

La educación rural y sus microcontextos: Lecciones de Yauyos

Jeanine Anderson

<https://orcid.org/0009-0007-6119-5285>
jeaninemanderson@gmail.com

Leinaweaver, Jessaca

Universidad de Brown
<https://orcid.org/0000-0002-9178-7624>
Jessaca_Leinaweaver@brown.edu

Resumen

Este artículo se basa en un estudio etnográfico realizado en seis localidades altoandinas de la provincia de Yauyos, región Lima. Una información muy variada muestra cómo el funcionamiento de las instituciones educativas es afectado por su articulación con los procesos económicos, sociopolíticos y culturales de los microcontextos donde se ubican. Las múltiples interconexiones con las instituciones, actores y prácticas locales condicionan la posibilidad de introducir reformas. Por otro lado, el desprestigio de la vida rural aparece como algo aprendido que entra en conflicto con el deseo de muchos niños, niñas y adolescentes de continuar bajo el supuesto de mejoras tecnológicas frente a emprendimientos agropecuarios. El estudio resalta la importancia de los conocimientos y capacidades adquiridos fuera de la escuela.

Palabras claves: Educación rural, micro contextos, reformas, aprendizajes fuera de la escuela, Andes

Abstract

This article is based on an ethnographic study of six localities in the high Andes of Yauyos province, Lima region. A wide variety of evidence reveals how the functioning of educational institutions is affected by economic, sociopolitical and cultural processes in the micro contexts where they are located. The many connections with local institutions, actors, and practices condition the possibility of introducing reforms. The low prestige attributed to rural lifeways appears as a learned phenomenon which enters into conflict with the desire of many children and adolescents to continue running farming enterprises, given improvements in technologies. The study highlights the importance of knowledge and capabilities acquired outside of school.

Key words: Rural education, micro contexts, reform, non-school learning, Andes

Introducción

El futuro de la comunidad rural en el Perú depende del futuro de la educación rural, y el futuro de la educación rural depende del futuro de la comunidad. Aunque suena obvio, esto se olvida con frecuencia en los debates sobre la política educativa rural. Usualmente, se tratan por separado la política agraria, especialmente la que se dirige a la pequeña agricultura familiar; las políticas que se aplican a los municipios rurales y el desarrollo territorial; y la política educativa. Estos dominios ocupan compartimientos estancos para quienes miran desde lejos. Mientras tanto, para quienes viven ahí, están entrelazados e interdependientes.

Este artículo busca evidenciar algunas de estas imbricaciones y sus consecuencias en los esfuerzos por lograr mejoras en la educación rural, apuntando sobre todo a su pertinencia. Se fundamenta en un estudio realizado en la provincia de Yauyos, parte de la sierra rural de la región Lima, entre los años 2008 y 2009. Dicho estudio fue diseñado como una etnografía de la niñez y la organización social de los cuidados en comunidades andinas (Anderson y Leinaweaver, 2024). Nuestro marco teórico se enfocó en la agencia infantil y el rol de niños, niñas y adolescentes como proveedores y receptores de cuidados. Se vio la escuela “de reajo” como un elemento más de la experiencia de niños, niñas y adolescentes rurales.

La evidencia nos llevó a configurar tres problemáticas con evidente relevancia en la educación. La primera abarca las conexiones y desconexiones que se producen entre las escuelas, y la organización socioeconómica de cada localidad. La segunda concierne a las jerarquías de prestigio que ubican lo rural por debajo de lo urbano para la mayoría de los propósitos en el Perú. La tercera toca el futuro de la economía agraria, la expulsión de la población hacia las ciudades y el papel de la educación en estos procesos. El hilo que une estas tres problemáticas es el efecto que tienen sobre la posibilidad de introducir cambios positivos en la escuela rural, sobre todo “desde abajo” y calibrados para microcontextos específicos.

En este artículo, en primer lugar, presentamos la metodología usada en la investigación del 2008-2009, y hacemos referencia a algunos antecedentes. Posteriormente, nos dirigimos a las tres problemáticas señaladas: el acoplamiento de la escuela a su contexto local, el peso de las jerarquías vigentes que ponen en duda el valor de lo rural, y el futuro de la comunidad rural a la luz de la educación que reciben las personas que forman parte de ella. Cada tema se introduce con un esbozo de la bibliografía que respalda su pertinencia. Finalmente, el artículo expone una mirada crítica a los posibles escenarios que emergen de las situaciones descritas. Dada la ubicación de Yauyos en la compleja geografía peruana, el énfasis en el artículo está puesto en la ruralidad andina, aunque varias de las dimensiones exploradas podrían ser análogos en los pueblos rurales costeros y amazónicos.

La literatura sobre la educación rural en el Perú es vasta. La mayoría se encuentra referenciada en una publicación panorámica actual de Montero y Uccelli (2023). Cabe resaltar que las fuentes más cercanas a nuestro texto son empíricas antes que teóricas. Contamos con el registro de episodios de reforma e innovación en entornos educativos locales y con las historias de procesos de cambio en las comunidades rurales. Por su parte, la investigación etnográfica, basada en la observación de situaciones naturales, ha ofrecido aportes importantes al estudio de la educación en el Perú al ampliar los alcances de lo que entendemos como sistema educativo (Ames, 2017). En esa línea, buscamos nuevas pistas de entrada a los problemas archiconocidos de la educación rural en el país: la brecha que la coloca en una situación inferior a la educación urbana según casi cualquier indicador de resultados (Benavides et al., 2014; Guadalupe et al., 2017); la dificultad para reclutar y retener a buenos profesores (Díaz y Ñopo, 2016; Oliart, 2011); las deficiencias de infraestructura (Bello y Villarán, 2004); y la orientación urbana del currículo nacional (Ames y Uccelli, 2008).

La data y la metodología

La provincia de Yauyos ha servido como sitio frecuente para la investigación sociológica y antropológica (entre otros, Ávalos, 1952; De la Cadena, 1980; Eresue y Brougère, 1988; Fonseca y Mayer, 1988), y varias de estas indagaciones consideran la educación entre sus temas. La investigación del 2008-2009 guarda cierta continuidad con un estudio de la educación en Yauyos en 1998-1999 (Anderson et al., 2001). Este, conocido como el Estudio de Valores, fue encargado por el Ministerio de Educación y pretendió ofrecer un retrato comprensivo de la educación tal como funcionaba en terreno.

Se partió de la premisa de que había que visualizar como elementos de un mismo sistema la educación impartida en las instituciones formales (centros de educación inicial, primaria y secundaria, institutos tecnológicos y pedagógicos), y las competencias y conocimientos provenientes de otras fuentes. Algunas personas llevaban cursos por correspondencia que implicaban inscribirse, pagar una tarifa, y resolver tareas que llegaban y se devolvían por encomienda. Asimismo, varios organismos del Estado, eclesiales y algunas ONG, ofrecían cursos de capacitación en diferentes rubros de la salud, agricultura, ganadería, forestería, y alfabetización. Jóvenes, incluso adultos jóvenes con familia a cargo, buscaban afanosamente posibilidades de ingresar a escuelas técnicas en pueblos de la provincia, o en Cañete, Huancayo y Lima. Muchos niños y niñas fueron enviados a pasar los veranos con familiares en esas mismas ciudades, donde accedieron a programas de vacaciones útiles o cursos cortos que reforzaban su experiencia educativa en sus pueblos de residencia. En cambio, los mayores, sobre todo adolescentes mujeres, se empleaban como trabajadoras domésticas durante el verano en hogares que contaban con diferentes dotaciones de capital educativo y cultural (Anderson, 2007). Los varones trabajaban como lustrabotas, vendedores callejeros, cobradores en buses, y en talleres de

diversa índole. Como regla general, el dinero ganado en los trabajos de verano se usaba para financiar el siguiente año de estudios: zapatos, uniforme, útiles, cuotas para la Asociación de Padres de Familia (ver también Villegas, 2016).

La investigación que alimenta la discusión fue realizada en seis localidades de Yauyos ubicadas entre 2,600 y 3,600 m s. n. m. Se recopiló información sobre la composición y vida cotidiana de los grupos domésticos, la salud y nutrición, y la participación económica y familiar de quienes integraban los hogares. Además, se registraron observaciones e historias que reflejaban las relaciones entre las generaciones y los cambios que se habían producido. Un tema importante fue la migración y la movilidad entre Yauyos y las tres ciudades (Huancayo, Cañete y Lima) que forman un triángulo alrededor de la provincia y marcan profundamente la dinámica interna.

Así, se construyeron 36 biografías (18 mujeres, 18 varones, entre 3 y 15 años) a partir de una muestra que priorizó la diversidad en cada localidad. Para ello, se trabajó a través de conversaciones y actividades compartidas con los protagonistas, sus padres, hermanos y otros allegados. Indagamos lo que llamamos “coyunturas vitales” o puntos de quiebre (Johnson-Hanks, 2002): experiencias memorables, positivas y negativas. Casi un centenar de niñas, niños y adolescentes desfilan bajo seudónimo por las páginas del libro que recopila el proyecto (Anderson y Leinaweaver, 2024).

El trabajo de campo fue realizado por seis equipos, parejas de varón y mujer, salvo en una localidad, donde el equipo estuvo conformado por dos mujeres y, en otra, donde las dos mujeres peruanas trabajaron con un practicante canadiense. Se produjeron alrededor de mil páginas de notas digitalizadas. Cabe mencionar que el trabajo de campo se realizó entre junio y agosto, de modo que coincidió con las Fiestas Patrias, fiestas patronales de casi todos los pueblos del estudio, múltiples herranzas, y el traslado de los rebaños a pastos comunales de altura en los pueblos ganaderos.

¿Cómo se puede saber sobre la educación en una localidad sin hacer observaciones sistemáticas en aula? Tuvimos varias fuentes de datos. Por un lado, se revisó estadística sobre el funcionamiento de las escuelas en cada lugar: matrícula, aulas, docentes. Asimismo, se observaron eventos en los patios. Estuvimos presentes a la hora de refrigerios y almuerzos escolares, algunos que tomaron lugar en las escuelas y otros, en instalaciones municipales. También, se conversó con maestros y padres de familia a la salida de clases. La mayoría de las escuelas no estaban enrejadas ni rodeadas por muros, y el recreo se realizaba en un campo abierto al lado, lo que significó otra oportunidad para acercarse, y conversar con maestros y alumnos.

Se entrevistó formalmente y se conversó informalmente con directores y profesores, en actividad y jubilados, y algunas personas que ocupaban puestos auxiliares, como el bibliotecario. Dos temas principales guiaron estos intercambios: las relaciones con los padres de familia, y las experiencias, logradas o frustradas, de innovación. Así mismo, las niñas, los niños y adolescentes hablaban espontáneamente de sus experiencias en la escuela. No fue uno de sus

temas predilectos, pero se hacía presente. Los equipos de campo llevaban consigo materiales como papelotes, cuadernos, lapiceros y plumones, e invitaban a las niñas y los niños a escribir y dibujar según su gusto. La escuela se hacía sentir en los grupos que se organizaban alrededor de esas actividades, que replicaban actividades realizadas con frecuencia en el aula o para las tareas en casa.

Las seis localidades del estudio, incluso la más pequeña, con menos de 500 habitantes, contaban con centros educativos de nivel inicial, primaria y secundaria. El número de estudiantes por aula variaba de unos 7 y 8, hasta 40 en la capital de provincia (población 1,900).

Tema 1. El acoplamiento: la escuela y la comunidad rural

El sistema educativo es un sistema complejo que comparte con otros su gran tamaño, la presencia de elementos heterogéneos, y sus múltiples niveles de organización. Weick (1976) propuso el concepto de “*loosely-coupled systems*”¹ para resaltar algunas características que lo hacen excepcional. Una es la variedad de conexiones internas que se presentan, así como las que faltan (pensemos en la brecha entre los hacedores de políticas de la alta dirección en Lima y el docente de una comunidad amazónica, o la desconexión entre las metas y los presupuestos). Si bien los sistemas densamente acoplados (“*high reliability organizations*”) responden a la planificación y cuentan con mecanismos racionales para el cumplimiento de sus fines, este no siempre es el caso de los sistemas educativos. De hecho, los objetivos que persiguen son vagos y frecuentemente contradictorios. Por ejemplo, promueven la meritocracia al mismo tiempo que refuerzan la estratificación social existente, y enseñan valores humanísticos al mismo tiempo que, para muchos, su producto más importante es un certificado laboral.

La noción de un sistema internamente conectado, simultáneamente acoplado a diversos puntos en su entorno ha tenido aplicaciones en los estudios sobre la educación en el Perú. Díaz et al. (2008) enfocan la UGEL como nexo crucial en el eslabonamiento interno del sistema educativo aun cuando cumple esa función con un éxito variable. Por su parte, Balarín (2016) recurre al concepto de contexto para sugerir algunas de las influencias que vienen de afuera. Balarín y Benavides (2010) también examinan la permeabilidad del sistema frente a actores lejanos, incluso internacionales. A partir de su investigación sobre la escuela rural en Andahuaylillas (Cusco), Bello y Villarán (2004) nombran una serie de instituciones locales que intervienen sin que sean reconocidas como parte del proyecto educativo.

1. Benavides et al. (2010, p. 11) lo traducen como “sistema acoplado ligeramente”. Ouchi y Wilkins (1985, pp. 467-468) resaltan las “anomalías” de los sistemas educativos desde la perspectiva del análisis de las organizaciones. Han llevado a distintos estudiosos a calificarlos como “anarquías organizadas” (Cohen et al., 1972), o señalar la desconexión entre el “mito y ceremonia” de sus estructuras formales y lo que ocurre en las aulas (Meyer & Rowan, 1977).

Por otro lado, Neira y Benavides (2010) presentan un estudio de caso de un intento de reforma pedagógica en las escuelas primarias de una zona rural donde la turbulencia creada por la cercanía de una mina contribuyó a frustrar la iniciativa. Utilizan el concepto de co-construcción para señalar el proceso de adaptación mutua que tiene que ocurrir entre el sistema “por dentro” y el entorno a fin de lograr cambios y mejoras.² Al igual que Bello y Villarán (2004), Neira y Benavides (2010) arrojan dudas sobre las simples declaraciones de los actores con respecto a su red de relaciones con instituciones y actores del entorno.³

El estudio en Yauyos reveló una gran cantidad de eslabones entre la educación y la economía, la organización sociopolítica, la administración local y hasta el sistema de parentesco de los seis pueblos estudiados. Revisamos, a continuación, los más importantes de estos acoplamientos “hacia afuera”. Vale notar que las autoridades locales tenían absoluta claridad sobre el papel que jugaban sus escuelas en los esfuerzos por mantener la vitalidad y sobrevivencia del pueblo. Hubo una comunidad campesina oficialmente reconocida en las seis localidades y la mayoría de los residentes eran miembros. A cambio de diversos privilegios, ellos aceptaban la obligación de matricular a sus hijos en las instituciones educativas del lugar. Sin esa matrícula, las plazas docentes hubieran sido recortadas y, tal vez, algunas escuelas cerradas. En un pueblo, se estaban reabriendo recién, luego de varios años de cierre causado por la huida de la población durante la violencia política de los años '80 y '90 que afectó profundamente a la provincia de Yauyos.

Muchas de las conexiones económicas en cuestión provenían de la movilización de docentes y estudiantes, así como de los servicios que requerían. Por ejemplo, el personal de las instituciones educativas que no residía en su lugar de trabajo dinamizaba una economía de cuartos alquilados, restaurantes y pensiones. Además, los viajes de fin de semana para reunirse con la familia, las idas y vueltas de profesores sustitutos, y las convocatorias a reuniones de docentes en la UGEL alimentaban los servicios de transporte. Se encontraron, así mismo, estudiantes que venían de los anexos alrededor de los pueblos donde estudiaban. Vivían en cuartos alquilados, en los alojamientos municipales o, incluso, en casas que arrendaban. Por otro lado, la preparación de almuerzos escolares creaba puestos de trabajo para algunas mujeres. Los alcaldes más sensibles organizaban turnos entre postulantes a estos puestos a fin de favorecer a mujeres que ellos percibían como particularmente necesitadas y para evitar acusaciones de favoritismo.

2. El origen del concepto es de Datnow et al. (2002). *Extending educational reform: from one school to many*. Routledge Falmer Press.

3. La existencia de acoplamientos tiene que corroborarse mediante la observación o evidencia documental. Esa es una premisa fundamental en la especialidad, que se conoce como el análisis de redes. Las personas somos notoriamente imprecisas cuando se trata de reconocer y reportar nuestros vínculos con otros actores.

A su vez, varios de los profesores y las profesoras que servían en Yauyos suplementaban sus ingresos cultivando chacras o manejando negocios en paralelo con su actividad docente. Accedían a terrenos de cultivo a veces por derecho propio o por medio de cónyuges que eran miembros de la comunidad. Apoyaban a familiares y se empleaban en diversos oficios. De hecho, un profesor manejaba un servicio de encomiendas.

Buena parte del negocio de las bodegas y librerías la constituían los uniformes, útiles y toda la gama de parafernalia que se pedía para el trabajo escolar. Los dueños, a su vez, aportaban para desfiles y eventos. Para otros insumos, estaban los vendedores itinerantes que llegaban los días de feria. Hubo también ferias informales que se instalaban en los pueblos que servían de anfitrión para concursos escolares interdistritales, eventos deportivos y similares.

Cabe resaltar que otros acoplamientos entre la escuela y la comunidad se manifestaban en las expresiones de su vida colectiva y sentido de identidad. En efecto, la participación de estudiantes de todos los niveles era una pieza esencial en las fiestas y conmemoraciones que tomaron lugar en los seis pueblos (ver también Harvey, 1997). Se organizaron desfiles y reuniones por el Día del Ambiente, el Día de la Madre, diversos otros “días” y, por supuesto, por Fiestas Patrias. La participación de escolares era parte de la dramaturgia y, según los profesores, les aportaba notables beneficios pedagógicos y morales. A veces, los profesores actuaron directamente en la promoción de un sentido de éxito y orgullo comunitario. Por ejemplo, la profesora de Educación Física organizaba clubes deportivos para convocar a los alumnos y las alumnas mayores los fines de semana.

El fortalecimiento de la gobernanza local es otro aporte que se puede atribuir a la institución educativa, que, además, devolvía beneficios al sistema. Las autoridades y los colegios coordinaban el uso de bienes de la municipalidad o la comunidad campesina –vehículos, locales, terrenos– para paseos escolares y la participación en eventos. Casi todas las madres y los padres accedían a roles de liderazgo al ocupar cargos en la APAFA, los comités de aula, y actividades especiales, como el concurso de platos típicos en la feria de Llapay. Las personas podían pasar de cargos de supervisión de la educación local a cargos en la alcaldía, la gobernación, la comunidad campesina, los patronatos de fiestas religiosas, y el Vaso de Leche. El entrenamiento que recibían en uno se transfería fácilmente a otro. La voluntad de servir, la experiencia y la capacidad, incluso los proyectos políticos ocultos, encontraban cabida en distintos foros. Se observaba una especie de puerta revolvete que algunos aprovechaban para mantenerse permanentemente en posiciones de liderazgo y representación local.

Un elemento adicional en la lista de acoplamientos nos lleva a hurgar en el sistema de parentesco andino. La literatura sobre la comunidad andina hace hincapié en la endogamia como patrón largamente establecido de formación de parejas (Mayer y Bolton, 2021). Esto responde a un propósito natalista, una lógica de control sobre los matrimonios jóvenes, un sentido de protección de la propiedad y un afán de aseguramiento de la vejez de los padres. En décadas

recientes, estas prácticas se han atenuado y la búsqueda de pareja toma nuevas formas. En Yauyos, encontramos un patrón de endogamia distrital. La mayoría de las parejas se constituían entre jóvenes procedentes de dos puntos dentro de un mismo distrito (el pueblo y uno de sus anexos, típicamente), o procedentes de distritos vecinos. Para encontrar pareja, jugaban un papel muy importante los encuentros y concursos escolares interdistritales.

La elección de pareja para la vida no es una cuestión frívola en este medio. La agricultura familiar depende vitalmente de la colaboración que se establece sobre la base de una división sexual del trabajo en parejas fuertemente unidas (Allen, 2008; Oths, 1999). De hecho, los más prósperos en Yauyos eran hogares donde hombre y mujer realizaban labores interdependientes, cada uno en su ámbito. “Se comprendían”, ya que habían aprendido el manejo de predios y rebaños bajo circunstancias similares.

Eslabones faltantes: la previsión social

En Yauyos, muchos de los puntos de acoplamiento entre la escuela y la localidad donde se insertaba reflejaban vacíos en la red de protección social en el Perú. Algunos docentes habían regresado para pasar sus últimos años de actividad profesional bajo condiciones de poco estrés y con la intención de jubilarse en la provincia. En ese sentido, el pueblo rural colaboraba con la política de jubilación de profesores cuya pensión apenas cubría sus necesidades. Para algunos, el atractivo de trabajar en una escuela rural era justamente la menor vigilancia que se ejercía sobre sus hábitos personales de vida, incluidas sus estrategias para complementar sus ingresos, y prepararse para el retiro y el traslado a otra actividad.

Cabe destacar, así mismo, que los pueblos rurales albergan a personas con discapacidad en proporción ligeramente mayor que los centros urbanos (Constantino et al., 2016). Es fácil, en este sentido, vincular esta realidad con las deficiencias en los sistemas de salud y las opciones de tratamiento. Por ello, las instituciones educativas entran a tallar cuando son llamadas a hacer la detección temprana de problemas en el desarrollo. Así, se encontró que uno de los pueblos tenía una concentración de niños y niñas con problemas de aprendizaje e, incluso, autismo diagnosticado. Un equipo de psicólogos enviados por la UGEL había logrado la creación de una plaza de educación especial y, durante varios años, funcionó un aula con 6-7 alumnos y alumnas adolescentes, salvo un joven de más de 30 años, no verbal, que nunca antes había tenido acceso a una escuela. El servicio se cerró, sin previo aviso, justo en el año de nuestro estudio. El resultado fue que la mayoría de los participantes dejaron de asistir a la escuela, por más que se anunciaba la vigencia de una política de educación inclusiva. En consecuencia, volvieron a ser ayudantes a tiempo completo de sus padres y cuidadores.

En otros casos, se observó cómo la escuela y el centro de salud colaboraban para detectar problemas y, a veces, para intervenir positivamente. Uno de

los casos que se observó fue el de Junior (8 años), quien estaba bajo vigilancia del centro de salud porque tenía persistentes heridas por leishmaniasis. En una ocasión, estando en clases, Junior sintió mucho dolor de muela, y casi estaba al borde de las lágrimas. La profesora terminó la lección y lo llevó al centro de salud, sin necesidad de consultar a los padres.

Sin embargo, aunque comprensivos y eficaces en algunos casos, los educadores y profesionales de la salud, en otras ocasiones, podían terminar siendo cómplices de errores frente a la situación de algunos de los niños y las niñas a su cargo. Por ejemplo, Renzo (10 años) era un niño que se dormía en clase, tampoco salía al recreo, o, si lo hacía se cansaba rápidamente. Igual que varios de sus hermanos, llegaba a la escuela sin refrigerio, y sus compañeros de clase le compartían lo suyo. La madre (una de las pocas mujeres que nunca había asistido a la escuela) tenía la fama de ser negligente, calificativo con el cual los profesores y el personal de la posta de salud concordaban y hasta difundían. No obstante, si hubieran indagado un poco más, habrían reconocido el caso de una mujer que se encargaba sola de varios hijos durante las prolongadas jornadas fuera de casa de su esposo minero. Además de las labores domésticas, ella cumplía su rol como responsable de extensos rebaños que mantenía en las alturas del pueblo. Pese a todos sus esfuerzos, el régimen de trabajo del marido la dejaba sin el complemento necesario para asegurar la buena marcha del grupo familiar.

Estos ejemplos han revelado solo los más obvios de los eslabones que se daban entre el sistema educativo y los entornos locales en los seis lugares de nuestro estudio. La configuración de conexiones y desconexiones era, además, diferente en cada uno de los pueblos. De ella dependía el funcionamiento de la representación local, en miniatura, del sistema educativo. Así, los intentos de reforma en cada microcontexto implicaban ajustes en todo el sistema. Volveremos a ese tema en la parte final.

Tema 2: Las jerarquías de prestigio, urbano-rural

El segundo gran tema que emerge de nuestras indagaciones en Yauyos concierne a las jerarquías de prestigio que separan lo urbano de lo rural en el Perú. Con ello, buscamos entender el impacto del desprecio y la discriminación sobre los procesos de aprendizaje en la escuela.

Los editores de la colección *Successful Societies* (Hall y Lamont, 2009) enumeran varias de las rutas que colocan en riesgo a personas y grupos que ocupan los rangos inferiores del sistema de estratificación social: el estrés asociado a la inseguridad, los estereotipos que recortan la confianza, el debilitamiento del sentido de derecho. Los economistas estudian los efectos de la privación relativa. Aumenta la dificultad de aliarse y montar estrategias de cambio. Por su lado, la literatura filosófica alrededor del reconocimiento aporta argumentos acerca de la disminución de capacidades de quienes sufren del no reconocimiento o “*misrecognition*”, el reconocimiento equivocado (Honneth, 1995). Honneth es especial-

mente elocuente con respecto a los daños de la humillación. Las consecuencias nefastas de ocupar roles subalternos y vivir constantes recortes de la agencia han sido documentadas también en el campo de la salud (Marmot, 2005). Desde el enfoque de desarrollo humano (Ruíz-Bravo et al., 2009), se sopesa la importancia de la dignidad y el respeto (ver también Walker y Unterhalter, 2007). A su vez, la psicología investiga mecanismos específicos de discriminación, incluidos los esquemas que se forman respecto a determinadas categorías de personas y los sesgos implícitos (Valian, 1999). Finalmente, en el campo educativo, se analiza el impacto de las bajas expectativas y la discapacidad aprendida (Serpell, 1993), además de los daños que derivan de colocar metas imposibles de cumplir y carentes de significado motivador para los aprendices.

Entretanto, en los escritos sobre la educación en el país, se suele asumir como natural e inevitable la preferencia por lo urbano sobre lo rural:

La educación rural (...) se configura en la opción de educarse para quienes no pueden salir de la localidad rural; en realidad, es para aquellos que no tienen opción. En ese sentido, incluso a escala local se pierden voces fuertes, organizadas y legítimas de demandar una buena educación en la zona. (Montero y Uccelli, 2023, p. 239)

Nuestros hallazgos introducen varios matices en esta lectura de las actitudes y elecciones de los pobladores rurales. Encontramos una relación entre las jerarquías de prestigio vigentes en el Perú, y la gestión de las carreras educativas por parte de niños, niñas, y las personas adultas responsables de su cuidado. Al respecto, documentamos cómo algunas de las experiencias de aprendizaje vividas por los niños y las niñas rurales acarrearán la pérdida de confianza y disminución de capacidades que la literatura sugiere.

Ciudad y campo a los ojos de la niñez rural

En nuestros datos, la atribución de un signo negativo a lo rural no se sustenta en lo que se refiere a niños, niñas y (con ciertos reparos) adolescentes. En Yauyos, los menores hablaban de sus vidas y sus pueblos en términos bastante positivos. Hacían hincapié en la libertad de movimiento con la que contaban, aunque esta se recortaba en el caso de las mujeres adolescentes, sobre todo si se sospechaba que tenían un novio. Pero los más, durante gran parte de su niñez, circulaban en un medio que conocían y dominaban, donde eran conocidos y relativamente protegidos. Podían crear su propio mundo, su propia red social, sus propios lugares donde pasar el tiempo y en la compañía de quienes elegirían. En gran medida, podían desenvolverse en las actividades que quisieran: juegos, deportes, caminatas en los cerros, la elaboración de artesanías, música, diversos negocios, y colaborando en casa y en la granja. Sobresalía el sentido de control, el ejercicio de competencias, y la autoelección, es decir, la “agencia” infantil.

En cambio, la imagen que se tenía de la ciudad era bastante negativa. Para buen número de los niños y las niñas de los pueblos de Yauyos, los viajes a Huancayo, Cañete y Lima estaban asociados a sustos y enfermedades. Por ejemplo, antes de cumplir 5 años, Samuel había ido dos veces a Huancayo en la ambulancia municipal. Otros niños y niñas habían asistido a hospitales en Cañete y Lima para tratamientos de asma, bronquitis, problemas cardiacos, y leishmaniasis, entre otros. Jhon (6) declaraba su odio por Lima luego de haber pasado ahí un mes, casi todo el tiempo encerrado en la casa de su hermano mayor. Irónicamente, su estadía, que fue en compañía de su padre, adelantaba los planes de todo el grupo familiar de trasladarse al terreno que ocupaba el hermano y ahí establecer un restaurante. El padre pasaba el mes trabajando en la construcción del futuro local.

El encierro –o lo que percibían como grandes limitaciones sobre su libertad de movimiento– era una experiencia frecuente para niños yauyinos que llegaban para visitar a sus parientes urbanos. Cabe destacar que, partiendo de lugares como Yauyos, los migrantes de primera generación suelen instalarse en zonas pobres y populosas de las ciudades a las que migran. Sin mayor capital, redes o contactos, llegan a los lugares donde resulta posible ocupar un terreno o aprovechar un traspaso barato. Para los niños y las niñas, según los testimonios que recogimos, ese entorno planteaba dificultades de orientación, además del aburrimiento. En ausencia de sus compañeros de juego y sus tareas usuales del pueblo, no tenían mucho que hacer y, de hecho, existía el riesgo de perderse en un medio extraño. Por ejemplo, Guille (6 años) estuvo perdido más de una hora en el barrio chino de Lima en una ocasión, cuando su madre lo llevó a conocer la capital junto con su hermano mayor. Haydée, algo menor, se perdió en Huancayo y fue duramente resondrada por su padre por su falta de cuidado.

Las experiencias de la ciudad de los niños y niñas mayores daban lugar a una ambivalencia similar. Las adolescentes mujeres que se empleaban como trabajadoras del hogar podían pasar un verano entero casi sin salidas bajo la celosa vigilancia de empleadores que querían evitar una riña con sus familias (Anderson, 2007). Los varones que se empleaban como cobradores, parqueadores y lavadores de autos regresaban con historias de robos que sufrieron y golpes que recibieron de chicos que buscaban proteger su negocio. Los padres de Braulio (15) tenían grandes expectativas para su último hijo, y lo enviaron a Lima para iniciar la secundaria. Cayó en una mancha de pandilleros, y el tío que lo hospedaba, advertido por el director del colegio, veía mejor devolverlo a su pueblo en NorYauyos. Toda la experiencia sembraba graves dudas en Braulio respecto a la utilidad de terminar el colegio.

Los negocios de los parientes urbanos solían ser tan precarios como sus viviendas, frecuentemente más hacinadas que en el pueblo. Ofrecían trabajo y estudios a hermanos, sobrinos y primos en la provincia para luego explotarlos en emprendimientos cuya ganancia dependía justamente de la posibilidad de contar con una fuerza de trabajo esencialmente gratis. Un incidente de ese tipo

creó una brecha insalvable entre un hermano mayor de Jhon, por ejemplo, y un tío que pretendía crear un negocio de cabinas de internet.

La gestión de la educación: estudiantes y familiares

Los usuarios de cualquier servicio educativo asumen una responsabilidad de cogestión del proceso que este plantea. Esto es necesario al tratarse de sistemas educativos con vacíos, faltas de conexión, contradicciones internas y otras características que hemos asociado al concepto de *“loosely coupled”*. Encontramos, en Yauyos, un modo de asumir la cogestión que ubica a estudiantes, y sus padres y apoderados en lógicas distintas.

En gran medida, los niños y las niñas asumían la gestión de su relación con la escuela en el día a día. Por ejemplo, gestionaban la ayuda que requerían para hacer la tarea escolar. Sobre eso, discrepamos de algunos de los estudios existentes, que suelen atribuir esa función a los padres (Benavides et al., 2006; Olivera, 2009). En los pueblos de nuestro estudio, los niños y las niñas buscaban a ayudantes ocasionales y permanentes entre sus hermanos mayores, tíos y tías, incluso antropólogos residentes temporales. Algunos coordinaban regularmente entre primos y amigos para compartir la tarea, copiársela, o completarla en los minutos antes de entrar a la escuela. Otros simplemente no la hacían. Incluso, se identificaron niñas y niños que tomaban las decisiones sobre cuándo asistir a clases. Podían reportar a sus padres que “hoy no va a ir el profesor”; podían ir y luego escaparse por la ventana. Un “no me siento bien” en la mañana podía convertirse en una apreciada ayuda en la chacra en la tarde. La gestión se extendía al uniforme y los útiles, su adquisición y cuidado.

Mientras los niños y las niñas de Yauyos gestionaban su educación en lo cotidiano, los padres se encargaban de trazar el gran plan (Franco, 2016). Es en ese punto donde entraban, al parecer, las consideraciones de prestigio. Varios de los padres habían sufrido los golpes de la discriminación en la ciudad.⁴ Algunos –más varones que mujeres– habían intentado sin éxito continuar su educación en un instituto o universidad. Tenían bases objetivas como para preocuparse por las deficiencias de capital educativo de sus hijos. Otros lo entendían axiológicamente: si los docentes estaban enseñando en un lugar como Yauyos, era porque no tenían la calidad para trabajar en otro lado. Como parte de su planificación, los padres contrastaban las ambiciones que tenían para sus hijos con la inversión que les implicaría solventar sus carreras. Lo común era trazar programas educativos personalizados para hijas e hijos que los padres identificaban con diferentes capacidades, necesidades y aspiraciones. En algunos casos, el plan no pasaba del certificado de educación secundaria. En otros,

4. Es difícil separar el racismo de los efectos de la procedencia rural, el venir de una zona alguna vez quechua hablante donde se conservan muchas prácticas asociadas a etnicidades andinas. Sin duda, la educación superior en el Perú sirve para “blanquear” (Sanborn, 2012).

apuntaba a postular a la Policía, un instituto tecnológico, una universidad pedagógica o una universidad nacional, como la de Huamanga o la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Los padres divergían con respecto al momento en que el prestigio de lo urbano entraba en juego. Una pareja intentaba mandar a su hijo de 5 años a que hiciera toda su carrera educativa en Huancayo bajo el cuidado de los abuelos, rodeado de tíos y primos. No funcionó; el niño extrañaba demasiado a sus padres. Lo tuvieron que traer de vuelta al centro inicial en el pueblo, donde lucía como un niño feliz, responsable y colaborador. Para la mayoría de los padres, el corte vino entre la secundaria y los eventuales estudios terciarios.

La inversión de valores

De diferentes maneras, tarde o temprano, los niños y las niñas también aprendían a asociar el estigma y la inferioridad con lo rural, y el prestigio con lo urbano. En Yauyos, en épocas de vacaciones y feriados, se produjeron visitas de los primos que estudiaban en la ciudad. Un tema frecuente de conversación era el grado de avance en el currículo oficial de los estudiantes urbanos y los de la provincia, casi siempre en desmedro de los segundos. Se llevaban a cabo competencias para ver quién sabía más de matemáticas, historia o literatura.

El hecho es que, al terminar la secundaria, casi todos y todas esperaban trasladarse a una ciudad, por lo menos durante una etapa experimental. Uno de los miembros del equipo de etnógrafos hizo un estudio de seguimiento de las promociones del 2007 y 2008 en una localidad (Vargas, 2009). Eran grupos pequeños, de 12 y 10 miembros respectivamente, varones y mujeres en igual proporción. Abandonaron el pueblo inmediatamente después de graduarse o luego de algunos meses. Inclusive, tres de la clase de 2008 se trasladaron a colegios en Lima para su último año de secundaria a fin de obtener su certificación de un colegio de la capital. Algunos graduados fueron a Cañete, otros a Ica, y un varón se unió al Ejército.

El desprestigio, el tomar conciencia del estigma asociado a la vida rural en el Perú, impulsa la migración campo-ciudad. Un factor de clara amenaza a la sobrevivencia de la escuela rural, así como la sobrevivencia de la comunidad rural, es la pérdida de población. La provincia de Yauyos ha tenido altas tasas de emigración desde hace décadas. En ese sentido, no le favorece su cercanía a centros pujantes, como el Valle de Mantaro y Cañete y, más aún, el gran imán para la migración urbana a lo largo del siglo XX en el Perú, la ciudad capital Lima. Entre los censos de 1981 y 2017, la población de la provincia de Yauyos decayó de 32,300 a 22,200.

No obstante, las aspiraciones que expresaron los estudiantes de los últimos grados en colegios de Yauyos hacen pensar que su destino final no estaba decidido. Mencionaron profesiones y oficios que podrían ejercerse en el campo o en la ciudad: Administración, Contabilidad, Enfermería, Policía, Ingeniería, Mecánica, Turismo. El pueblo, el campo, las costumbres y el modo de vida se

mantenían atractivos. Para muchos, un factor clave era la posibilidad del retorno a fin de cumplir con la familia. Trivelli y Gil (2021) ubican este elemento entre los cinco grandes rubros de aspiraciones de los jóvenes rurales.

Si la inferioridad de lo rural es aprendida, surge la pregunta: ¿es la educación rural responsable de transmitir su propia desvaloración como parte de un “currículo oculto”? Nuestro estudio develó algunos canales, pero falta conocer más sobre cómo se aprende a minusvalorar las habilidades, los conocimientos, los premios y los placeres asociados a la ruralidad, dentro y fuera de la escuela.

Tema 3: Querer la agricultura, alinearse con el desarrollo de la comunidad

El tercer gran tema concierne al futuro de la economía agropecuaria en Yauyos y lugares similares de la sierra andina. Esta vez nos respalda no una teoría general, sino la evidencia de la historia de desarrollo rural en el Perú, que atiende a la particularidad del país y sus regiones. Asensio (2023), al repasar más de un siglo de esta historia, demuestra la resistencia y capacidad de innovación de los habitantes rurales. La amplia bibliografía que cita este autor incluye muchos estudios que registran los bajos niveles educativos de la población como una variable a problematizar. Sin embargo, son pocas las referencias a situaciones donde la educación jugaba un rol central en la promoción del desarrollo. Algunas registran el movimiento temprano a favor de los huertos escolares. Muchas más refieren a la capacitación de personas adultas, nuevas formas de extensión, la forja de redes de intercambio de información, y la incorporación de conocimientos tradicionales, personificados en hombres y mujeres “*yachachiq*”, en la asistencia técnica. La educación básica escolar deja de tener visibilidad en los procesos de desarrollo más recientes que apuntan más bien a reformas en la tenencia de la tierra, cultivos y mercados nuevos, créditos y asociatividad, y factores similares. Queda pendiente la pregunta: ¿qué puede hacer la educación básica rural para fortalecer las economías agropecuarias y los pueblos rurales que giran alrededor de ellas?

La mayoría de los hogares en Yauyos, como la mayoría de pequeños y medianos agricultores en todo el país, combinaban la agricultura y crianza de animales con otras actividades productivas (Escobal y Armas, 2015). En ese sentido, la provincia refleja la “nueva ruralidad” (Diez, 1999), que complejiza las bases de la economía local. Aun en familias cuyo principal ingreso provenía del comercio, un oficio o una actividad asalariada, hubo abuelos y tíos que manejaban predios y contaban con la ayuda de toda la parentela en determinadas épocas. Bajo estas condiciones, prácticamente la totalidad de niños, niñas y adolescentes tenían alguna experiencia propia en labores de cultivo, pastoreo y mercadeo de productos agropecuarios. Estaban dentro de un círculo de personas que vivían de eso. Además del conocimiento práctico que poseía la generalidad de agricultores, hubo técnicos, extensionistas y capacitadores que

aparecían regularmente. El Instituto Valle Grande de Cañete hacía frecuentes cursos en chacra para difundir nuevos cultivos y buenas prácticas. Crecer en Yauyos, inevitablemente, significaba crecer con un bagaje importante de información sobre la agricultura y ganadería como medios de vida.

Ninguno de los colegios de los seis pueblos del estudio contaba con un huerto escolar, ni daba clases sobre técnicas de cultivo o crianza de animales como un elemento destacado del currículo.⁵ Los profesores, en general, no miraban con buenos ojos el involucramiento de sus estudiantes en las actividades agropecuarias. Ellos tendían a atribuir un rendimiento inferior a los que pertenecían a hogares cuya economía dependía de la agricultura y la ganadería. Hacían referencia a una interferencia con la tarea escolar y la asistencia a clases. De hecho, sí ocurría que los adolescentes varones que hacían jornadas en la chacra, familiar o ajena, difícilmente podían combinar su trabajo con el pleno cumplimiento de su rol como estudiante. Los niños menores y, sobre todo, niñas y adolescentes mujeres cuyas principales obligaciones eran el pastoreo de animales, sin embargo, solían llevar sus cuadernos consigo. Al igual que sus compañeras y compañeros que atendían en bodegas y restaurantes, que hacían la tarea en una mesa o en el mostrador entre clientes y el ruido estruendoso de un televisor, lograban combinar sus deberes escolares con su participación en la economía familiar.

Pepe (14 años) era asistente clave en la parcela de su abuela, además de los predios de su propio hogar. Él trabajaba en la chacra y el pastoreo desde los 7 u 8 años, y era el representante de su grupo familiar en la organización de usuarios del agua. Le tocaba la mita cada 15 días. Esto podía implicar salir a la medianoche a cambiar las compuertas de los canales de irrigación. Pepe era experto con la chaquitacla y la barreta. El equipo de campo lo encontraba en una jornada que consistía en perforar huecos en la piedra y tierra para colocar plántones de palta. Compartía la tarea con un primo, ambos bajo supervisión de un tío agrónomo especialista en riego. El objetivo era probar un nuevo sistema de cultivo de paltos. Pepe ocasionalmente tomó trabajos como peón en chacras ajenas, como cargador y acompañante en viajes al mercado de Cañete. Reunía diversos recursos que bien le permitían imaginar un futuro exitoso como agricultor: tierras, animales, conocimientos, apoyo familiar, contactos, acceso a asesoría técnica, y la expectativa de heredar casa y herramientas.

No solo varones mostraban sus cualidades e identidad como granjeros. Dos hermanas, de 10 y 7 años, eran expertas en enlazar reses. La gente las llamaba para colaborar en las herranzas en la zona, incluso de preferencia frente a

5. La Escuela en Alternancia que se ubicaba en un anexo es la excepción; más sobre eso abajo. Sobre el contenido de las clases, no tenemos datos fiables, puesto que no se hicieron observaciones sistemáticas. Sin embargo, ninguno de los profesores y profesoras que fueron entrevistados y que comentaban sobre su práctica en el aula mencionó prestar atención a esas actividades más allá de lo que podría aprender al respecto cualquier estudiante en el Perú expuesto al currículo oficial.

hombres mayores. Comentó Violeta en sus notas de campo: “Estas muchachas eran unas capas con la sogá. Vaca que veían, vaca que enlazaban”. Muchas de las niñas eran diestras en el manejo de rebaños; para eso, se ayudaban con piedras, ramas de árbol, insultos y gritos. Pamela (9) tenía años de experiencia frente al pequeño rebaño familiar de ovejas y cabras, y manejaba el burro cuando había que llevar la cosecha al pueblo.

Un elemento posiblemente difícil de apreciar para la gente urbana es la compenetración entre la vida de los niños del campo y los animales asociados a la agricultura familiar (Harbers, 2010). Estos ocupan un estatus entre miembros de la familia y recursos en el banco. Los niños y las niñas los acompañaban, cuidaban y alimentaban. Muchas veces, los habían visto nacer y habían participado en su crianza. Existía una fuerte conexión emocional con vacas, ovejas y cabras que habían sido la única compañía de muchos durante largas horas de pastoreo. Algunos animales eran asignados en propiedad de uno u otra menor como regalo por parte de tíos y padrinos. Para ellos, cada cría representaba una promesa de prosperidad futura. En algunas familias, se hablaba con insistencia sobre la casa que se construiría y las matrículas universitarias que se financiarían con los rebaños.

Bajo las condiciones actuales del Perú, serán niños y niñas educados y criados en el campo quienes van a producir los alimentos que el país necesita, dinamizar los mercados internos y de exportación, y sostener las comunidades rurales. Eso supone cambios en las condiciones:

(...) Los jóvenes rurales observan nuevas posibilidades de trabajo agrícola. En tanto conocen el campo, y debido a su acceso a la educación superior, los jóvenes rurales aspiran a mantener la tradición familiar de trabajo agrícola, pero aportando nuevos y modernos conocimientos y técnicas. (Trivelli y Gil, 2021, p. 21)

Intentos de reforma y mejora

No faltaban los esfuerzos por introducir cambios y mejoras en la educación de los pueblos rurales de Yauyos. Varios estaban a la vista durante el trabajo de campo o eran recordados como experiencias recientes. En uno de los pueblos, se organizaba una Escuela de Padres cuatro veces al año. En la capital de provincia, la ONG Visión Mundial había realizado una serie de sesiones con los padres de familia del centro de educación inicial a fin de promover cambios en las concepciones acerca de las capacidades infantiles. En otra localidad, la empresa dueña de un refugio turístico contribuyó a mejorar la infraestructura escolar. Auspició un proyecto de limpieza ambiental que difundía los principios de reciclaje y ofreció canastas de alimentos a cambio de objetos reciclables. En otro pueblo la cooperación alemana subvencionó un proyecto de educación ambiental y preservación de andenes que contemplaba concursos de dibujo y periódicos murales en lugares públicos. Una comunidad estuvo entre los pri-

meros lugares en el país seleccionados para el proyecto One Laptop Per Child, pese a que no contaba con conexión a internet.

Un par de innovaciones entraban en terrenos donde los acoplamientos con otros elementos del sistema interpusieron barreras. La provincia de Yauyos fue un ámbito donde, con un fuerte empujón del Instituto Valle Grande, se impulsaba la creación de Escuelas en Alternancia. Buscaban difundir conocimientos e investigaciones para aumentar la eficiencia y productividad de la agricultura familiar. Simultáneamente, en períodos cuando funcionaban como internados, reforzaban la calidad educativa al reunir a estudiantes de varios colegios pequeños en grupos mayores con infraestructura, materiales y docentes especializados⁶. Al momento de nuestro estudio, en Yauyos, quedaba solamente una. Es inevitable suponer que el modelo chocaba con la necesidad de las familias de contar con la participación de sus hijos e hijas en las tareas diarias, en la casa, chacra, bodega o pastizal. Recogimos el comentario de una sola madre de familia que estaba pensando en enviar a su hijo a estudiar bajo esa modalidad el siguiente año. Se trataba del único varón, de 10 años, en un hogar donde dos hermanas mayores realizaban casi todas las tareas de apoyo. La madre estaba mortificada al ver la poca responsabilidad del hijo y lo poco que sabía hacer. Medio en broma, decía que, en la Escuela en Alternancia, por lo menos le enseñarían a “lavar su ropa”.

En otro de los pueblos, surgió la propuesta de postergar la hora de entrada para los estudiantes de secundaria hasta media mañana extendiendo el horario de la tarde en compensación. Contaba con el apoyo de autoridades, estudiantes y padres de familia. Algunos pueden haber sido motivados por información que les llegaba sobre el funcionamiento del cuerpo adolescente, pero para la mayoría de los padres la gran ventaja era poder contar con sus hijos e hijas para tareas matutinas, como llevar los rebaños a sus zonas de pastoreo. La propuesta no prosperó frente a la oposición de los docentes. Exigía de ellos ajustes en su programación de viajes fuera del lugar y la atención a sus actividades económicas complementarias.

6. Según la estadística del MINEDU (2019), en el país, existen 72 II.EE. de la modalidad en alternancia en medios rurales y 15 en medios urbanos.

Conclusiones

El estudio en Yauyos refuerza el argumento de otras investigaciones en el Perú: la política educativa se aplica en microcontextos. Su pertinencia y posibilidades de éxito dependen de la manera como se establezcan acoplamientos entre las instituciones educativas, y un tejido de instituciones, arreglos y prácticas vigentes en cada lugar. Esta realidad impone límites a lo que se puede reformar y cómo hacerlo. Los microcontextos dan su propio significado a conceptos fundamentales que se refieren a metas; por ejemplo, cómo se visualiza a la “persona educada” (Levinson y Holland, 1996). Sin embargo, como Balarín (2016) advierte: las políticas educativas no pueden hacerse a la medida de las particularidades de cada lugar. La solución que propone es tipificar mejor las características de los entornos a fin de definir clústeres de microcontextos tratables de modo similar. La reciente propuesta de crear Redes Educativa Rurales apunta en esa dirección. Más allá de eso, según nuestra experiencia en Yauyos, hay que aceptar que los actores locales –dentro y fuera del sistema educativo– harán múltiples adaptaciones, evaluables de distintas maneras por especialistas en educación.

El método etnográfico empleado en la investigación en Yauyos permitió identificar múltiples facetas de las vidas de alumnas, alumnos y docentes que normalmente no estarían contempladas en un estudio de la educación más dirigido y, seguramente, menos dilatado. Hay grandes problemas alrededor de lo que se mide y lo que permanece invisible porque no tenemos pautas consensuadas para su medición. Puesto que el contexto rural es “exótico” para la mayoría de investigadores sociales, los riesgos de la invisibilización son altos. Los aprendizajes informales (Lancy et al., 2010), las fuentes de instrucción no formal, los costos de dejar la ruralidad y buscar la integración en el medio urbano, la pérdida de identidad, el dolor del estigma para niños y niñas rurales (además de las personas adultas) no se cuentan.

Varios años han intervenido desde el estudio en Yauyos. Se dictaminó una nueva Política de Atención Educativa para la Población en Ámbitos Rurales (2018) pero, antes de lograr su aplicación plena, la pandemia de la COVID-19 transformó el panorama del país entero. El repliegue en la educación virtual tuvo consecuencias profundas y discriminatorias que serán difíciles de remontar. Entretanto, los procesos que son el foco de este artículo son lentos, complejos e incrementales⁷. Las brechas entre lo urbano y lo rural, y los daños de la exclusión en las zonas andinas y amazónicas, siguen su curso.

Sin contrapesos, las desigualdades que se originan en jerarquías de prestigio solo proyectan agudizarse. La escuela contemporánea, como el mercado de consumo, es una fuerza de globalización y homogeneización (Uccelli y

7. Dos capítulos del *Balance de la Investigación 2016-2021* (CIES, 2022) resultan especialmente pertinentes al respecto: “Educación” (pp. 508-603), y “Derechos civiles y discriminación” (pp. 635-691).

García, 2016). Levinson y Holland (1996) sostienen que “modern schools may be among the most densely globalized institutions of our times” (p. 1).⁸ Canalizan un mensaje de minusvalía, además de prácticas concretas que acarrearán el “*deskilling*” de niños, niñas y adolescentes crecidos en el ámbito rural (Katz, 2004). Sus habilidades y competencias lucharán por encontrar un lugar en un mundo de ciudades que se figuran como desprendidas de las bases materiales de la vida humana.

Comenzamos argumentando a favor de un destino compartido entre la comunidad y la escuela rural en los Andes. La educación rural clama por innovaciones apropiadas y efectivas; también, en dúo, lo hace la comunidad rural.

8. “Las escuelas modernas pueden hallarse entre las instituciones más densamente globalizadas de nuestros tiempos”. *Traducción propia*.

Referencias

- Allen, C. (2008). *La coca sabe. Coca e identidad cultural en una comunidad andina*. Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.
- Ames, P. (2017). Investigar los procesos educativos desde la antropología: historias de un campo y nuevos derroteros. En P. Ames (Ed.). *La diversidad en la escuela. Aproximaciones antropológicas a las experiencias educativas de los niños, niñas y jóvenes peruanos* (pp. 11-32). CISEPA / PUCP.
- Ames, P. y Uccelli, F. (2008). Formando futuros maestros: observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos. En M. Benavides (Ed.). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú* (pp. 131-175). GRADE.
- Anderson, J. (2007). *Invertir en la familia. Estudio sobre factores preventivos y de vulnerabilidad al trabajo infantil doméstico en familias rurales y urbanas. El caso del Perú*. Organización Internacional del Trabajo.
- Anderson, J., y Leinaweaver, J. (2024). *Care and Agency: The Andean community through the eyes of children*. Rutgers University Press.
- Anderson, J. (Coord.) (2001). *Yauyos: valores y metas de vida*. Ministerio de Educación.
- Asensio, R. (2023). *Breve historia del desarrollo rural en el Perú (1900-2020)*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Avalos, R. (1952). El ciclo vital en la comunidad de Tupe. *Revista del Museo Nacional*, XXI, 07-184.
- Balarín, M. (2016). El contexto importa: reflexiones acerca de cómo el contexto y la composición escolar afectan el rendimiento y la experiencia educativa de los estudiantes. En *Investigación para el desarrollo en el Perú. Once balances* (pp. 27-53). GRADE.
- Balarín, M., Benavides, M., Rodrich, H., y Ríos, V. (2007). Prácticas docentes en colegios secundarios rurales. En *Estudio sobre la oferta y la demanda de educación secundaria en zonas rurales* (pp. 173-317). Ministerio de Educación.
- Bello, M., y Villarán, V. (2004). *Educación, reformas y equidad en los países de los Andes y Cono Sur: Dos escenarios en el Perú*. IIPPE- UNESCO.
- Benavides, M., Neira, P., y Etesse, M. (2010). Presentación. En M. Benavides & P. Neira (Eds.). *Cambio y continuidad en la escuela peruana* (pp. 9-16). GRADE.
- 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. 157-201). GRADE.

- Bregaglio, R., Constantino, R., Arce, T., y Solari, K. (2022). Derechos civiles y discriminación. En: *Balance de la investigación 2016-2021* (pp. 635-691). Consorcio de Investigación Económica y Social.
- Cohen, M., March, J., y Olsen, J. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17, 1-25.
- Constantino, R., Bregaglio, R., y Cueva, S. (2016). *Al final del salón: Un diagnóstico de la situación de la educación de personas con discapacidad en el Perú*. Paz y Esperanza.
- De la Cadena, M. (1980). *Economía campesina: familia y comunidad en Yauyos*. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú].
- Díaz, H., Valdivia, N., y Lajo, R. (2008). *Descentralización, organismos intermedios y equidad educativa en Peru*. Aique Grupo Editor S.A.
- Diez, A. (1999). Diversidades, alternativas y ambigüedades: instituciones, comportamientos y mentalidades en la sociedad rural. En V. Agreda, A. Diez, y M. Glave (Eds.). *Perú: el problema agrario en debate* (pp. 247-326). SEPIA.
- Diez, A. (2001). *De la comunidad difusa a las comunidades descentradas. Perspectivas analíticas sobre las comunidades de la sierra de Lima desde las etnografías de la segunda mitad del siglo XX*. <https://doi.org/10.18800/9972424480.015>
- Díaz, J., y Ñopo, H. (2016). La carrera docente en el Perú. En *Investigación para el desarrollo en el Perú. Once balances* (pp. 353-402). GRADE.
- Eresue, M., y Brougère, A. (Eds.). (1988). *Políticas agrarias y estrategias campesinas en la Cuenca del Cañete*. Universidad Nacional Agraria / Instituto Francés de Estudios Andinos.
- Escobal, J., y Armas, C. (2015). El uso de encuestas y censos agropecuarios para desarrollar una tipología de la pequeña y mediana agricultura familiar en el Perú. En J. Escobal, R. Fort, y E. Zegarra (Eds.). *Agricultura peruana: Nuevas miradas desde el Censo Agropecuario* (pp. 15-86). GRADE.
- Fonseca, C., y Mayer, E. (1988). Sistemas agrarios en la cuenca del río Cañete, Zonas de producción de la cuenca, Comunidad y producción. En E. Mayer (Ed.). *Comunidad y producción en la agricultura andina* (pp. 1-38, 65-96, 97-106). FOMCIENCIAS.
- Franco Vega, I. (2016). Mecanismos y factores asociados a la participación parental en la educación en zonas rurales. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 8, 71-98.
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J., y Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica*. GRADE.
- Hall, P., y Lamont, M. (2009). Introduction. En P. Hall y M. Lamont (Eds.). *Successful Societies* (pp. 1-22). Cambridge University Press.

- Harbers, H. (2010). Animal farm love stories. About care and economy. En A. Mol, I. Moser, y J. Pols (Eds.). *Care in Practice. On Tinkering in Clinics, Homes and Farms* (pp. 141-170). Transcript Verlag.
- Harvey, P. (1997). Peruvian Independence Day. Ritual, Memory, and the Erasure of Narrative. En R. Howard-Malverde (Ed.). *Creating Context in Andean Cultures* (pp. 21-44). Oxford University Press.
- Honneth, A. (1995). Personal Identity and Disrespect: The Violation of the Body, the Denial of Rights, and the Denigration of Ways of Life. En A. Honneth. *The Struggle for Recognition* (pp. 131-139). MIT Press.
- Johnson-Hanks, J. (2002). On the Limits of Life Stages in Ethnography: Toward a Theory of Vital Conjunctions. *American Anthropologist*, 104(3), 865-880.
- Katz, C. (2004). *Growing Up Global. Economic Restructuring and Children's Everyday Lives*. University of Minnesota Press.
- Lancy, D., Bock, J., y Gaskins, S. (Eds.). (2010). *The Anthropology of Learning in Childhood*. AltaMira Press.
- Levinson, B., y Holland, D. (1996). The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction. En B. Levinson, E. Foley, y D. Holland (Eds). *The Cultural Production of the Educated Person* (pp. 1-54). State University of New York.
- Mayer, E., y Bolton, R. (Eds). (2021). *Parentesco y matrimonio en los Andes*. Horizonte.
- Marmot, M. (2004). *The Status Syndrome. How Social Standing Affects Our Health and Longevity*. Henry Holt and Company.
- Meyer, J., y Rowan, B. (1977). Notes on the structure of educational organizations. En M. Meyer (Ed.). *Studies on Environment and Organization*. Jossey-Bass.
- Montero, C., y Uccelli, F. (2023). *De ilusiones, conquistas y olvidos. La educación rural en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Neira, P., y Benavides, M. (2010). La escuela frente al cambio: el caso de un programa de intervención educativa en la sierra norte del Perú. En M. Benavides y P. Neira (Eds). *Cambio y continuidad en la escuela peruana* (pp. 161-198). GRADE.
- Oliari, P. (2011). *Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos/TAREA.
- Olivera, I. (2009). Los sentidos de la escolaridad. O la relación juventud rural escuela frente a los procesos de exclusión. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 1(1), 61-90.
- Oths, K. (1999). *Debilidad*. A biocultural assessment of an embodied Andean illness. *Medical Anthropology Quarterly*, 13, 286-315.

- Ouchi, W., y Wilkins, A. (1985). Organizational Culture. *Annual Review of Sociology*, 11, 457-83.
- Rodríguez, M. (2022). Educación. En *Balance de la investigación 2016-2021* (pp. 508-603). Consorcio de Investigación Económica y Social.
- Ruíz-Bravo, P., Patrón, P., y Quintanilla, P. (2009). *Desarrollo humano y libertades*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Sanborn, C. (Ed.). (2012). *La discriminación en el Perú: balance y desafíos*. Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.
- Serpell, R. (1993). *The Significance of Schooling. Life-journeys in an African society*. Cambridge University Press.
- Trivelli, C., y Gil, R. (Eds.). (2021) *Caminantes: oportunidades, ocupaciones e identidades de los jóvenes rurales peruanos*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Uccelli, F., y García Llorens, M. (2016). *Solo zapatillas de marca*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Valian, V. (1999). *Why So Slow? The Advancement of Women*. The MIT Press.
- Vargas, I. (2009). *Las estrategias de inserción en Lima de los jóvenes andinos: el caso de los migrantes de un pueblo de la zona sur de la provincia de Yauyos*. Informe de campo no publicado. PUCP.
- Villegas, M. (2016). Jóvenes rurales y transiciones postsecundarias: expectativas y estrategias para el acceso a la educación superior. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 8, 41-70.
- Walker, M., y Unterhalter, E. (Eds.). (2007). *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. Palgrave MacMillan.
- Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely-coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.