con las que se entrará en diálogo en la presente investigación. Un primer punto a señalar es que este estudio se nutre en buena parte de los desarrollos teóricos de Elías (1993), quien señala que los procesos de desarrollo y transformación psicológica (psicogénesis) pueden ser entendidos únicamente en el marco de los procesos de transformación y desarrollo social (sociogénesis). En línea con la propuesta teórica

de este autor, las nociones de individuo y sociedad en este estudio buscan alejarse de las interpretaciones de las mismas como entes estáticos, inmutables; antes bien, se entienden como estructuras en flujo continuo, con carácter de proceso, que además se relacionan dialécticamente<sup>2</sup>.

## **2.1. Las aspiraciones: construcciones sociales vinculadas a la voz y la agencia**

Appadurai (2004) describe a las aspiraciones como vinculadas a una proyección a futuro. En esta línea, el autor sostiene que hablar de aspiraciones es hablar de cultura, pues es en ella donde las ideas sobre el futuro se incrustan y son cultivadas. Las aspiraciones son construidas socialmente, forman parte de ideas éticas y metafísicas más amplias, que se derivan de normas culturales. De este modo, pese a que los términos usualmente empleados para referirse a las aspiraciones —elección, deseo, cálculo— se asocian al plano individual, el autor enfatiza que estas se gestan en la interacción de la vida social.

Para Appadurai, la capacidad de aspirar no se distribuye homogéneamente en las sociedades: la pobreza en que se encuentran ciertas personas mina las circunstancias en las que las prácticas de desear, querer, necesitar, planear o aspirar ocurren y se desarrollan. El autor, además, compara la capacidad de aspirar con la de navegación: si se considera el mapa de aspiraciones como una densa combinación de nudos y rutas, los relativamente más pobres tendrían, por un lado, un menor número de nudos de aspiraciones, y por otro, un sentido más frágil o débil de las rutas que conectan los deseos concretos, a contextos intermedios y normas más generales. Por otra parte, Appadurai afirma que la capacidad de aspirar se vincula con la capacidad de voz, la cual entiende como la capacidad de expresar los propios puntos de vista y obtener resultados orientados hacia el propio beneficio. Adicionalmente, en tanto las capacidades de aspiración y voz se nutren recíprocamente, los pobres tendrían un menor y más difícil acceso a situaciones en las que esta relación pueda empezar a desatarse.

Los desarrollos teóricos de Pufall y Unsworth (2004), referidos específicamente a los niños y niñas, dialogan con la definición de voz presentada por Appadurai, presentándola además como diferenciada de la capacidad de agencia. Para estos autores, la voz se refiere al conjunto de intenciones, esperanzas, disentimientos y expectativas propias que los niños tienen. La agencia, por su parte, se refiere a la capacidad de los niños de ser actores autodeterminados, de actuar y decidir por sí mismos en función de sus propios intereses, valores y voluntad; ella también remite a la búsqueda que realizan los niños tanto para otorgar sentido al mundo que los rodea, como para poder encajar de la mejor manera en él.

---

<sup>2</sup> Nos referimos a aquella relación entre el hombre, productor, y el mundo social, su producto, donde el hombre —como colectividad— y su mundo social interactúan, siendo que el producto vuelve a actuar sobre el productor (Berger y Luckman, 2006, p. 81).

Por su parte, Meacham (2004), a pesar de enmarcarse en las nociones de voz y agencia presentadas líneas arriba, propone cuatro metáforas de desarrollo de los niños: esencia, organismo, máquina y contexto histórico, que dan cuenta de diversas maneras de entender concretamente la voz y la agencia. Cada una de las cuatro metáforas asigna un peso diferente a los factores que influyen en el desarrollo de los niños: el entorno (la cultura, los procesos de socialización), la herencia (características biológicas, genéticas, naturales) y la propia agencia de los niños. Nos detendremos brevemente en la cuarta metáfora, pues es en la que este estudio se basa. Esta postura toma en cuenta la forma en que los niños interpretan los diferentes eventos de sus vidas, y cómo estas interpretaciones se traducen tanto en nuevo conocimiento para ellos, como en el tejido de sus propias identidades e historias de vida.

En este marco, la agencia se entiende básicamente como un asunto de interpretación de hechos (pasados, actuales y futuros); de este modo, las aspiraciones sobre el futuro se encontrarían dentro de una narrativa de interpretación construida por los niños en base a sus propias experiencias. Por otra parte, la capacidad de voz permite a los niños entender que, a partir de sus interpretaciones, críticas y visiones, pueden contribuir en los debates que se dan al interior de su familia, grupos de pares, comunidad, entre otros.

## **2.2. Las aspiraciones, la escuela y la idea del progreso**

Degregori (1986) señala que entre las décadas de 1920 y 1960, en las sociedades andinas, se dio el desplazamiento del mito del Inkarrí por el mito del progreso<sup>3</sup>. Así, el campesinado indígena habría abandonado paulatinamente la idea de vuelta al pasado, para orientarse hacia el futuro y a una creciente integración a la sociedad (Ames, 2002). En este contexto, el acceso a la educación formal toma un rol fundamental, pues se configura como uno de los principales instrumentos para la conquista del futuro y del progreso (Degregori, 1986). Específicamente, en el plano de las representaciones que se construyeron en tono a la escuela, se encuentra un correlato del desplazamiento del mito del Inkarrí hacia el mito del progreso: el paso del mito de «la escuela asusta niños» (Ortiz, 1973) al mito contemporáneo de la escuela (Montoya, 1980)<sup>4</sup>.

En el primer mito —que encuentra sus raíces en el enfrentamiento entre españoles e indígenas en el siglo XVI—, la escuela y la escritura representan los

---

<sup>3</sup> Siguiendo a Degregori, el mito del Inkarrí habría surgido durante la colonia y fue recogido en la década de 1950. Según este mito, «[...] el inca fue decapitado por los conquistadores, pero a partir de su cabeza enterrada su cuerpo se está reconstituyendo. Cuando esté completo, el antiguo rey emergerá a la superficie y volverán los tiempos, idealizados por cierto, el incanato» (Degregori, 1986, p. 4). La alusión a la palabra *mito*, según Degregori, resulta útil para dar cuenta de la transformación descrita, en la medida en que alude a representaciones, espejismos, ilusiones, ideas movilizadoras (Degregori, 1986, p. 4).

<sup>4</sup> Nos referimos aquí específicamente a las poblaciones campesinas indígenas de la sierra.

instrumentos del enemigo radical, del nuevo poder, que simboliza un peligro para los niños indígenas en tanto puede hacer que olviden sus propias costumbres. En el segundo mito, en cambio, se tiene una actitud opuesta frente a la escuela, pues ella permite acceder a las capacidades de leer y escribir, las cuales se asocian a la luz, el día, al tener ojos (Ansión, 2009). En este marco, la educación formal representaría un canal de movilidad social para la población campesina, de acceso al progreso; no obstante, esta promesa se condicionaría a un olvido<sup>5</sup>, a una postergación de las propias costumbres.

No obstante, para los años setenta, la educación acabó representando un *punte estrecho*, que permitía cierta movilidad social limitada a unos cuantos; esta situación de frustraciones generó condiciones propicias para el surgimiento de diversos tipos de movilización política (Alberti y Cotler, 1977). De hecho, en buena parte, el PCP-SL pudo expandirse en las zonas rurales debido a estos sentimientos de frustración, al ofrecer una nueva identidad política a pobladores de márgenes rurales y urbanos excluidos (Sandoval, 2004).

### 2.3. Los conceptos de género y generación

La noción de género en este estudio parte de la teorización realizada por Scott (1996). A partir de la idea crítica de Derrida, esta autora propone el rechazo de la oposición binaria hombre/mujer como algo fijo y permanente. Scott sienta su teorización en dos proposiciones. La primera señala al género como un elemento constitutivo de las relaciones sociales y comprende cuatro elementos interrelacionados: (i) símbolos culturalmente disponibles que evocan representaciones (múltiples, a menudo contradictorias) de lo que es *ser mujer* y *ser varón*; (ii) conceptos normativos que enmarcan las interpretaciones de los significados de los símbolos; (iii) nociones de política, referencias a instituciones y organizaciones sociales, y (iv) la identidad subjetiva. La segunda proposición apunta al género un campo primario dentro del cual, o por medio del cual, se articula el poder. Cabe señalar, además, que Scott rechaza la noción de que el poder social se encuentra unificado, es coherente y centralizado; en este marco, se tiene lugar para la agencia, entendida como posibilidad de negación, resistencia, reinvencción.

Por otra parte, el concepto de generación, se basa en la propuesta de Ritzer (1999). A partir de las tesis de Manhein, este autor entiende la generación como una ubicación social: en tanto los miembros de una generación comparten el año de nacimiento, cuentan con una ubicación común en la dimensión histórica de los procesos sociales, experimentando un conjunto común de eventos, que se diferencia de los que experimentaron las generaciones anteriores o de los que experimentarán las posteriores (Ritzer, 1999, p. 435). Adicionalmente, el autor señala que lo que

---

<sup>5</sup> Portocarrero, G. en conversación personal con Patricia Ames, citado en Ames (2002).

permite a una generación *hacerse realidad* son las interacciones entre sus miembros, dadas en torno a grandes ideas y a sus interpretaciones; estas interacciones permiten que se desarrolle un vínculo más concreto entre ellos.

### 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

El presente estudio es de carácter descriptivo y se basa en técnicas cuantitativas de investigación. La base de datos principal proviene de una encuesta de hogares, aplicada en noviembre de 2004, en el marco de una investigación sobre desigualdades de género en la educación rural, dirigida por Benavides y Ñopo entre los años 2004 y 2005<sup>6</sup>. Dicho estudio se centró en las zonas rurales de las regiones de Ayacucho, Apurímac, Huancavelica y Puno, las cuales se seleccionaron por mostrar (a nivel nacional-rural) las mayores brechas de género (niños en mejor situación que niñas), en términos de acceso a la educación primaria y de desempeño de los estudiantes.

El diseño muestral es bietápico, probabilístico y por *clusters*<sup>7</sup>. La muestra de hogares a encuestar se diseñó buscando la representatividad para cada una de las cuatro regiones mencionadas, a nivel de los hogares rurales, con niños y/o niñas que cursaran el cuarto grado de primaria. En la primera fase del diseño muestral, se seleccionaron aleatoriamente las escuelas primarias públicas a visitar, y dentro de ellas, se realizó una selección aleatoria de hasta doce estudiantes de cuarto grado (hasta seis niños y hasta seis niñas). En la segunda etapa, se acudió a los hogares de los estudiantes seleccionados. Como resultado del trabajo de campo, en Ayacucho se aplicó un total de 298 encuestas de hogares, distribuidas en diecisiete distritos de siete diferentes provincias<sup>8</sup>. En estos hogares se recolectó información de 277 madres o tutoras, de 212 padres o tutores y de 471 niños y niñas entre 8 y 12 años, un poco más de la mitad de los cuales (52%) eran varones<sup>9</sup>.

---

<sup>6</sup> Esta es la llamada Encuesta de Hogares Ayacucho 2004, a partir de la cual se realizaron la mayor parte de gráficos aquí presentados.

<sup>7</sup> Las escuelas públicas se configuran como *clusters*, agrupando la mayor parte de niños y niñas de Ayacucho. En esta región, de acuerdo a los datos registrados en la página web del Ministerio de Educación (Acceso setiembre 2012) en el 2003, 98,5% de niños y niñas en edad de cursar la educación primaria asistió a una escuela. Asimismo, en los distritos rurales ayacuchanos, el 98,5% de la matrícula en educación primaria asiste a escuelas de gestión pública (Elaboración propia en base al Censo Escolar, 2004).

<sup>8</sup> El número de hogares encuestados se encuentra entre paréntesis. En la provincia de Cangallo, se realizaron encuestas en Cangallo (33), Los Morochucos (21), María Parado de Bellido (12); en la provincia de Huamanga, en AcosVinchos (22), Jesús Nazareno (12), Santiago de Pischa (14) y Tambillo (11); en la provincia de Huanta, Llochegua (31); en la provincia La Mar, Ayna (49), Chungui (14), San Miguel (15); en la provincia Lucanas, Chipao (9), Lucanas (7), San Cristóbal (14) y San Juan (22); en la provincia Parinacochas, Upahuacho (6), y en la provincia Paucar del Sara Sara, Colta (6).

<sup>9</sup> La encuesta se realizó a las personas encargadas del cuidado de las niñas y niños seleccionados en las escuelas. En tanto en la mayor parte de casos las personas encargadas fueron los padres y madres, a lo largo del texto nos referiremos a las personas encargadas con estos nombres.

Lamentablemente, los resultados no pueden en rigor ser considerados como representativos de las zonas rurales de Ayacucho, ya que la muestra resultante no alcanzó el tamaño esperado. No obstante, la cobertura de distritos visitados fue relativamente alta (diecisiete distritos de los veinte planeados), con lo que los resultados pueden ser interpretados como una buena referencia de la zona en que se enfoca el estudio. Por otro lado, dadas las técnicas de investigación empleadas, el estudio da cuenta de *lo que sucede*, explorando el *porqué* de los resultados o relaciones presentadas, siendo necesaria la realización de estudios de corte cualitativo que complementen la información presentada, a fin de establecer relaciones causales.

Con respecto a la construcción de variables a analizar, se tiene que las aspiraciones educativas no se abordaron directamente como pregunta en el cuestionario, sino que se construyeron a partir de las respuestas sobre la ocupación deseada a futuro. Así, si una persona señalaba que deseaba (o había deseado) dedicarse a una especialidad cuyo ejercicio requiere educación terciaria, se asume que las expectativas educativas corresponden a este nivel. Por otra parte, cabe tener en cuenta que la sistematización de las aspiraciones de los padres y madres depende tanto de los recuerdos que estos tienen como del deseo de manifestarlos. De hecho, entre las madres resultó bastante más frecuente tener respuestas del tipo «no pensaba en estas cosas». En esta línea, se subraya que las encuestas constituyen una herramienta idónea para el acopio sistemático de información a niveles agregados de análisis; sin embargo, no permiten desarrollar una relación más cercana con los encuestados y encuestadas, de modo que este tipo de respuestas no pudieron ser profundizadas.

Un punto adicional a tener en cuenta es que, si bien la encuesta no abordó directamente las experiencias de los padres y madres con relación al conflicto armado, es probable que ellos y ellas hayan vivido los años más crudos de aquel durante su niñez, adolescencia o juventud. Esto, en tanto (i) el 75% de padres y madres de familia tiene entre treinta y cincuenta años; (ii) la mayor parte de familias reside en la misma provincia ayacuchana desde hace al menos tres generaciones: abuelos, padres e hijos, y (iii) en dieciséis de los diecisiete distritos que componen la muestra, se registraron casos de muertes y desapariciones durante el conflicto armado (CVR, 2003)<sup>10</sup>. La propuesta de esta investigación, de vincular las duras experiencias del conflicto armado a los cambios intergeneracionales y de género observados en las aspiraciones de las familias, se basa en la posible experiencia directa de los padres y madres en el conflicto. No obstante, también parte de la premisa que estos acontecimientos forman parte del cúmulo de conocimientos que se maneja al interior de las comunidades, donde fueron y son socializadas las personas encuestadas.

---

<sup>10</sup> Más aun, entre los distritos de la muestra se encuentra Chungui, comunidad que vivió remarcables violaciones de derechos humanos en el marco del conflicto armado, en especial durante la década de 1980 (CVR, 2003).

#### 4. LAS FAMILIAS DEL ESTUDIO

Antes de pasar a la presentación de los resultados, este apartado busca dar cuenta de algunas características de las familias, con el fin de aproximarnos a la vida cotidiana de las mismas y a la multidimensionalidad de la situación de pobreza en que se encuentran, buscando trascender la medición monetaria de dicho concepto.

Las familias del estudio son familias ayacuchanas quechuas. Más del 90% de los padres y madres nació en esta región, y en general, los padres (82%), madres (84%), y en menor medida, los hijos (62%) e hijas (63%), tiene como lengua materna el quechua. La mayor parte de los niños y niñas son bilingües (castellano-quechua), no obstante, el 10% de hijos e hijas no tendría la capacidad de comunicarse en quechua. Las familias, por otra parte, tienen un limitado acceso a los servicios calificados como básicos: un 20% de los hogares no acceden a fuentes mejoradas de agua y desagüe, ni disponen de luz eléctrica; solo un poco más del 10% accede a los tres servicios mencionados<sup>11</sup>.

La mayor parte de abuelos, padres y madres se dedica a las labores agropecuarias; no obstante, es posible advertir que en la generación de los padres y madres estas labores son algo menos frecuentes como actividad principal (alrededor del 80%), en comparación con la generación de los abuelos (90%). El paso de la generación de los abuelos a la de los padres trajo un incremento en la diversidad de las ocupaciones principales ejercidas, en especial en los oficios que no requieren educación terciaria: entre los padres sobresale la albañilería; entre las madres el comercio, la cocina y la elaboración de las cerámicas. Partiendo de que la mayor parte de las familias se dedica a las actividades agropecuarias, cabe señalar aquí que en la estructura familiar campesina, el varón (adulto o joven) tiene a su cargo las principales actividades relacionadas con la producción agrícola, mientras que la mujer desarrolla actividades ligadas al sostenimiento del hogar (CVR, 2008). Así, bajo los «contratos implícitos» generados al interior de los hogares, las mujeres resultarían ser las principales responsables del trabajo doméstico, del cuidado infantil, así como de otros parientes con discapacidades o mayores de edad<sup>12</sup>.

Por su parte, los niños y niñas también participan en las actividades económicas que dan sustento al hogar, desarrolladas dentro y fuera de este. En el caso de las actividades vinculadas con la chacra y cuidado de animales, ellas y ellos ayudan a voltear la tierra antes de la siembra, apoyan también en la cosecha, pastan animales, ayudan a traer leña, agua, entre otros<sup>13</sup>. El 73% de los niños y niñas de los hogares

---

<sup>11</sup> Las nociones de fuentes mejoradas de agua y saneamiento se tomaron de UNICEF (2008, p. 78).

<sup>12</sup> Los «contratos implícitos», término acuñado por el economista Jagannathan (citado en Anderson, 1994), se encuentran implicados en las relaciones sociales, en las que uno de los miembros de la relación puede establecer demandas al otro.

<sup>13</sup> Estos datos fueron tomados a partir del trabajo etnográfico de Del Pino y otros (2011).

de estudio que tiene entre 8 y 12 años apoya en estas labores; los varones, no obstante, suelen dedicar más horas a ellas que las niñas<sup>14</sup>.

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

Por su parte, la segunda generación tiene un mayor acceso a la escuela, solo el 1,5% de niños y niñas entre ocho a doce años se encuentra fuera del sistema escolar<sup>15</sup>; no obstante, entre los adolescentes de las familias (trece a diecisiete años) este porcentaje es bastante mayor (11,4%), y además es más alto entre las adolescentes mujeres (13%) que entre sus pares varones (10%). Al interior de la generación de los hijos e hijas, además, se tiene que las diferencias de género esbozadas anteriormente, se profundizan al analizar otros indicadores referidos a la trayectoria educativa: asistencia regular, repitencia y atraso. Estos datos en general apuntan a que las niñas y adolescentes mujeres de las familias del estudio son más vulnerables a los episodios asistencia irregular, ingreso tardío y/o deserción escolar<sup>16</sup>; no obstante, son mejores alumnas pues repiten menos. Este último hecho se alinea con lo encontrado por Guadalupe (2002), quien señala que las familias serían menos tolerantes a la repitencia de las niñas que de los niños, lo que podría influir en el esfuerzo por el rendimiento escolar observado en las niñas y adolescentes mujeres.

Por último, conviene dejar sentado que la migración forma parte de las experiencias cotidianas de las familias del estudio. En el 26% de los hogares se tiene que al menos un miembro de la familia ha migrado recientemente<sup>17</sup>. Los padres y madres de familia han migrado en un 9% y 3% de los casos, respectivamente; siendo el trabajo la razón más común de estos desplazamientos. Por otra parte,

<sup>14</sup> Las jornadas semanales promedio de los varones se incrementan de 8,2 a 21,5 horas en épocas de baja a alta demanda; entre las niñas estos promedios son menores: 7,1 y 20,6 horas, respectivamente.

<sup>15</sup> No se incluyó a niños de seis y siete años, que ya tienen edad para ingresar a primaria, para guardar coherencia con el grupo etario de análisis de las aspiraciones educativas y ocupacionales.

<sup>16</sup> Entre los niños y niñas de ocho a doce años que asisten a la escuela, el 16% de niños y el 14% de niñas ha repetido dos o más veces; entre los adolescentes de trece a diecisiete años, estos porcentajes son mayores: 30% y 23%, respectivamente. Durante las dos semanas previas a la encuesta, las niñas (80,5%) y adolescentes mujeres (75,0%) asistieron sin faltas en menor medida que sus pares varones (niños 84,4% y adolescentes 82,1%). Por otra parte, si bien durante la niñez y adolescencia no se observan diferencias de género en el porcentaje que asiste con extraedad, sí se encuentra que esta condición es cualitativamente distinta en las adolescentes mujeres: al interior de los varones y mujeres entre 13 y 17 años que asisten con una edad mayor a la normativa, una mayor proporción de ellas asiste aún a grados de la educación primaria.

<sup>17</sup> No es posible precisar las fechas de estas migraciones. La pregunta solo indagó por «las personas que vivían habitualmente en el hogar y que en la actualidad viven fuera de él».

en el 16% de los hogares al menos uno de los hijos o hijas ha migrado recientemente, en estos casos, los estudios son la razón más frecuente de la migración. Al interior del grupo de hermanos migrantes por estudios se tiene que la mayor parte son varones (59%), y la mitad se dirige a regiones diferentes de Ayacucho, siendo Lima el principal destino. La mayor probabilidad de migración en los varones<sup>18</sup> se alinea con la existencia de un patrón de migraciones y de una distribución física (geográfica) diferenciadas por sexo, donde los hombres tendrían especial facilidad para escapar de las zonas económicamente estancadas y golpeadas por la pobreza (Anderson, 1994).

## 5. RESULTADOS DEL ESTUDIO

Este apartado da cuenta de cuáles fueron las aspiraciones que tuvieron los padres y madres durante la niñez, y cuáles son las aspiraciones que en la actualidad tienen sus hijos e hijas. Los resultados se presentan de manera descriptiva, pues la profundización en el análisis se hará en la siguiente sección.

### 5.1. Aspiraciones educativas en la primera y segunda generación

Al observar las aspiraciones educativas en ambas generaciones del estudio, un primer punto a subrayar es el incremento intergeneracional en la proporción que desea seguir estudios terciarios. Mientras que en la primera generación alrededor de un 30% de los padres y madres deseaba, durante la niñez, tener ocupaciones cuyo ejercicio requería del paso por una universidad o instituto, este porcentaje se incrementa al 80% en la segunda generación.

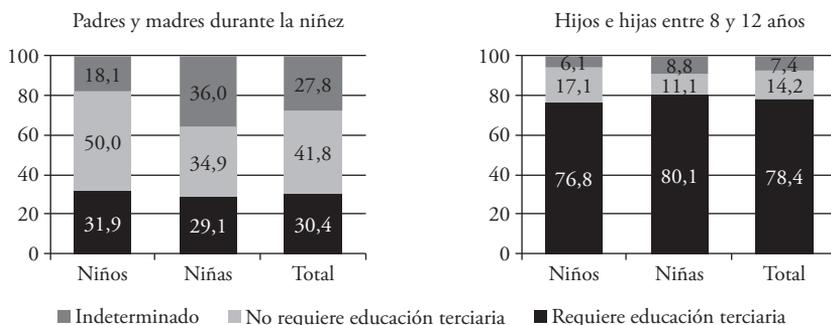
Por otra parte, al interior de cada generación las diferencias de género en estos porcentajes no parecen ser acentuadas. En la primera generación, los varones presentan aspiraciones ligeramente más *ambiciosas*; en la generación de los hijos e hijas, son más bien las niñas quienes desean ser profesionales en mayor medida que sus pares varones. Estas diferencias, no obstante, son bastante pequeñas. De hecho, la aplicación del test de medias confirma que las mismas no serían estadísticamente significativas<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> Al interior de los hogares, los hombres migran en mayor medida que las mujeres, en especial luego de los veinticinco años.

<sup>19</sup> Cabe señalar que, al interior de la primera generación, entre las madres fue más frecuente el obtener respuestas donde no es posible identificar el nivel educativo. Este tipo de respuestas se basan en enunciados como «solo quería seguir estudiando» o «no pensaba en esas cosas». En esta línea, las madres, a diferencia de los varones, podrían tener una menor propensión a revelar los deseos que tenían durante su niñez en el marco de una encuesta. La incidencia de este tipo de respuestas, en cambio, es bastante menor en la segunda generación, sin que se encuentren diferencias de género sobresalientes.

**Gráfico 1. Aspiraciones educativas implicadas en las aspiraciones ocupacionales, en la primera y segunda generación**



Nota: La tasa de respuesta fue 68% en los padres, 70% en las madres, 94% en los niños y 95% en las niñas.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta de Hogares Ayacucho 2004.

## 5.2. Aspiraciones y características de los hogares e individuales

En la segunda sección señalamos que los niños y niñas van construyendo sus aspiraciones en el marco de una narrativa de interpretación de los diferentes hechos de sus vidas, basándose no solo en las experiencias propias, sino también en las ajenas, así como en el contexto específico que les rodea. En este marco, resulta interesante explorar en qué medida las aspiraciones educativas se ven asociadas (o no) a diferentes características individuales y de los hogares, donde los padres, madres e hijos se socializaron.

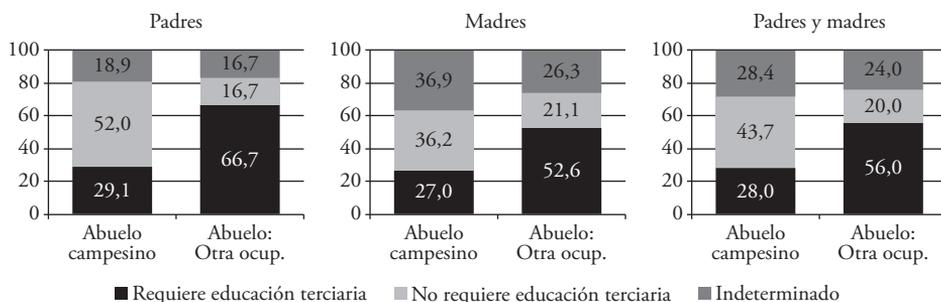
Con respecto a la primera generación, la única variable disponible que permite una aproximación a las características socioeconómicas de los hogares en que los padres y madres crecieron es la ocupación principal de sus respectivos padres (varones). Al interior de las familias donde los abuelos tenían como ocupación principal las actividades agropecuarias, el porcentaje de padres y madres que deseaba seguir estudios terciarios es considerablemente menor al observado al interior de las familias donde el abuelo tenía otra actividad como ocupación principal. Si agregamos el sexo de los padres y madres en este análisis, se tiene que al interior del último grupo, hogares donde el abuelo ejercía una ocupación principal diferente de las labores agropecuarias, los varones habrían deseado en mayor medida que las mujeres el seguir estudios terciarios.

En el caso de la segunda generación, disponemos de más variables que nos permitan esbozar los contextos y experiencias en las que se basa la construcción de las aspiraciones de los hijos e hijas. En un primer momento se analizan las aspiraciones de los niños y niñas según las características de su hogar; luego se dará cuenta de los resultados según algunas características individuales.

En general, las aspiraciones de los hijos e hijas resultan *más altas* en las familias con menos carencias: aquellas con un mayor acceso a servicios básicos, donde

los padres y madres accedieron al menos a la secundaria, o donde ellos y ellas no se dedican a las actividades agropecuarias. Al incluir el sexo de los niños en el análisis, se tiene que los anhelos de cursar educación superior son más sensibles (varían más) en los niños que en las niñas. Ante situaciones que se asumen como de mayor carencia en los hogares, la proporción de niños que desea seguir estudios superiores decae considerablemente (entre 7 y 22 puntos porcentuales) en comparación con hogares relativamente menos pobres; además, estas disminuciones resultan siempre mayores a las observadas entre las niñas (donde estas no superan los 5 puntos porcentuales).

**Gráfico 2. Aspiraciones educativas de la primera generación durante la niñez, según ocupación principal de los abuelos**



Nota: los porcentajes deben ser tomados con cautela dado el limitado número de observaciones para el caso de hogares donde el abuelo tuvo una ocupación principal diferente de las actividades agropecuarias.

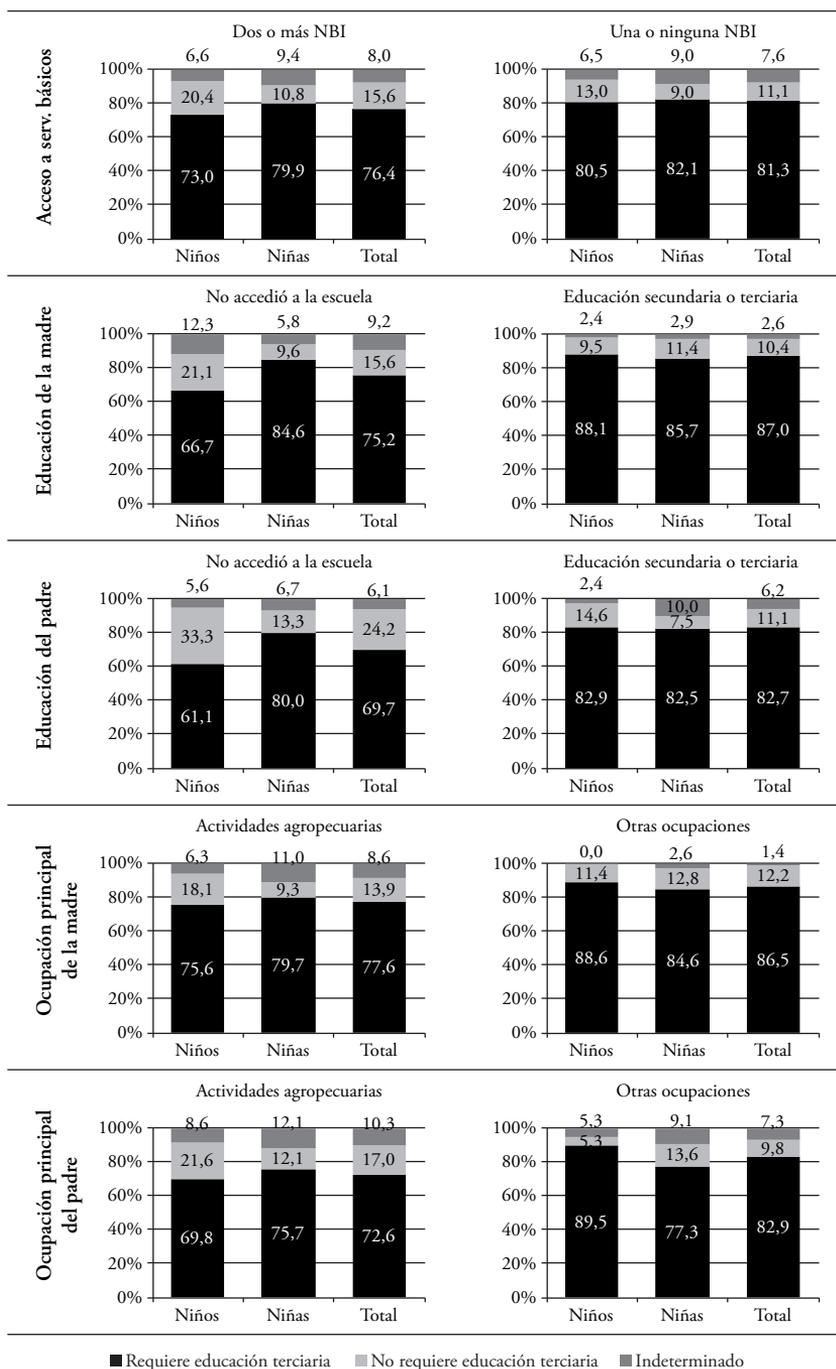
Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta de Hogares Ayacucho 2004.

Por otra parte, cabe hacer hincapié en que al interior de los hogares relativamente más ricos, las aspiraciones por la educación terciaria no se presentan mayormente diferenciadas según el sexo<sup>20</sup>. En general, es en los hogares con mayores carencias donde la brecha de género en las aspiraciones —donde las niñas tienen aspiraciones *más altas* que sus pares varones— parece activarse. En especial, en los hogares donde los padres y madres no pudieron acceder a la escuela, la proporción que desea seguir estudios terciarios es mayor entre las niñas que entre los niños, con brechas que superan los 15 puntos porcentuales<sup>21</sup>.

<sup>20</sup> La excepción a esta tendencia son los hogares donde madres y/o padres se dedican a ocupaciones diferentes de las agropecuarias. En estos hogares las expectativas de las niñas se muestran *más bajas*. Estos resultados nos plantean la pregunta de ¿qué hace que al interior de las familias rurales no campesinas las expectativas de las niñas sean *menos ambiciosas* que las de sus pares varones? En definitiva, se requiere una mayor investigación para poder dar cuenta de esta situación; no obstante, cabe señalar que en tanto la mayoría de padres y madres no campesinos son comerciantes o tienen algún oficio que no requiere de educación superior para ser ejercido, es posible que las hijas vean estos proyectos de vida como posibles o deseables.

<sup>21</sup> En este punto conviene subrayar que, si bien se reconoce que la educación trae beneficios *per se* a la calidad de vida de los individuos y de sus familias, también se subraya que esta variable puede estar recogiendo los efectos de otras características no observadas.

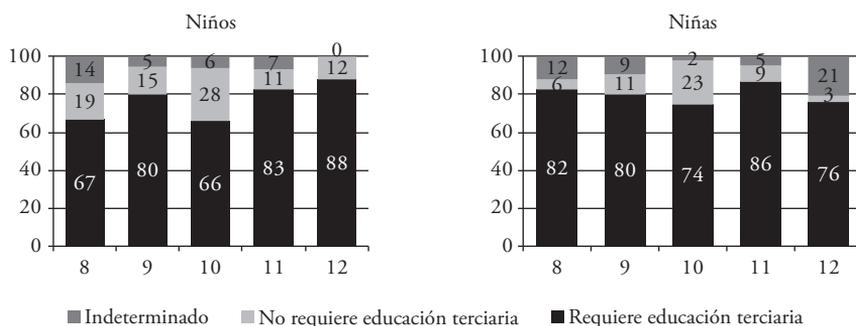
Gráfico 3. Expectativas de los niños y niñas, según características de sus padres y del hogar



Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta de Hogares Ayacucho 2004.

En cuanto a las características individuales, se tiene que la edad se encontraría asociada a comportamientos diferenciados por sexo en las aspiraciones. Mientras que, en los varones, al pasar de los ocho a los doce años se observa una tendencia creciente en el porcentaje que desea ejercer ocupaciones que requieren educación terciaria, entre las niñas se observa un efecto distinto. Si bien entre estas últimas la tendencia no es constante, puede advertirse que el porcentaje analizado disminuye al ir de las niñas más pequeñas a las mayores. Estos datos apuntan a la construcción de aspiraciones como un proceso que muta en el tiempo, según las nuevas interpretaciones que los niños y niñas van formando de sus experiencias en el entorno social que los rodea.

Gráfico 4. Aspiraciones de los hijos e hijas, por edades simples



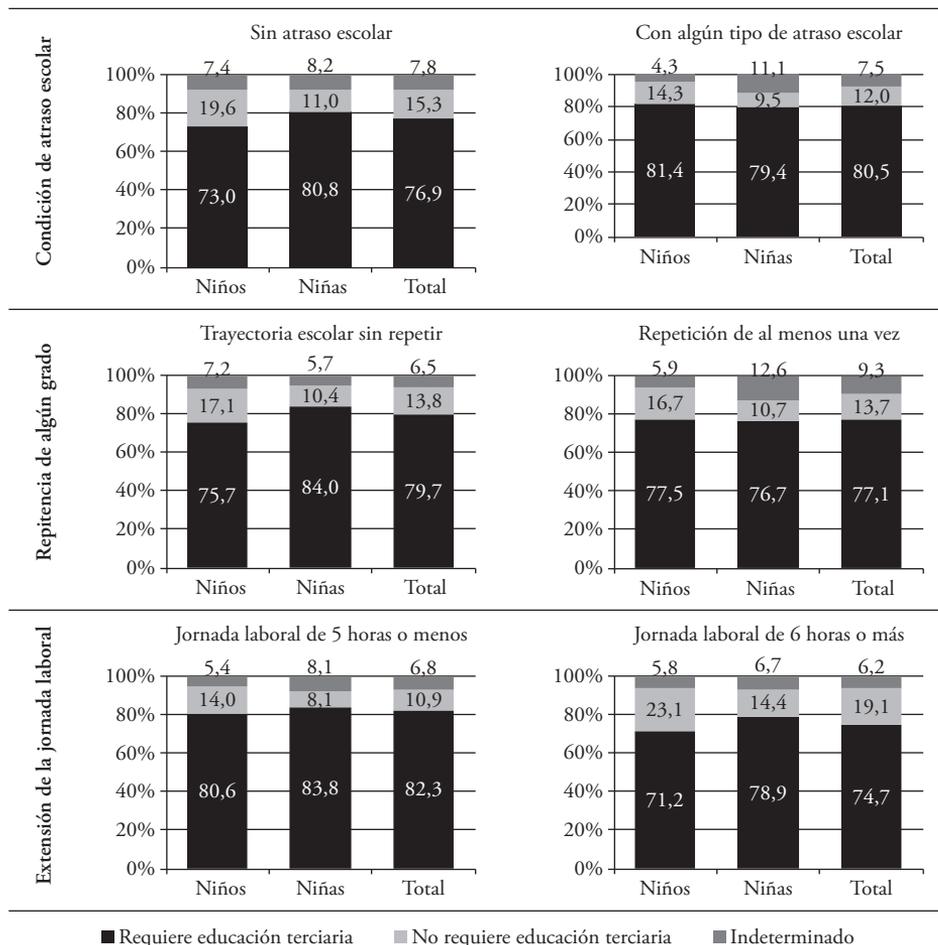
Nota: Los porcentajes deben ser tomados con cautela, dado el limitado número de observaciones por edades simples.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta de Hogares Ayacucho 2004.

Por otro lado, las aspiraciones según las diferentes características de las trayectorias educativas muestran que la experiencia de repitencia no se asocia a variaciones remarcables en el deseo de seguir estudios terciarios en los niños varones, pero sí se vincula con expectativas *más bajas* entre las niñas. El atraso escolar, en cambio, no parece tener mayor asociación con *mayores* o *menores* expectativas en las niñas, y entre los niños varones se observa un efecto contrario al esperado: las expectativas son *más altas* entre quienes asisten a la escuela en extraedad.

Adicionalmente, la brecha de género que apuntaba a que las niñas tendrían expectativas educativas *más altas* que los niños, se presenta de manera más clara entre quienes tienen trayectorias educativas acordes con lo esperado desde las normas del Ministerio de Educación (sin atraso, sin repitencia). Por otra parte, tanto en varones como en mujeres, las expectativas educativas son *más altas* entre quienes tuvieron jornadas de apoyo más cortas; sin embargo, las aspiraciones de los varones se muestran más sensibles (varían más) que las de las niñas, al ir de jornadas laborales menos a más extensas.

**Gráfico 5. Expectativas educativas según indicadores de trayectoria educativa y de trabajo**



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

### 5.3. Las aspiraciones ocupacionales

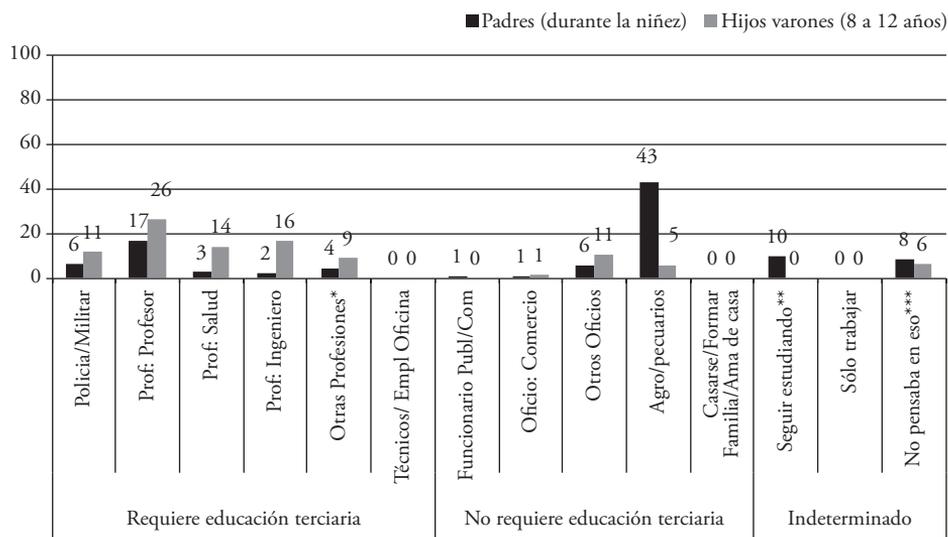
Los gráficos 6 y 7 presentan las ocupaciones aspiradas por la primera y segunda generación, diferenciándolas según el sexo de los individuos. Dentro de la primera generación sobresalen tres diferencias de género. En primer lugar, se tiene que las aspiraciones por dedicarse a las labores agropecuarias en el futuro fueron mucho más frecuentes entre los varones (43%), que entre las mujeres (21%). Más aun, entre las madres (a diferencia de los padres), las profesiones de docencia y salud en conjunto congregaban un mayor número de respuestas que las labores agropecuarias. Un segundo punto a subrayar es que los varones, en mayor medida que las mujeres,

señalaron cuando niños que deseaban «seguir estudiando», lo cual plantea que las diferencias de género observadas en el nivel educativo alcanzado *de facto* (donde los padres habían tenido mayores oportunidades de acceder y permanecer en la escuela) podrían haberse incorporado en estas aspiraciones. Un tercer punto deviene de enfocar la atención en las profesiones deseadas. Aquí se tiene que las aspiraciones de los padres se presentan relativamente más variadas que las de las mujeres: mientras que en estas últimas las aspiraciones profesionales se concentran en la docencia (15%) y las profesiones vinculadas a la salud (13%), en los varones estas aspiraciones también abarcan —aunque con pocas respuestas— otras profesiones, como policía, militar, ingeniero u otras.

Al interior de la segunda generación, es remarcable la reducción en la proporción de niños y niñas que desea dedicarse a las actividades agropecuarias en el futuro. Aunque, en comparación con las niñas, una proporción mayor de niños desea dedicarse a estas actividades en el futuro, ciertamente las actividades agropecuarias habrían perdido protagonismo en el marco de las aspiraciones a futuro. Esta reducción intergeneracional en los deseos de dedicarse al campo se complementa con un fuerte incremento en el anhelo por convertirse en profesional. De manera análoga a lo observado en la generación anterior, las aspiraciones de las niñas se concentran de manera particular en las especialidades de docencia (40%) y salud (24%), las que en conjunto congregan más del 60% de los anhelos femeninos. Los varones, en cambio, muestran nuevamente aspiraciones relativamente más diversas: los rubros de policía, militar, ingeniero y otras profesiones congregan el 36% de sus deseos (en las niñas este porcentaje alcanza solo 12%).

Las diferencias de género en torno a las ocupaciones deseadas también se manifiestan al interior de aquellas que no requieren de educación terciaria para ser ejercidas. Los niños señalan en mayor medida que desean dedicarse a oficios que pueden realizarse incluso sin haber finalizado la educación básica. Dentro de este rubro ocupacional, destacan el oficio de mecánico en el caso de los varones, y el de cantante entre niñas (ver Anexo 3).

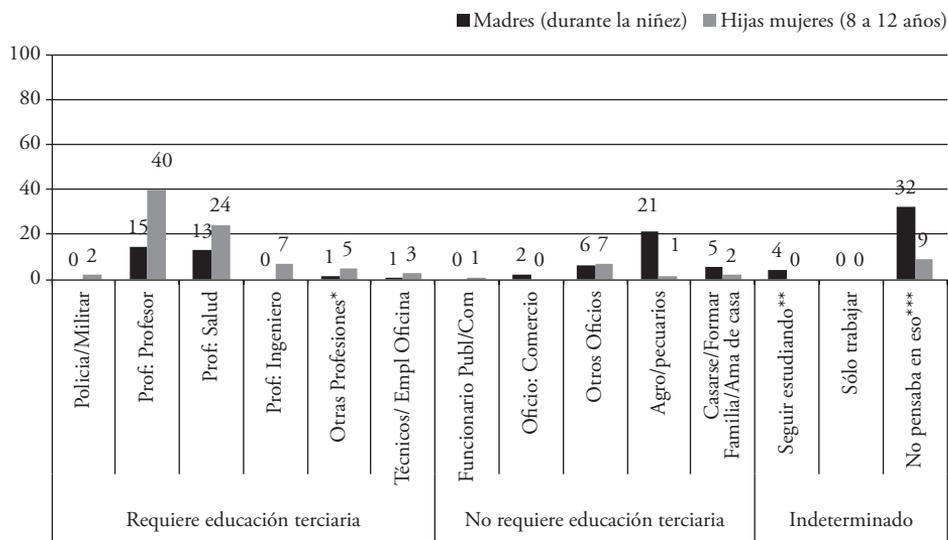
**Gráfico 6. Ocupaciones aspiradas en la primera y segunda generación: hombres**



\* Incluye respuestas del tipo “Cualquier profesión”, \*\* Incluye respuestas que revelan deseo por seguir estudiando, pero donde no se especifica el deseo por la educación terciaria. \*\*\* En muchos de estos casos las respuestas se complementan con referencias al ya ser padre/ madre, o haber formado una pareja.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta de Hogares Ayacucho 2004.

**Gráfico 7. Ocupaciones aspiradas en la primera y segunda generación: mujeres**



\* Incluye respuestas del tipo “Cualquier profesión”, \*\* Incluye respuestas que revelan deseo por seguir estudiando, pero donde no se especifica el deseo por la educación terciaria. \*\*\* En muchos de estos casos las respuestas se complementan con referencias al ya ser padre/ madre, o haber formado una pareja.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta de Hogares Ayacucho 2004.

## 6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Este acápite profundiza el análisis de los resultados en torno a tres ejes de discusión: el incremento intergeneracional en las aspiraciones, las diferencias de género y las aspiraciones como capacidades menos desarrolladas entre los pobres.

### 6.1. Sobre el incremento intergeneracional en las aspiraciones

Los datos dan cuenta de un claro *incremento* intergeneracional en las aspiraciones educativas en las zonas rurales de Ayacucho. Mientras que en la generación de padres y madres la educación terciaria era anhelada por un 30% durante la niñez, en la generación de los hijos e hijas el 80% desea ser profesional. Estos datos ponen en evidencia que la demanda por la educación, que se habría institucionalizado hacia la década de 1960 (Contreras, 1996)<sup>22</sup>, dista de ser inmutable en el tiempo; antes bien, tiene un carácter procesual.

Los niños y niñas de las familias del estudio, al mostrar aspiraciones educativas *más altas* que las de sus padres y madres, además, nos dejan en claro que ellos se habrían apropiado y estarían participando en la transformación —o profundización— de las formas sociales heredadas del pasado, referidas a la apuesta por la educación. En este sentido, la dinámica intergeneracional en las aspiraciones da cuenta del concepto de voz de las familias campesinas y sus miembros, de la capacidad de interpretar, contestar y cuestionar un orden establecido; este último se caracteriza —entre otros aspectos— por una educación terciaria que aún no está disponible en la medida que los niños y niñas lo demandan. El masivo deseo por cursar la educación terciaria puede entenderse entonces como parte medular de un proyecto a futuro, deseado por los niños y niñas rurales. Este proyecto, a diferencia de lo observado en la generación de padres y madres, implicaría una ruptura intergeneracional, con el pasado, con la vida dura y sacrificada del campo. De hecho, en la segunda generación, los referentes de lo que se concibe como deseable para los niños y niñas no pasan por dedicarse a profesiones vinculadas con el agro: solo el 1% de niños desea ser agrónomo, mientras que ninguna niña desea seguir esta profesión.

---

<sup>22</sup> En Ayacucho, específicamente, la consolidación de esta demanda se refleja en tres hechos desarrollados en esta década. En primer lugar se tuvo que la matrícula en la recientemente reabierto (en 1959) Universidad San Cristóbal de Huamanga se expandió notoriamente (Zapata y otros, 2010), siendo que muchos de los nuevos estudiantes eran jóvenes de comunidades campesinas de Ayacucho y de otras regiones, portadores de expectativas de movilidad social (CVR, 2008). Los otros dos hechos corresponden a movilizaciones en el marco del movimiento social de campesinos y estudiantes por la educación. La primera se dio ante la propuesta del gobierno de recortar el presupuesto de la UNSCH, en el año 1966, y la segunda, ante la promulgación del Decreto 006 promulgado en 1969, que recortaba la gratuidad de la enseñanza escolar.

Appadurai (2004) señalaba que las aspiraciones, si bien remiten a deseos individuales, se construyen socialmente. En esta línea, cabe preguntarse: ¿por qué la educación terciaria se consolida como el horizonte más deseado, en desmedro de otros proyectos de vida antes vistos como posibles o deseables? Si bien esta pregunta requiere de información que excede la disponible en las encuestas de hogares analizadas, resulta interesante indagar cuáles son las posibles líneas o argumentos que pueden nutrir esta reflexión. Con base en Elías, Giménez (1997) nos proponía aprehender las realidades sociales como construcciones históricas y cotidianas. Bajo esta premisa, el alto valor simbólico que tienen la escuela y la educación terciaria, así como el correspondiente valor negativo asignado a la falta de acceso a aquellas, no resultan establecidos *a priori*: ambas valoraciones devienen de un mismo proceso sociohistórico, producto de decisiones y acciones de diferentes individuos, y por lo tanto, remitentes a un marco de relaciones de poder.

Con base en Elías (1993), se plantea que existirían al menos tres transformaciones estructurales en las sociedades rurales ayacuchanas que habrían influido en la dinámica de las aspiraciones en las familias campesinas: (i) el conflicto armado interno entre los años 1980 y 2000; (ii) la expansión de escuelas y centros de salud, y (iii) la configuración de una «nueva ruralidad». En conjunto, estos procesos habrían ocasionado profundas transformaciones en los entornos en que los niños y niñas de la primera y segunda generación fueron y son socializados.

El conflicto armado interno desarrollado en Perú durante las dos últimas décadas del siglo XX fue el de mayor duración, de impacto más extenso sobre el territorio nacional y el que implicó los costos humanos y económicos más elevados en la historia republicana del Perú (CVR, 2008, p. 17). Ayacucho, además, sobresale en este proceso, no solo porque en esta región el PCP-SL se gesta e inicia la «guerra popular» contra el Estado, sino también porque concentra el mayor número de víctimas mortales del conflicto: más de 26 000 personas, que representan cerca del 40% del total de víctimas mortales en el país (CVR, 2008).

Tanto para quienes lograron desplazarse a las ciudades y luego retornaron a sus tierras, como para quienes se quedaron en las comunidades afectadas por la violencia, la vida fue completamente trastocada<sup>23</sup>: se experimentaron cuantiosas pérdidas económicas y hubo secuelas psicosociales devastadoras. El ciclo de violencia colocó en una posición de especial vulnerabilidad a la población rural ayacuchana, lo que contribuyó a profundizar la asociación entre vida campesina y sufrimiento (Del Pino y otros, 2011). Ames (2002) sugiere que la difícil experiencia del conflicto conduce a que los padres y madres deseen evitar este estado de cruda vulnerabilidad para sus hijos, lo que coloca a la escuela y a la educación terciaria en un lugar clave en los proyectos de vida.

---

<sup>23</sup> En tanto migrar requiere recursos, se tiene que quienes sufrieron la más cruda violencia en las comunidades habrían sido los más pobres entre los pobres (Degregori, 1993).

Con respecto al crecimiento de la oferta educativa pública de las últimas décadas, a pesar de que éste se habría llevado a cabo en un contexto de crisis del sistema educativo (sobre todo luego de la década de 1970), y pese a que el mismo resultaría aún insuficiente dadas las aspiraciones descritas (ver Anexo 2), ciertamente las escuelas de hoy resultan mucho más accesibles a los hijos e hijas de las familias campesinas, en comparación con sus padres y madres. Las escuelas, junto con los centros de salud, se han constituido en muchos casos como las únicas instituciones por medio de las cuales el Estado se hace presente en diferentes comunidades rurales (Sandoval, 2004; Benavides, Olivera y Mena, 2005). Esta expansión de escuelas y centros de salud, intensificada en la década de 1990, se dio además en un marco post conflicto, donde el Estado, a través de reformas de corte neoliberal habría buscado tener una mayor presencia en áreas como las zonas rurales de Ayacucho. En este contexto, los centros de salud y sobre todo las escuelas permitieron el ingreso cada vez mayor de docentes y profesionales de salud a la vida cotidiana de las comunidades, convirtiendo estos referentes en símbolos culturalmente disponibles, en términos de Scott (1996). De hecho, como vimos, la docencia y las profesiones vinculadas a la salud ya estaban presentes en las aspiraciones de la primera generación, pero sobresalen de modo particular entre las expectativas que tienen los hijos, y especialmente las hijas.

Es importante subrayar, además, para el caso de salud, que las condiciones del programa Juntos impulsaron a que los niños y niñas entren en contacto directo y regular (mensual) con las enfermeras y demás profesionales de salud de los centros de salud, en tanto la asistencia a estos es una de las condiciones para recibir la bonificación bimensual de 200 nuevos soles. Al cumplir los dos años, por ejemplo, un niño o niña debe tener registro de diecinueve controles, a los que usualmente no solo van las madres con sus hijos e hijas a ser evaluados, sino también los hermanos y hermanas mayores de éstos. Esta situación resulta marcadamente diferente de la infancia que tuvieron los padres y madres de familia, cuando la mayor parte de los puestos de salud donde hoy en día se llevan a cabo estos controles de salud eran de hecho inexistentes.

Por último, la «nueva ruralidad» se refiere a la diversificación de ocupaciones en los medios rurales, basada en el incremento de actividades tales como la producción de artesanías, el comercio, el transporte de bienes y/o pasajeros, el turismo rural, así como la pluriactividad en la economía campesina (Trivelli y otros, 2009). Esta diversificación de actividades más allá de las labores agropecuarias en el campo ayacuchano, sin embargo, debe ser enmarcada en un contexto donde las políticas públicas del sector agrícola durante las últimas décadas estuvieron orientadas a la reconstrucción de una clase empresarial que dirija la modernización del agro peruano ubicada principalmente en la costa, antes que a impulsar la pequeña y mediana agricultura concentrada en la sierra (Eguren, 2004)<sup>24</sup>. De esta manera,

---

<sup>24</sup> La agricultura ha sido la actividad económica más importante en Ayacucho a lo largo de la historia. No obstante, la escasez de tierras cultivables en relación al tamaño de la fuerza laboral agrícola,

la pequeña agricultura de la sierra sobrevivió precariamente, siendo marginada de los planes de desarrollo y encasillada como objeto de políticas de corte asistencialista (Eguren, 2004). En este sentido, la diversificación de las actividades en las zonas rurales, podría interpretarse como una de las formas en que la población campesina de la sierra busca acceder a mejores condiciones de vida, ante una producción agropecuaria que no asegura una vida digna<sup>25</sup>.

La «nueva ruralidad» trajo tres elementos sobresalientes en términos de distribución de la Población Económicamente Activa (PEA), según los diferentes rubros ocupacionales. Un primer punto a subrayar es la remarcable disminución de las actividades agropecuarias como actividad principal; así, para el año 2007, en las zonas rurales de Ayacucho, la proporción de jóvenes trabajadores de 25 a 29 años de edad que se dedica a la agricultura como actividad principal asciende a 45% entre los varones y a 13% entre las mujeres, porcentajes mucho menores en comparación con los observados en las generaciones mayores (ver Anexo 1). Esto, sin embargo, no quiere decir que las generaciones más jóvenes no se dediquen a las actividades agropecuarias en el campo; es plausible que estas labores sigan presentes, complementarias a sus ocupaciones principales.

Por otra parte, al interior de las generaciones más jóvenes, las actividades que han ido ganando terreno frente a las actividades agropecuarias como ocupación principal son: para los varones, los oficios que pueden ser ejercidos sin educación terciaria, como peón, obrero, vendedor ambulante, etc.; para las mujeres, si bien estos oficios también se han hecho más frecuentes (incluso en mayor medida que entre los varones), se tiene que el comercio juega un papel cada vez más importante como ocupación principal. Cabe señalar aquí que el comercio —que aún se desarrolla con limitado apoyo de las entidades estatales, que faciliten por ejemplo el acceso al capital (Anderson, 2011)— es uno de los espacios que brinda especial satisfacción a las mujeres, pues permite un reconocimiento social (de hombres y mujeres) de las habilidades *femeninas* como negociantes y guardadoras del dinero (Ruiz Bravo, 2003). En este marco, la capacidad para controlar el flujo de los bienes (*stocks*) en las mujeres, no solo se circunscribe al ámbito familiar —como subrayan diversos estudios sobre los Andes— sino que también abarca el espacio público (Ruiz Bravo, 2003).

---

las condiciones geográficas y climáticas, así como las deficiencias en la disponibilidad de infraestructuras de riego y vías de acceso a los mercados extrarregionales, determinan que la productividad agrícola de la región sea baja (Strocka, 2008).

<sup>25</sup> Otra de las formas en que se busca mejores condiciones de vida la constituyen las persistentes migraciones de campo a ciudad. La precariedad de las condiciones de vida, derivada de la explotación agropecuaria, en la actualidad se ve alimentada por el cambio climático, que entre otros factores trae: lluvias con mayor inestabilidad, nuevas plagas, el uso de químicos para tratar de contrarrestar estas últimas, que alterarían las propiedades de los alimentos y los animales, y en general, una agudización de la imprevisibilidad de lo que podrá ser cosechado (Del Pino y otros, 2011).

Por último, en el marco de la «nueva ruralidad» se tiene una mayor entrada de profesionales en los ámbitos rurales, lo que se vincula en buena parte con la expansión de las escuelas y centros de salud, pero también con la implementación de diversos proyectos y programas de desarrollo (hoy llamado también inclusión) a cargo del Estado y diversas ONG, en especial, luego del conflicto armado<sup>26</sup>. Más aún, si bien la mayor parte de estos *nuevos* profesionales probablemente proviene de las zonas urbanas, donde la educación terciaria es más accesible; al menos algunos de ellos y ellas son justamente personas provenientes de comunidades campesinas, modelos concretos del mito del progreso a través de la educación.

En conjunto, entonces, las tres transformaciones sociales mencionadas ocasionaron profundos cambios en la vida cotidiana de las comunidades. En particular, trajeron *nuevos* o *renovados* símbolos culturalmente disponibles (Scott, 1996) que, por un lado, consolidaron al campo, a la vida campesina, como el lugar del atraso, del sufrimiento, y por otro lado, vincularon los proyectos de vida alternativos —sobre todo por la vía profesional— con una vida deseable. Estos símbolos, además, se encuentran en línea con las relaciones de poder que a lo largo del siglo XX profundizaron las diferencias entre los ámbitos rurales y urbanos, configurando a los últimos como los focos de desarrollo y progreso (Anderson, 1994).

Adicionalmente, las nuevas ocupaciones —en particular las profesiones— ya no representarían modelos alternativos a la vida campesina con los que se entra en contacto principalmente a través de las migraciones o el comercio, tal como señalaban Alberti y Cotler (1977) para la década de 1970; hoy en día estos modelos se han incorporado a la vida rural misma, forman parte del paisaje cotidiano, de las diarias interacciones desarrolladas en el campo. En este sentido, las *nuevas* ocupaciones forman parte del nuevo cúmulo de conocimientos y experiencias cotidianas a partir de los cuales los niños y niñas construyen sus proyectos a futuro.

## 6.2. Sobre las diferencias de género en las aspiraciones

Los resultados apuntan a que el *incremento* intergeneracional en las aspiraciones educativas se comporta de manera diferenciada entre hombres y mujeres. Mientras que en la primera generación se observaba que al interior de los hogares relativamente menos pobres (hogares donde el abuelo tenía una ocupación principal diferente de las actividades agropecuarias), los varones tenían aspiraciones *más altas* que las mujeres, en la segunda generación se tiene que las aspiraciones de las niñas son *más altas* que las de sus pares varones, al interior de hogares relativamente más pobres.

---

<sup>26</sup> Del Pino y otros (2001) realizaron un estudio en las comunidades rurales ayacuchanas de Uchuraccay, Laupay y Cunya en Huanta, y Bellavista, Umaru y Pomatambo en Vilcashuamán. Antes del conflicto armado, se registraron cinco programas sociales distribuidos en dos de estas comunidades, y ninguno en las cuatro restantes. En los noventa, en cambio, se encontraron 52 programas sociales en las seis comunidades, y 50 hacia el 2001.

En este sentido, la dinámica intergeneracional en las aspiraciones, y sus diferencias por género, nos permiten ver de forma contextualizada cómo la oposición binaria entre hombre y mujer tiene también un carácter procesual, distando de ser algo fijo y permanente (Scott, 1996).

Las aspiraciones relativamente *más altas* de las niñas, sin embargo, contrastan con la evidencia más dura de las estadísticas educativas que aún favorecen a los varones frente a las mujeres. Esto se advierte no solo al observar que en las zonas rurales de Ayacucho el acceso a la educación secundaria aún se muestra más común para los varones (Anexo 2), sino también al tener en cuenta las trayectorias educativas al interior de las propias familias. En estas, si bien las mujeres son mejores alumnas, también muestran mayores tasas de inasistencias, atraso y deserción. En este marco, las aspiraciones de las hijas pueden ser vistas como una expresión de voz y agencia, distinguibles de las de los varones; como una manera en que ellas dan a conocer sus intereses y deseos, construidos desde su propia experiencia e interpretación. Estos deseos en definitiva contestan el orden tradicional y las posiciona como agentes que contestan las relaciones de poder vinculadas con el género.

Pero, ¿por qué, al interior de los hogares relativamente más pobres, las aspiraciones de las niñas son más altas que las de los varones? ¿Por qué las aspiraciones de los niños resultan más sensibles a los contextos de pobreza? Nuevamente, con base en Elías (1993), no se pretende dar una respuesta unívoca a estas preguntas; antes bien, se busca explorar las diferencias de género en las transformaciones sociales que antes analizamos, con el fin de proponer algunas líneas de debate.

La violencia desatada durante el conflicto armado no afectó de igual manera a hombres y mujeres (CVR, 2003). Si bien los hombres fueron en mayor medida víctimas mortales<sup>27</sup>, las mujeres, por su condición de serlo, fueron blanco de ataques en contra de su dignidad y derechos. Nos enfocaremos en tres hechos sobresalientes de esta época. En primer lugar, el conflicto dejó un gran número de mujeres afectadas por la pérdida de uno o varios familiares; así, los años de violencia dejaron un total de 20 000 mujeres viudas (Revollar, citado por la CVR, 2003). La condición de viudez expuso a las mujeres no solo a enfrentar el dolor de la pérdida del ser querido, sino a una situación de vulnerabilidad material y simbólica. En tanto el varón es la principal fuerza laboral para las actividades agrícolas, las viudas tuvieron que redoblar esfuerzos para asegurar el sustento de sus familias; por otro lado, al interior de las comunidades, al no tener una pareja que pueda realizar los trabajos en reciprocidad con otros comuneros, y al tener una menor cantidad de dinero para poder pagar a peones, ellas generalmente fueron estigmatizadas (CVR, 2003; Theidon, 2004).

---

<sup>27</sup> Fueron hombres entre 20 y 49 años los que formaron el grueso de las víctimas fatales reportadas a la CVR (más del 55%); las mujeres de todas las edades suman el 20% de las víctimas mortales (CVR, 2008).

Un segundo punto a subrayar es que durante el conflicto armado muchas mujeres campesinas tuvieron que dedicar su tiempo y sus escasos recursos a buscar a sus familiares desaparecidos, interactuando con diversos agentes de las fuerzas armadas. En este marco, aquellas que no tenían dominio del castellano y/o de la lectoescritura —capacidades que se adquieren generalmente a través de la escuela— fueron especialmente vulnerables a situaciones de humillación y discriminación por parte de agentes de diferentes instituciones estatales. De hecho, la CVR (2003) muestra testimonios donde, en medio de estas circunstancias de exposición y vulnerabilidad, diversas mujeres fueron víctimas de violaciones sexuales.

El tercer punto a subrayar se vincula justamente con este último tipo de hechos. Las violaciones sexuales fueron una práctica masiva y sistemática, llevada a cabo principalmente por agentes de las fuerzas armadas, en contra de las mujeres —en especial de aquellas viudas o solteras (Theidon, 2004). Las secuelas de las violaciones sexuales implicaron no solo la necesidad de procesar estas duras experiencias a un nivel individual (procesar las huellas psicológicas y físicas), sino que también trajo consecuencias en el ámbito social, lo que apunta a ellas como blanco de una doble injusticia: la propia violación y sus consecuencias sociales (Theidon, 2004). Así, por ejemplo, las situaciones de embarazo producto de las violaciones enfrentaron a las madres a decisiones complejas, como el aborto o el infanticidio; asimismo, entre quienes decidieron continuar con el embarazo se produjeron sentimientos de profunda culpa, pena, *llakis*, que se imprimen en los cuerpos y son incluso transmitidos a los bebés a través de la sangre y la leche materna por *la teta asustada* (Theidon, 2004). Por otro lado, muchas mujeres luego de ser violadas fueron abandonadas por sus parejas y estigmatizadas por la comunidad (Theidon, 2004; CVR, 2003).

Por otra parte, con respecto a la ampliación de los servicios educativos y de salud, sabemos que algo menos de la mitad (40%) de las niñas desea ser profesora y que casi la cuarta parte (24%) desea ser doctora o enfermera. El análisis de estos resultados se enmarca en el hecho de que la expansión de las escuelas y de los centros de salud se basó principalmente en profesionales mujeres. Esto, a su vez, se encuentra en línea con la división sexual del trabajo en el país, donde las profesiones vinculadas con la salud (con excepción de la medicina) y a la docencia (en especial la de educación inicial), son ejercidas en su mayoría por mujeres. En este marco cabe preguntarse: ¿es que las aspiraciones más ambiciosas de las niñas y adolescentes mujeres podrían explicarse en parte porque ellas, en comparación con los varones, contarían con una mayor disponibilidad de símbolos culturales (en términos de Scott, 1996), referidos a casos concretos de profesionales que forman parte de lo cotidiano en las zonas rurales?

Por último, con respecto a la «nueva ruralidad», además de la mayor entrada de profesionales mujeres que subrayamos líneas arriba, se tiene que la disminución de las actividades agropecuarias como actividad principal se da de forma más

acentuada entre las mujeres que entre los varones; en ellas, además, resulta más frecuente el ejercicio del comercio. Estos resultados se alinean con las expectativas observadas al interior de la primera generación de las familias del estudio, donde los deseos de las madres por dedicarse a las labores agropecuarias en el futuro eran mucho menos frecuentes en comparación con lo observado entre los padres<sup>28</sup>, y también se relaciona con las jornadas laborales fuera del hogar más extensas para los niños varones observadas en la segunda generación.

De esta manera, los varones se muestran como relativamente más atados a las labores agrícolas, al interior de quienes residen en zonas rurales. Si además tenemos en cuenta que la mujer indígena y campesina probablemente ocupa el último eslabón en el entramado de relaciones de poder que se tejen al interior de la sociedad peruana<sup>29</sup>, surge la pregunta de ¿en qué medida, las condiciones de vida diferenciadas por género al interior de los hogares y comunidades campesinas permite a las mujeres construir anhelos, proyectos de vida, que rompan más tajantemente con la vida campesina? ¿En qué medida quienes tienen menos oportunidades *de facto*, en cuanto a acceso y permanencia en el sector educativo, construyen aspiraciones relativamente más trasgresoras?

En síntesis, los tres acontecimientos abordados trajeron nuevos símbolos culturalmente disponibles diferenciados por género. Así, el campo nuevamente se asocia al sufrimiento, el cual sin embargo no resultaría homogéneo para hombres y mujeres; en especial, el conflicto armado significó la exposición de muchas mujeres a duras experiencias que se querría evitar para las generaciones futuras. En esta línea, la escuela de nuevo aparece como un eje fundamental, al proveer de capacidades como el dominio del castellano y de la lectoescritura, que colocarían a los niños —y especialmente a las niñas— en una mejor posición para relacionarse con los otros y el Estado (Ames, 2002). Por otro lado, el conflicto mismo, así como la mayor entrada de las escuelas y centros de salud en el marco de una «nueva ruralidad», habrían determinado la (re)configuración de nuevos modelos de *femineidad*: la mujer senderista, la mujer que defiende su vida y derechos, la mujer líder de organizaciones comunales, la mujer comerciante y la mujer profesional (CVR, 2003).

Adicionalmente, cabe tener en consideración aquello que Degregori (1986) señalaba, con respecto a la consolidación del mito del progreso y cómo esta no estaría exenta de tensiones. Es plausible pensar que las aspiraciones educativas diferenciadas por género se encuentran atravesadas por situaciones de tensión, no solo en el plano intergeneracional sino también intrageneracional, e incluso subjetivo. Esto, como consecuencia de las fricciones entre el modelo tradicional, hegemónico hasta hace tan solo una generación atrás (donde las niñas iban menos a la escuela

<sup>28</sup> Estos resultados invitan a una mayor investigación, pues puede que las madres no asuman las actividades agropecuarias como una ocupación, sino como un diario *quehacer* o tarea.

<sup>29</sup> Jeanine Anderson, comunicación personal.

primaria que sus hermanos), y aquel que apuesta por una igualdad entre los géneros, al menos en cuestiones de acceso a la educación primaria.

Así, las expectativas educativas *más altas* de las niñas se desarrollan al interior de hogares donde las madres en efecto accedieron a un menor nivel educativo que los padres y donde en muchos casos la división sexual del trabajo aún asigna a las niñas y mujeres la responsabilidad de las labores domésticas asociadas al cuidado (de animales y de los propios miembros del hogar)<sup>30</sup>.

Otra manifestación de esta tensión se hace evidente en el análisis de las ocupaciones específicas deseadas por los hijos e hijas, pues éstas revelan una división de las actividades laborales según el sexo: las mujeres prefieren en mayor medida que los varones ser docentes o dedicarse a profesiones de la salud, profesiones que pueden vincularse al cuidado sea de los estudiantes o de quienes acuden a los centros de salud. Asimismo, dentro de la rama de la salud, los niños y adolescentes varones eligen ser doctores (y no enfermeros) en mayor medida que sus pares mujeres<sup>31</sup>; adicionalmente, las ingenierías y los oficios como conductor, obrero o mecánico suelen aun ser más demandadas por los varones (Ver Anexo 3).

### **6.3. Las aspiraciones, ¿capacidad menos desarrollada entre los pobres?**

Como ya dijimos, las aspiraciones educativas pueden interpretarse como una manifestación de la voz y agencia de los padres, madres, niños y niñas. No obstante, se subraya que la capacidad de llevar a cabo estas aspiraciones se habría visto limitada por las condiciones del contexto que rodeó a la generación de los padres y madres, y que estas mismas condiciones podrían también alterar (*reducir*) las aspiraciones de no pocos niños y niñas de la segunda generación. Estos resultados nos permiten dialogar con la propuesta de Appadurai sobre la capacidad de aspirar como una capacidad de navegación menos desarrollada entre los más pobres.

Un primer punto sobre el cual reflexionar es que Appadurai (2004), a diferencia tanto de Puffal y Unsworth (2004) como de Meacham (2004), no establece una distinción (o relación) entre voz y agencia. Appadurai señala que la voz tiene que ver no solo con la capacidad de expresar los propios puntos de vista, sino con la obtención de resultados orientados hacia el propio beneficio. En esta línea, el autor propone interpretar la capacidad de aspirar no solo como la expresión de los deseos, intereses y voluntad de los individuos construidos socialmente, sino también como la capacidad de cumplirlos; situación que sabemos no depende únicamente de la propia voluntad, sino también de lo que el contexto ofrece. Se subraya entonces que propuestas como las de Appadurai (2004), a pesar de reconocer a las aspiraciones

---

<sup>30</sup> Estos datos provienen del trabajo etnográfico realizado por el Del Pino y otros (2011).

<sup>31</sup> Cabe mencionar que en la generación de los padres y madres, en comparación con la de los hijos e hijas, se tenía una división más categórica, por sexo, al interior de las especialidades de salud (Ver Anexo 3).

como socialmente construidas, acaban por asignar un peso mayor a las capacidades individuales en el logro de las aspiraciones. Esta propuesta puede acabar invisibilizando (o al menos subrayando de forma insuficiente) las grandes injusticias en cuanto al acceso a la educación que caracterizan a nuestro país.

Al observar la relativamente restringida oferta educativa, tanto en la primera generación como en la segunda, resulta difícil argumentar que el no cumplimiento de las expectativas educativas en las zonas rurales de Ayacucho se explique por una relativamente menor capacidad de los pobladores de construir justificaciones, narrativas y caminos, entre los deseos educativos específicos y las normas culturales marco. Específicamente, al observar el nivel educativo alcanzado hoy en día por los padres y madres, que en muchos casos da cuenta de una imposibilidad de acceder a una escuela secundaria, sea porque esta no se encuentra cerca o porque resulta relativamente cara, ¿cómo podrían los padres y madres llevar a cabo sus aspiraciones de ser profesionales?

Por otra parte, hoy en día, en tanto la educación terciaria es vista como el horizonte más anhelado, los padres y madres de hogares campesinos realizan importantes esfuerzos para permitir que sus hijos e hijas accedan a la educación formal, maximizando los recursos de los que disponen. Así, por ejemplo, en diferentes comunidades de altura, como Laupay (Huanta, Ayacucho), la crianza de los pocos animales mayores de los que disponen los hogares no se destina a la alimentación, pues se prefiere venderlos durante el mes de marzo con el fin de que estos ingresos cubran los relativamente fuertes gastos de inicio del año escolar (matrícula, uniformes, útiles, etc.). Con mucho esfuerzo, algunos padres y madres —por lo general quienes disponen de más recursos en las comunidades— logran hacer que sus hijos e hijas acaben la educación secundaria, e incluso sigan estudios terciarios. En este marco, los padres y madres de hogares rurales *saben* cuál es la ruta de esfuerzos que, dadas sus posibilidades y recursos, posibilita en mayor medida que sus hijos e hijas accedan la educación terciaria. De hecho, el acceso a esta ocupa sus preocupaciones diarias.

Retomando el diálogo con Appadurai se tiene que, si bien al interior de las familias del estudio, tanto en la primera como en la segunda generación, se observan aspiraciones educativas *menos altas* entre quienes enfrentan mayores carencias materiales, cabe preguntarse: ¿En qué medida estas aspiraciones dan cuenta de una interpretación del entorno, de modo que la educación terciaria se perciba de entrada como *no deseable* en tanto inalcanzable?<sup>32</sup>. Adicionalmente, conviene tener en cuenta lo siguiente: (i) en la primera generación, considerando la restringida

---

<sup>32</sup> Sen, Nussbaum y otros integrantes de la corriente del «desarrollo humano y capacidades» dan cuenta de las bajas expectativas como un problema de las poblaciones marginadas. Utilizan el caso icónico de la viuda hindú para ilustrar una internalización del menor valor de sí mismo, frente a las constantes experiencias de desprecio y discriminación (Anderson, 2011)

oferta educativa de aquella época, donde en muchos centros poblados no se contaba siquiera con una escuela primaria, se tiene que aun entre los más pobres (hogares donde el abuelo fue campesino como ocupación principal), al menos el 25% de padres y madres deseaba dedicarse a ocupaciones que requerían de educación terciaria; (ii) en la segunda generación, las diferencias en las expectativas educativas (sin incluir la variable sexo) según diversas características del hogar no son grandes; así, independientemente de las características de pobreza del hogar, al menos el 60% de hijos e hijas desea seguir estudios superiores, y (iii) si incluimos la variable sexo en este análisis, se tiene que las aspiraciones educativas de las niñas se presentan prácticamente invariables ante las diferentes variables que nos aproximan a la condición de pobreza de sus respectivos hogares; en este marco, las aspiraciones de los niños son *más bajas* que las de las niñas en los hogares relativamente más pobres.

La capacidad de aspirar a la educación terciaria, de tener estos deseos concretos, parece estar instalada incluso entre los relativamente más pobres. Adicionalmente, el género —dimensión no considerada por Appadurai (2004)— tomaría un rol primordial en la formulación de expectativas educativas en las familias rurales ayacuchanas.

## 7. A MODO DE CONCLUSIÓN

La presente investigación da cuenta de un sobresaliente *incremento* intergeneracional en las aspiraciones educativas de dos generaciones de niños y niñas de las zonas rurales de Ayacucho. Asimismo, los resultados evidencian que la brecha de género en estas aspiraciones se habría modificado al pasar de la primera a la segunda generación: en esta última las aspiraciones de las niñas se muestran *más ambiciosas* que las de sus pares varones, al interior de los hogares relativamente más pobres.

Las dinámicas intergeneracionales y de género pueden entenderse como una manifestación de la voz y agencia de los niños y niñas rurales ayacuchanos, en tanto son deseos que —enmarcados en una narrativa de interpretación— cuestionan *el lugar* que los niños y niñas de hogares campesinos ocupan en el entramado de relaciones de poder de la sociedad peruana. En especial, cuestionan el restringido acceso a la educación secundaria y terciaria en los medios rurales, donde los varones aún tienen más oportunidades que las mujeres. Adicionalmente, esta agencia ya no se enmarcaría en una apuesta centrada en el desarrollo del campo, de las actividades agropecuarias, larga y sistemáticamente postergadas por el Estado, sino que se trataría de una que apuesta por ocupar un mejor lugar en las ciudades, o al menos en los espacios *más urbanos* de las áreas rurales, convirtiéndose en profesionales de salud o educación, por ejemplo. Estos deseos, entonces, ya no parecen remitir a una voluntad por cambiar la estructura de poder en sí —como sugerían las propuestas de movimientos como el PCP-SL durante la década de 1980—, sino a un anhelo de ascender a través de esta.

Por otro lado, los resultados nos invitan a reflexionar, con base en Elías (1993), sobre las posibles transformaciones de orden social que podrían explicar este cambio observado en los individuos. Así, se postula que el conflicto armado interno desarrollado entre los años 1980 y 2000, la expansión de la escuela y los centros de salud —en especial en el periodo post conflicto, así como la configuración de una «nueva ruralidad», trastocaron la vida cotidiana de las comunidades rurales, creando nuevos (dialógicos) referentes de lo que es «ser campesino», «ser profesional»; «ser mujer», «ser varón». Estos nuevos referentes, entendidos como símbolos culturalmente disponibles (Scott, 1996), configuran un cambio en el entorno donde los niños y niñas de familias campesinas son socializados, formando parte del banco de experiencias y conocimientos a partir de los cuales los niños y niñas van construyendo sus proyectos de vida.

Lo anterior remite además a preguntarnos en qué medida el *incremento* intergeneracional observado en las aspiraciones puede entenderse como una expresión de memoria del conflicto armado. Diferentes autores han dado cuenta de cómo estas memorias se imprimieron en los cuerpos de mujeres que fueron violadas y sus hijos (a través de *la teta asustada*), así como en los hombres y mujeres *iqullasqa*, físicamente débiles, prestos a un envejecimiento prematuro, luego de las duras experiencias vividas (Theidon, 2004; Del Pino y otros, 2011). En el caso de nuestro objeto de estudio, las memorias del conflicto, probablemente sumadas a las de los otros procesos sociales mencionados, parecen haberse impreso en los proyectos de vida que se construyen a futuro en el campo, en una necesidad de crear hijos e hijas que deseen dejar atrás «el sudor», «el sacrificio» de la vida campesina. En este punto, además, se abren otras preguntas con relación a las diferencias de género observadas ¿Es que las mujeres, expuestas durante el conflicto armado a violaciones en su integridad y derechos, de modo diferente de los varones, transmiten estas memorias a las generaciones más jóvenes, impulsando una *mayor ambición* en sus hijas? Cabe aquí tener en cuenta lo expuesto por Jelin (2002), quien nos propone hablar de «memorias de género», para dar cuenta de las diferencias que existen en los recuerdos de hombres y mujeres, así en como la forma en que ellos y ellas los narran.

Cabe subrayar, además, que el Estado ha tenido y tiene un rol protagónico en el desarrollo de las tres transformaciones sociales mencionadas, específicamente a través de las políticas públicas (no) desarrolladas entre las décadas de 1970 y 2000 en los sectores de educación, salud, agrícola y de reparaciones civiles post conflicto. En este marco, no podemos pasar por alto que las políticas públicas distan de ser neutrales, antes bien, son expresiones más o menos explícitas de intereses específicos, de ciertos grupos particulares, tanto a nivel nacional, como incluso global (Eguren, 2004). En esta línea, existiría una voluntad política, remitente a determinadas relaciones de poder, que contribuye a la re-producción de las diferencias entre el campo y la ciudad, así como a la jerarquización que coloca el curso de los estudios terciarios (el ser profesional) como una instancia *superior* a la vida campesina.

Por otra parte, al observar las brechas entre aspiraciones educativas y el acceso a la educación terciaria, no solo en la primera sino en la segunda generación, surge la inevitable pregunta sobre ¿hasta qué punto estas aspiraciones podrán ser cubiertas? Conviene tener presente aquí que, durante la década de 1980, el incumplimiento de las expectativas construidas en torno a la educación jugó un rol importante en la producción y reproducción del ciclo de violencia, desarrollado en Perú entre las dos últimas décadas del siglo XX (Sandoval, 2004).

En este marco, ¿cuáles serán las vías alternativas que estos jóvenes encontrarán disponibles para canalizar los potenciales procesos de desilusión o frustración, ante una educación terciaria deseada pero inalcanzable? ¿Es que la brecha entre aspiraciones y oportunidades *de facto*, puede decantar —nuevamente— en la adopción de posturas más radicales, tales como la propuesta por el grupo político MOVADef, que fue recientemente creado y que cuenta con una base considerable de jóvenes mujeres entre sus miembros? Por otro lado, este tipo de preguntas, cobra especial relevancia al tener en cuenta que parte de lo que hoy en día ofrece el contexto de las zonas rurales de Ayacucho, para las generaciones más jóvenes (tanto varones como mujeres), son grandes y crecientes cantidades de ingresos a partir de la producción de la hoja de coca, destinada en su mayoría no al consumo tradicional sino al narcotráfico. De no incrementarse en efecto la oferta y calidad de la educación pública, la producción de hoja de coca seguirá representando una alternativa atractiva y lucrativa, frente a la prolongada y costosa vía de la educación terciaria.

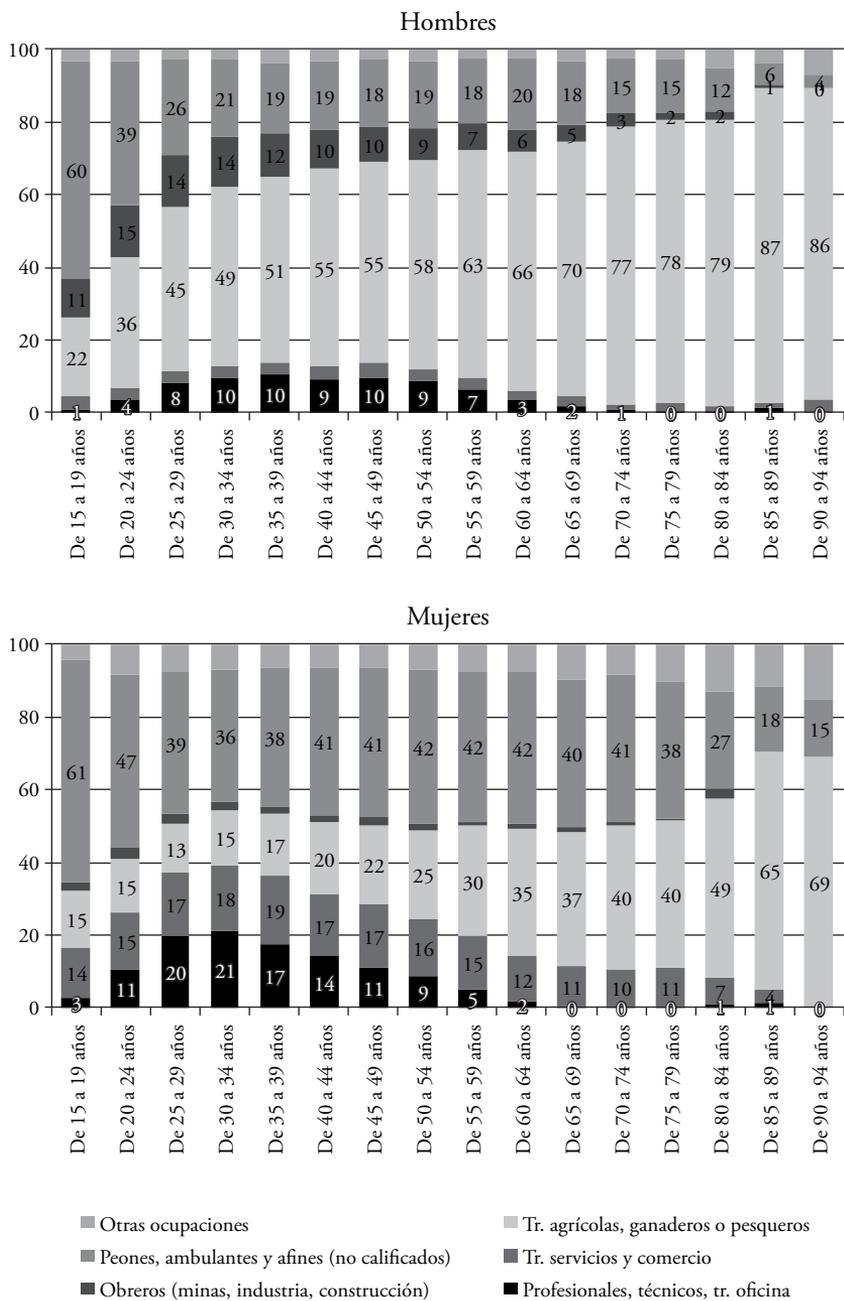
## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberti, G. y Cotler, J. (1977). *Aspectos sociales de la educación rural en el Perú*. Lima: IEP.
- Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: IEP, Colección Mínima, N.º 52.
- Anderson, J. (1994). *Feminización de la pobreza*. Lima: Red Entre Mujeres.
- Anderson, J. (2011). Políticas públicas y mujeres rurales en el Perú. En *Mujer Rural. Cambios y persistencias en América Latina* (pp. 37-58). Lima: Centro Peruano de Estudios Sociales CEPES.
- Ansión (2009). Cultura andina: mitos y modernidad. En O. Plaza (coord.), *Cambios sociales en el Perú: 1968-2008* (pp. 437-451). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad de Ciencias Sociales, CISEPA.
- Appadurai, A. (2004). The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition. En V. Rao y M. Walton (eds.), *Culture and Public Action* (pp. 59-84). California: Stanford University Press.
- Benavides, M., Olivera, I. y Mena, M. (2006). De papás y mamás a hijos e hijas: las aspiraciones sobre el futuro y rol de las familias en las actividades escolares en el Perú rural. En 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* (pp. 157-214). Lima: GRADE.

- Benavides, M. y Ñopo, H. (2005). Gender and Education in Rural Primary Education: Attendance, Performance and Parental Perceptions. Mimeo, GRADE.
- Berger, P. y Luckman, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Comisión de Entrega de la Comisión de la Verdad y Reconciliación CVR (2008). *Hatun Willakuy*. Versión abreviada del Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación. Perú. Lima: CVR.
- Comisión de la Verdad y Reconciliación del Perú (2003) *Informe final*. Lima: CVR.
- Contreras, C. (1996). *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Lima: IEP, Documento de Trabajo N.º 80.
- Degregori, C. I. (1986). Del mito de Inkari al mito del progreso: poblaciones andinas, cultura e identidad nacional. *Socialismo y Participación*, 36, 49-56.
- Degregori, C. I. (1993). Juventud rural peruana: entre los dos senderos. Seminario de Expertos sobre Juventud Rural: Modernidad y Democracia en América Latina. Santiago de Chile, CEPAL.
- Del Pino P., Arroyo, J., Huber, L., Saavedra, C. y Salazar, V. (2001). *Evaluación de los procesos de retorno en comunidades desplazadas por la violencia política*. Lima: PROMUDEH.
- Del Pino, P., Torrejón, S., Mena, M., del Pino, E., Aronés, M. y Portugal, T. (2011). Consideraciones socio-culturales y de género en la lucha contra la desnutrición y la anemia en comunidades rurales de Ayacucho. Mimeo, IEP y Fundación Acción contra el Hambre ACH.
- Eguren, F. (2004). Las políticas agrarias en la última década: una evaluación. En F. Eguren, M. Remy y P. Oliart (eds.), *Perú: El problema agrario en debate. Sepia X*. Lima: Seminario Permanente de Investigación Agraria SEPIA.
- Elías, N. (1993). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Giménez, G. (1997). La sociología de Pierre Bourdieu. San Andrés Totoltepec: Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. Disponible en: <http://www.paginasprodigy.com/peimber/BOURDIEU.pdf> Consultado en abril de 2011.
- Guadalupe, C. (2002). Brechas de género en la educación peruana actual. En C. Guadalupe (coord.), *La educación peruana a inicios del nuevo siglo* (pp. 113-127). Lima: Ministerio de Educación, MECEP.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Meacham, J. A. (2004). Action, Voice, and Identity in Children's Lives. En P. Pufall y R. Unsworth (eds.), *Rethinking childhood* (pp. 69-86). New Brunswick: Rutgers University Press.
- Montoya, R. (1980) *Capitalismo y no capitalismo en el Perú*. Lima: Mosca Azul ed.
- Ortiz, A. (1973). El mito de la escuela. En J. Ossio, *Ideología mesiánica del mundo andino*. Lima: I. Prado Pastor.
- Phélinas, P. (2009). Empleo alternativo en el Perú rural: un camino hacia el desarrollo. Lima: IEP.
- Pufall, P. y Unsworth, R. (2004). The Imperative and the Process for Rethinking Childhood. En P. Pufall y R. Unsworth (eds.), *Rethinking childhood* (pp. 1-24). New Brunswick: Rutgers University Press.

- Ritzer, G. (1999). *Teoría Sociológica Clásica*. México D. F.: McGraw Hill.
- Ruiz-Bravo, P. (2003). Tiempo de mujeres: del caos al orden venidero. Memoria, género e identidad en una comunidad andina. En M. Hamann, S. López, G. Portocarrero y V. Vich (eds.). *Batallas por la memoria: antagonismos de la promesa peruana* (pp. 393-419). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Ruiz-Bravo, P. (2009). Educación y cambio social: las paradojas de la escuela. En O. Plaza (coord.), *Cambios sociales en el Perú: 1968-2008* (pp. 453-482). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad de Ciencias Sociales, CISEPA.
- Sandoval, P. (2004). *Educación, ciudadanía y violencia en el Perú: una lectura del informe de la CVR*. Lima: IEP.
- Scott, J. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). México: PUEG.
- Strocka, C. (2008) *Unidos nos hacemos respetar: jóvenes, identidades y violencia en Ayacucho*. Lima, IEP.
- Theidon, K. (2004) *Entre prójimos. El conflicto armado interno y la política de la reconciliación en el Perú*. Lima: IEP.
- UNICEF e INEI (2008). *Estado de la Niñez en el Perú*. Lima: UNICEF e INEI.
- Trivelli, C., Escobal, J. y Revesz, B. (2009). *Desarrollo rural en la sierra: aportes para el debate*. Lima: CIPCA, GRADE, IEP, CIES.
- Zapata, A., Pereyra, N. y Rojas, R. (eds.) (2010). *Historia y cultura de Ayacucho*. Lima: IEP, UNICEF y DED.

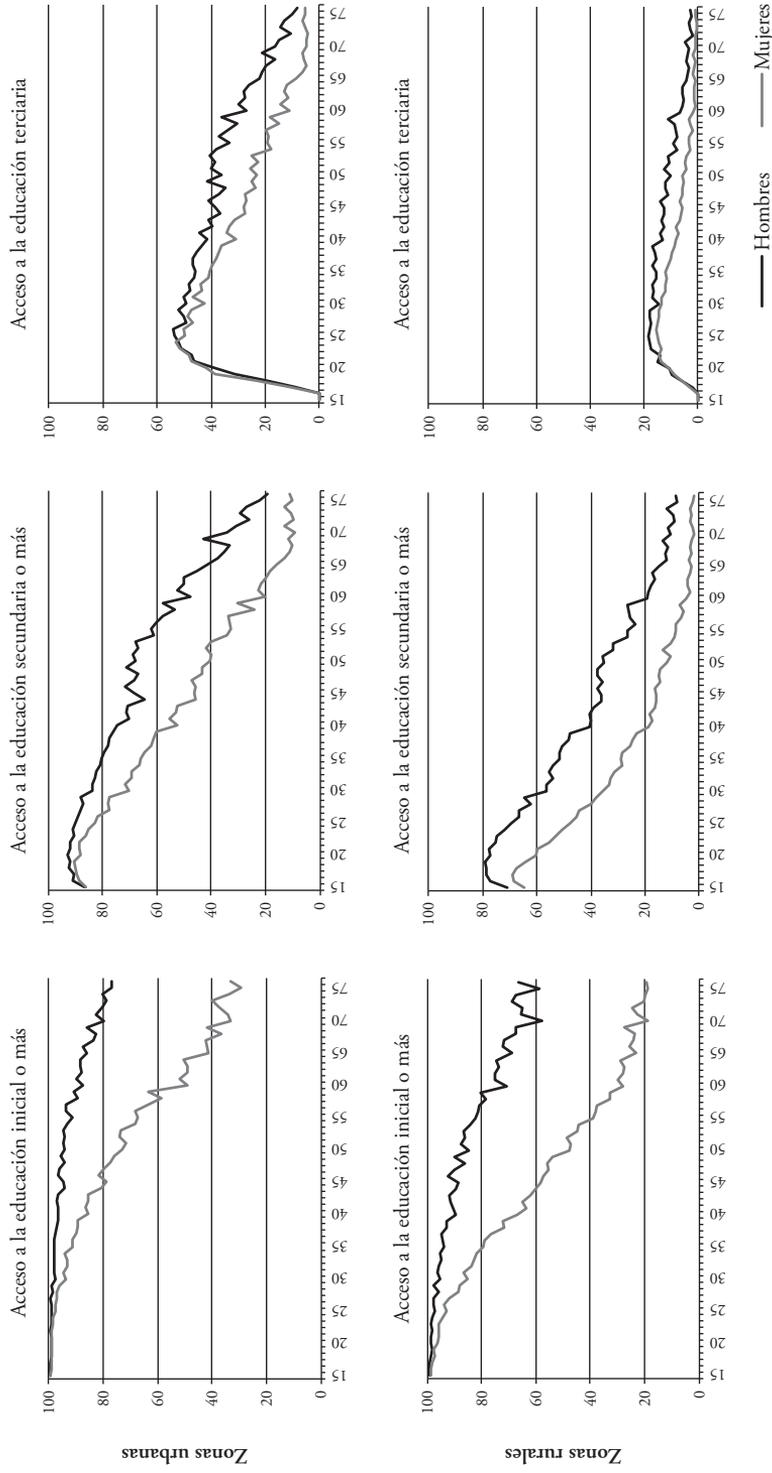
### Anexo 1 Ayacucho rural. Ocupación principal por rubros, sexo y grupos etarios (para mayores de catorce años, en porcentajes)



Fuente: Elaboración propia a partir del Censo de Población y Vivienda 2007

## Anexo 2

### Ayacucho: Acceso al sistema educativo según niveles, área de residencia y edad (en porcentajes)



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

**Anexo 3**  
**Detalle de las ocupaciones aspiradas por la primera y segunda generación de las familias del estudio**

	PADRES Y MADRES				HIJOS E HIJAS			
	Niños		Niñas		Niños		Niñas	
	n	%*	n	%*	n	%*	n	%*
<b>Policías o Militares</b>	9	6,3	0	0,0	26	11,4	4	1,9
Policía	6	4,2	0	0,0	23	10,1	4	1,9
Militar	3	2,1	0	0,0	3	1,3	0	0,0
<b>Profesional: Profesor</b>	24	16,7	25	14,5	60	26,3	86	39,8
Profesor (en general)	14	9,7	15	8,7	48	21,1	64	29,6
Profesor inicial	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,5
Profesor primaria	9	6,3	9	5,2	7	3,1	10	4,6
Profesor secundaria	1	0,7	1	0,6	1	0,4	2	0,9
Otros	0	0,0	0	0,0	4	1,8	9	4,2
<b>Profesional: Salud</b>	4	2,8	22	12,8	32	14,0	52	24,1
Médico	2	1,4	2	1,2	28	12,3	32	14,8
Enfermería	1	0,7	19	11,0	0	0,0	18	8,3
Otros	1	0,7	1	0,6	4	1,8	2	0,9
<b>Profesional: Ingeniería</b>	3	2,1	0	0,0	37	16,2	15	6,9
Ingeniero (en general)	2	1,4	0	0,0	28	12,3	13	6,0
Ingeniero civil	0	0,0	0	0,0	4	1,8	1	0,5
Ingeniero de minas	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Otros	1	0,7	0	0,0	5	2,2	1	0,5
<b>Otras profesiones</b>	6	4,2	2	1,2	20	8,8	10	4,6
Abogado	1	0,7	1	0,6	12	5,3	10	4,6
Contador	0	0,0	0	0,0	4	1,8	0	0,0
Agrónomo	4	2,8	0	0,0	2	0,9	0	0,0
Otros/No especific.	1	0,7	1	0,6	2	0,9	0	0,0
<b>Técnicos</b>	0	0,0	1	0,6	0	0,0	6	2,8
Computación	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	0,9
Secretaria	0	0,0	1	0,6	0	0,0	4	1,9
Otros	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
<b>Aut/ Func. Públicos/Comuntarios</b>	1	0,7	0	0,0	0	0,0	2	0,9
Alcalde y otros	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	0,9
Autoridad Comunal	1	0,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0

	PADRES Y MADRES				HIJOS E HIJAS			
	Niños		Niñas		Niños		Niñas	
	n	%*	n	%*	n	%*	n	%*
<b>Comerciantes</b>	1	0,7	4	2,3	3	1,3	0	0,0
Negocio (en general)	0	0,0	1	0,6	1	0,4	0	0,0
De productos agropec.	1	0,7	1	0,6	2	0,9	0	0,0
De abarrotes/bodega	0	0,0	2	1,2	0	0,0	0	0,0
De otros	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
<b>Otros Oficios</b>	8	5,6	11	6,4	24	10,5	15	6,9
Albañil/obrero construcc.	2	1,4	0	0,0	2	0,9	1	0,5
Cocinero/a y afines	0	0,0	2	1,2	1	0,4	1	0,5
Conductor	1	0,7	0	0,0	2	0,9	1	0,5
Empleada del hogar	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	0,9
Mecánico	1	0,7	0	0,0	8	3,5	0	0,0
Músico/cantante/Bailarín	2	1,4	3	1,7	1	0,4	7	3,2
Futbolista/deportista	0	0,0	0	0,0	5	2,2	0	0,0
Sacerdote/Monja	1	0,7	0	0,0	1	0,4	2	0,9
Sastre/Tejedor	0	0,0	6	3,5	1	0,4	0	0,0
Otros	1	0,7	0	0,0	3	1,3	1	0,5
<b>Act. Agropecuarias</b>	62	43,1	36	20,9	12	5,3	3	1,4
Agricultor	56	38,9	30	17,4	10	4,4	2	0,9
Ganadero	1	0,7	3	1,7	0	0,0	1	0,5
Ambos/otros	5	3,5	3	1,7	2	0,9	0	0,0
<b>Familia/Casa</b>	0	0,0	9	5,2	0	0,0	4	1,9
Casarse/ Familia	0	0,0	3	1,7	0	0,0	0	0,0
Ama de casa	0	0,0	6	3,5	0	0,0	4	1,9
<b>Seguir estudiando</b>	14	9,7	7	4,1	0	0,0	0	0,0
Seguir estudiando	14	9,7	7	4,1	0	0,0	0	0,0
<b>No sabe/No pensaba</b>	12	8,3	55	32,0	14	6,1	19	8,8
No pensaba esas cosas**	10	6,9	55	32,0	0	0,0	0	0,0
No sabe aun	2	1,4	0	0,0	14	6,1	19	8,8
<b>TOTAL</b>	<b>144</b>	<b>100</b>	<b>172</b>	<b>100</b>	<b>228</b>	<b>100</b>	<b>216</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta de Hogares Ayacucho 2004

Manuscrito recibido: 17/09/2012