



Anthropologica del Departamento de
Ciencias Sociales
ISSN: 0254-9212
anthropo@pucp.pe
Pontificia Universidad Católica del Perú
Perú

Olivera Rodríguez, Inés

Juventud rural y lucha por la ciudadanía: límites y posibilidades en los procesos de socialización
Anthropologica del Departamento de Ciencias Sociales, vol. XXVII, núm. 27, diciembre, 2009, pp. 7-24
Pontificia Universidad Católica del Perú
San Miguel, Perú

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88636917002>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Juventud rural y lucha por la ciudadanía: límites y posibilidades en los procesos de socialización

Inés Olivera Rodríguez

RESUMEN

El texto que aquí presento trae algunas reflexiones realizadas a partir del trabajo de campo etnográfico que realicé entre enero y marzo de 2007 en un caserío rural de la costa norte peruana. Este trabajo de campo fue realizado como parte de la investigación para mi tesis de maestría, la que tiene por objetivo abordar los sentidos que los/las jóvenes rurales dan a su propia experiencia escolar. Durante los dos meses en los cuales viví en Chaqueira, aparte de la observación participante, realicé 18 entrevistas en profundidad con jóvenes, visité el colegio secundario y mantuve conversaciones informales con otros grupos generacionales, principalmente padres y madres jóvenes (entre los 30 y los 45 años). Partiendo de una definición de ciudadanía y de una descripción del cotidiano juvenil, este trabajo se propone analizar los procesos de exclusión, no solamente como un problema estructural, sino como situaciones de opresión internas en un espacio social. El objetivo es pensar los espacios de socialización de la juventud rural como espacios que posibilitan o dificultan la formación de ciudadanos/as participativos/as. Por este motivo, centralizo los aspectos de las experiencias escolares y sociales que aportan elementos para la construcción y ejercicio de la ciudadanía.

Palabras clave: juventud rural, ciudadanía participativa, educación rural, exclusión social, relaciones de género

Rural youth and struggle for citizenship: limits and possibilities of socialization

SUMMARY

This article is based on ethnographic fieldwork I conducted between January and March of 2007 in a small rural village on the north coast of Peru as part of the research for my Master's Degree thesis. It addresses the ways that the rural youth give their own school experience. During the fieldwork, I lived in Chaquira for two months and conducted 18 in depth interviews with young people. I also visited the local high school and had informal conversations with different demographic groups in the village, mainly young parents (between 30 and 45 years old). Based on a definition of citizenship and a description of the youth's every day life, this paper analyzes the processes of exclusion, not only as a structural problem, but also as the situation of internal oppression within a determined social space. The objective is to think about social space of rural youth as spaces that enable or hinder the formation of participatory citizens. For this reason, I focus on the aspects of school experiences and on social factors that contribute to the construction and exercise of citizenship.

Key words: rural youth, citizenship, rural education, social exclusion, gender relations

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, las discusiones en torno al concepto de ciudadanía han tendido a centralizar sus problemas y limitaciones en el cumplimiento efectivo de los derechos, lo que vino a exigir un análisis más complejo de lo que es ciudadanía. Es lo que Sinesio López (1997) entiende como el reto de pasar de una «ciudadanía imaginaria», la del papel, a una «ciudadanía real», la de la práctica. El punto de quiebre está en que la ciudadanía va más allá del derecho a elegir representantes; más ampliamente, tiene que ver con el acceso a una vida digna. Colocar el problema de la ciudadanía imaginaria es entonces colocar el debate sobre la exclusión social, donde individuos y grupos sociales se ven limitados en el acceso a una vida digna, sea por motivos culturales, económicos, políticos, de género o generacionales.

Es justamente en la identificación del aspecto central de la ciudadanía, y por tanto de los modelos políticos a ser desarrollados por las naciones, que las diferentes corrientes teóricas de la ciencia política se distinguen. Así, por ejemplo, de acuerdo con López (1997), se pueden identificar tres enfoques diferentes sobre lo que es ciudadanía, según se refiera al pensamiento liberal, el demócrata o el social-demócrata. Este último enfoque reconoce como indispensable la autonomía de los ciudadanos en un régimen democrático y comprende la necesidad de sistemas de representaciones. No obstante, centraliza su discusión en el cuestionamiento de la existencia o no de oportunidades de acceso al bienestar y a la riqueza para todos y todas. Se trata de formar parte de la vida social, de acceder a los derechos como forma de participación y, principalmente, de acceder a una vida digna y al bienestar. Como indica Lüchmann,¹ la propia acción de los movimientos sociales,

¹ Presentación en el II Seminário Nacional «Movimentos sociais, participação e cidadania». 25 a 27 de abril de 2007, CFH - UFSC, Florianópolis, Brasil. Mesa II: participação e teoria democrática.

en sus demandas y triunfos históricos, como puede ser la «ampliación» del reconocimiento legal de ciudadanía, llevó a centralizar el concepto de participación. Se trata de una participación transversal y permanente en la vida política; de esta forma, la democracia logra expectativas de consolidación en la creación de sistemas de participación social. (Lüchmann 2006).

Considerando lo expuesto hasta el momento, al referirme a democracia aludiré a una democracia inclusiva y participativa, que centraliza la participación de la sociedad civil organizada. Por tanto, las referencias posteriores al concepto de ciudadanía tratarán respecto a la expectativa de inserción social. Una participación en sentido amplio, que sea en movimientos sociales, organizaciones de base, organismos no gubernamentales, comités de gestión, etcétera; y que sea llevada a cabo en las esferas del bienestar social y la riqueza del Estado, en el mercado laboral, en la administración política y económica de los servicios públicos (Lüchmann 2006).

Como toda construcción social, la ciudadanía, y en este caso la participación, es enseñada y aprendida (Fernández 2001). Algunos autores han llegado a sistematizar los elementos necesarios para la formación de una noción de ciudadanía: conocimientos (del sistema político, de los derechos, de los sistemas de participación, etcétera), habilidades (resolución de conflictos, comunicación, cooperación, liderazgo), valores (como responsabilidad, tolerancia, confianza, solidaridad, justicia, honestidad, respeto, derechos de todos, libertad y apoyo al sistema democrático), entendimiento de la participación como eficaz y relevante (una vez que los sujetos de la participación reconocen el valor y necesidad de su participación) y, finalmente, oportunidades para la participación efectiva (Sabatini 1998).

Las escuelas son espacios centrales en la formación de ciudadanía, por su alcance y por su rol de representación del Estado. Y como señala Reimers (Reimers y Villegas Reimers 2006), en la escuela la ciudadanía se transmite, se refuerza y se construye en el currículo oculto, en las prácticas y modelos de roles observables, y no solamente a través de los contenidos explícitos. La familia es otro espacio privilegiado de construcción de ciudadanía, y en ella, tanto como en la escuela, deben existir modelos democráticos y espacios posibles para la participación. El proceso de formación de ciudadanía es posible a partir de una comprensión de la socialización como espacio donde los mismos sujetos participan del proceso de formación; donde los jóvenes deciden subjetivarse en la escuela y en la familia porque creen en los valores y principios que les son presentados (Dubet y Martuccelli 1998).

Es importante señalar que, como indica Sabatini «una condición indispensable para la participación es la existencia de oportunidades» (1998: 100). Por esto, si bien la formación de jóvenes participativos/as es una necesidad para el propio fortalecimiento de la democracia, no basta el discurso y la transmisión de valores si no se garantiza la existencia de oportunidades de participación. Considerando esto, la hipótesis que guía este trabajo es que la inexistencia de espacios de participación para la juventud limita el ejercicio de la ciudadanía, siendo así un mecanismo de exclusión microsocial.

1. JUVENTUD Y EXCLUSIÓN SOCIAL

Juventud e infancia son conceptos que académicos y movimientos sociales han utilizado para lograr el reconocimiento desde los Estados de las problemáticas de esta población. No obstante, son también conceptos que se localizan teóricamente entre la pretensión inevitablemente universalista que busca una categoría de análisis y los particularismos que las diluyen. Surge así el *impasse* teórico, a partir del reconocimiento de las diferencias culturales ¿Es factible hablar de *juventud* como categoría analítica con pretensiones universales, o se trata por el contrario de una vivencia totalmente única en cada grupo cultural? Aun existiendo diferencias culturales y temporales que exigen su contextualización, *juventud* es una categoría útil para el análisis, dado que corresponde a una población con vivencias particulares, y principalmente, porque la aproximación a esta categoría permite identificar otras relaciones de poder, dominaciones y sometimientos.

Algunos aspectos por considerar al definir *juventud* deberían ser, en primer lugar, que se trata de un concepto socio-históricamente construido (Sposito 2002), es decir, que como todos los conceptos, cobra sentido de acuerdo con el tiempo y con el espacio en los cuales se observa. En segundo lugar, es un concepto relacional (Britto da Motta 2004), lo que implica analizarlo en relación con los otros grupos poblacionales, comprendiendo los juegos de poder que se dan entre ellos y cómo se definen unos a otros. En tercer lugar, que la juventud es una categoría heterogénea (Boyle s/f), diversa en su interior, lo que nos obliga a renunciar a los prejuicios y estereotipos con los cuales se tiende a mirarla. Y finalmente, hay que considerar que es una categoría identitaria, es decir, que pasa necesariamente por la cuestión del autorreconocimiento y del reconocimiento del Otro, por lo tanto implica alteridad (Sposito 2002).

En un intento por sistematizar los elementos que podríamos considerar para definir el comienzo y el fin de la juventud, Sposito (2002) define su inicio en

relación con la adquisición de una cierta autonomía y de una inicial inserción en el mundo del trabajo. El fin de la juventud estaría relacionado con la salida del sistema de educación básica, la integración definitiva al mundo del trabajo y la salida de la casa familiar. Claro que estos procesos dependen de cada espacio social, de modo que en sociedades como la nuestra los considerados adultos tenemos grandes dificultades para integrarnos de forma estable al mundo del trabajo. Además, categorías «etarias» como *juventud* están inevitablemente atravesadas por otras categorías de análisis como *clase* y *género*, dado que los jóvenes de distintas clases sociales tienen diferentes posibilidades de inserción en el mundo del trabajo y de conclusión de la educación básica, así como encontramos también diferencias según sean mujeres, hombres, homosexuales o heterosexuales. De esta forma, definir en qué momentos de la vida y bajo qué circunstancias se dan los mencionados procesos varía de acuerdo con el tiempo y el lugar en los cuales nos encontremos, y será justamente el carácter relacional de estas categorías lo que permitirá plantear los límites en cada caso.

Lo que preocupa a algunos estudiosos de la juventud es lo que se centraliza de esta categoría (Venturo 2001). Por ejemplo, por mucho tiempo se ha tendido a comprender la juventud como una etapa de la vida definida por la moratoria (Venturo 2001) y la transitoriedad (Sposito 2002). La juventud ha sido vista como carente de un valor en sí misma. No obstante, como Boyle (s/f) sostiene, la transitoriedad no es una cualidad exclusiva de la juventud y por tanto no debe verse como una dificultad, ni mucho menos como el elemento central en ella. Parte de este problema es lo que Boyle (s/f) denomina «adultocentrismo», que se refiere a situar el mundo adulto como modelo para el mundo juvenil, de tal forma que lo esperado es que los/as jóvenes lleguen a comportarse como adultos/as para así ser aceptados/as en la sociedad. Para Venturo (2001), el problema de comprender la juventud como etapa de transición es que entonces no se espera nada de ella. Y como no se espera nada, tampoco se le considera como capaz de aportar a la sociedad, con lo cual muchas veces termina excluida de los espacios de participación política e inclusive social.

Podríamos decir que la juventud tiende a ser una población socialmente excluida, cuando se encuentra marginada de los espacios de toma de decisiones, como afirma Venturo, y cuando no se le reconoce como capaz de aportar ni a su propia formación ni a la sociedad, como indica Boyle. Por otro lado, es también una población socialmente excluida cuando identificamos que en ella se presentan muchos de los principales problemas sociales, sean por ejemplo, el desempleo, el subempleo, la crisis del sistema educativo y los problemas de salud pública, por

mencionar algunos (Venturo 2001). Por este motivo, trabajar con la población joven implica inevitablemente plantearse el problema de las posibilidades de inclusión social que esta tiene.

Sin perder de vista que *juventud* es una categoría relacional, identitaria, heterogénea y sociohistórica, para el caso de Chaquira, la he definido considerando los criterios señalados por Sposito (2002), estableciendo los 12 y 25 años como los límites de este grupo. Es evidente que este grupo es heterogéneo en su interior. Estas diferencias tienen que ver principalmente con las demandas de trabajo que reciben en sus casas, con las relaciones diferentes que establecen con la escuela dependiendo de su edad, con el hecho de que tengan pareja y una vida sexualmente activa o no, y obviamente, con las diferencias de género. Pero a pesar de estas y otras diferencias, existen algunas vivencias comunes, como por ejemplo que en Chaquira la juventud es el grupo más afectado por el desempleo y el control social. Esto tiene que ver con las condiciones económicas adversas, pero en un nivel más profundo, tiene que ver también con las relaciones de poder entre los grupos etarios. Es este último aspecto el que me interesa discutir aquí.

La intención no es transmitir la equivocada idea de que solo estos aspectos componen la socialización familiar de la juventud de Chaquira, ni que los jóvenes perciben solamente elementos negativos de su cotidiano local. Existen otros varios aspectos valorizados por la juventud. No obstante, estas apreciaciones críticas del cotidiano social y escolar me fueron trasmitidas por los y las jóvenes, lo que me llevó a optar por una reflexión en torno a la ciudadanía participativa intentando colocar en discusión todos los elementos que escogieron traer a nuestras conversaciones.

2. LÍMITES Y POSIBILIDADES EN LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN

Chaquira es un caserío localizado en la costa norte del Perú. Es una zona de pequeños propietarios agrícolas² dedicados al cultivo de algodón, arroz y maíz, para venta a mayoristas y consumo familiar. En Chaquira no hay luz eléctrica, ni agua potable ni sistema de alcantarillado, ni teléfono. El único servicio con el que cuenta Chaquira es una escuela primaria de menores, que funciona en régimen multigrado con tres docentes que atienden de primero a sexto grado. Dada su cercanía a un Centro Poblado Menor, Chaquira tiene una posta médica y un colegio secundario a menos de dos kilómetros de distancia.

² Tienen en promedio una hectárea de tierra agrícola.

Según Fort,³ en la región Piura el 61% de los agricultores no puede adquirir una canasta mínima de alimentos con sus ingresos; es decir, se encuentran por debajo de la línea de la pobreza. Como la misma autora señala, de los cuatro valles agrícolas de la región, el Bajo Piura, donde se ubica Chaqueira, es el más pobre. Otro indicador de los niveles de pobreza de la zona es que La Arena, distrito al cual pertenece Chaqueira, es uno de los 16 distritos de Piura que fueron incorporados en 2007 al Programa Juntos,⁴ que atiende a zonas de extrema pobreza.

En Chaqueira, como define Gonzales de Olarte refiriéndose a las familias campesinas comuneras del Perú, la familia funciona como el núcleo de producción y reproducción del campesinado (1994: 77). La familia campesina organiza las actividades que requiere para sobrevivir y la fuerza de trabajo de la que dispone, de modo que garantiza su subsistencia en el corto plazo. Esta organización del trabajo familiar tiende a una separación por género y edad, de manera que hay trabajos reconocidos como femeninos, en tanto que otros son masculinos, unos para niños y otros para adultos.

Sobre las condiciones de empleo en Chaqueira, para el caso de las mujeres, aparte del cuidado de la casa, de los/as hijos/as y del apoyo en las actividades agrícolas, ellas se dedican a la preparación y venta de chicha. Según los cálculos de las propias mujeres de Chaqueira, la venta semanal de chicha les permite cubrir los gastos de alimentación familiar. Para los varones, la principal fuente de ocupación es el trabajo agrícola en la parcela propia. Sin embargo, en Chaqueira un 25% de las familias no tienen propiedad agrícola. Estas familias se sustentan con la venta semanal de chicha y con el trabajo de los varones como obreros agrícolas, jornaleros, aunque dadas las condiciones de pobreza dentro del mismo caserío la posibilidad de emplear a otros ocurre en períodos específicos y escasos. Por este motivo los varones, especialmente los jóvenes, se encuentran desempleados durante una gran parte del año.

³ Véase Fort y otros (2001).

⁴ Este programa beneficia a algunas de las familias de los distritos más pobres del país, los que son definidos según cuatro criterios: afectación de la violencia política, pobreza por necesidades básicas insatisfechas, pobreza según la línea de la pobreza y desnutrición infantil crónica. «Juntos es un Programa Nacional de Apoyo Directo a los Más Pobres creado mediante D.S. 032-2005-PCM el 7 de abril de 2005 a través del cual se entrega un incentivo en dinero en efectivo y de uso libre a las familias más pobres del país; de esta forma, se motiva al cumplimiento de compromisos de participación en las áreas de Salud, Nutrición, Educación y Desarrollo de la Ciudadanía (identidad), con la finalidad de restituir derechos básicos» <www.juntos.gob.pe>.

La situación de acceso a la tierra es crítica dado que, al menos en el valle del Bajo Piura, no hay más tierra disponible para las nuevas generaciones. Este valle se constituyó como tal a lo largo del siglo pasado, mediante importantes proyectos de irrigación, primero privados y después estatales (Revesz 1989). Los límites del valle colindan con el desierto, por lo que solo será posible ampliarlos con nuevos proyectos de irrigación.

En lo que respecta a la juventud, en Chaquira, según el censo que realicé en febrero de 2007, de sus 444 habitantes, 125 tienen entre 12 y 25 años (60 son mujeres y 65 son varones), es decir el 28,15% de la población se encuentra en esta franja etaria. Existen además otros 35⁵ casos de jóvenes migrantes, en este mismo rango de edad, que habitan fuera del caserío. Aparte de estos 35 casos que continúan fuera, existen otros 20 jóvenes que migraron y volvieron para establecerse en el caserío. La migración temporal es una práctica recurrente y antigua, y ocurre que la mayor parte de adultos/as tiene experiencias migratorias prolongadas.

En lo que se refiere a la inserción laboral de la juventud, comienzan a participar del trabajo familiar, sea agrícola o doméstico, desde los 12 años de edad. En general, mujeres y varones tienen como obligaciones compartidas alimentar a los animales y conseguir leña para la cocina. Específicamente, las mujeres jóvenes suelen quedar encargadas del cuidado de sus hermanas y hermanos menores, y algunas de ellas tienen además bajo su responsabilidad cocinar y organizar la cocina. La mayor parte de las mujeres de esta edad, comienza a colaborar en la preparación de la chicha, e incluso algunas dedican varias tardes de la semana a esta actividad, ya que ayudan no solo a sus madres sino también a sus hermanas casadas, madrinas y tíos.

Cuando las jóvenes estudian, dejan de realizar algunos de los trabajos domésticos, aunque normalmente tienen varias obligaciones domésticas que ocupan sus tardes, lo que les dificulta estudiar en casa. Así, para que las mujeres jóvenes puedan continuar estudiando debe desarrollarse una estrategia de reorganización del trabajo familiar doméstico, sea mediante la concentración del mismo en la madre, en las hijas mayores (que de preferencia hayan terminado la escolaridad obligatoria), o mediante su distribución entre las hijas que están todavía en los primeros años de primaria y que, por tanto, tienen menos carga de estudio.

⁵ Los 444 habitantes registrados por el censo incluyen a los habitantes actuales, no a las personas que migraron. Así, estos 35 casos de jóvenes emigrantes no están contabilizados en los datos correspondientes a la población actual de Chaquira.

Cuando ninguna de estas estrategias es posible, las mujeres jóvenes ven peligrar sus oportunidades de continuidad escolar.

Ya los varones jóvenes tienen como principal ocupación participar en el trabajo agrícola. Para esto, suelen ir diariamente con sus padres a la parcela. Cuando los jóvenes varones estudian, dejan de realizar este trabajo, al menos de lunes a viernes. Aunque esto será posible únicamente si los padres pueden realizar el trabajo agrícola solos, lo que ocurre únicamente si la propiedad es pequeña, cuando las familias tienen la posibilidad de pagar jornaleros, o cuando hay en el grupo familiar hijos que no estudian o que terminaron la escolaridad obligatoria. Como en el caso de las mujeres jóvenes, cuando ninguna de estas tres reorganizaciones del trabajo es posible, los varones deben abandonar la escuela para trabajar.

Ahora bien, a diferencia de lo que ocurre con las mujeres jóvenes que estudian y participan del trabajo doméstico, los jóvenes varones que estudian no tienen obligaciones que deban realizar por las tardes. Esto porque en estos períodos no se trabaja en la parcela. Gracias a esto, los jóvenes hombres tienen una disponibilidad mayor de tiempo para el estudio en casa, comparados con las mujeres en situación equivalente.

La participación de los/as jóvenes en el trabajo familiar es una muestra de la cohesión del grupo, por eso muchas veces ellos/as deciden abandonar los estudios para poder colaborar en el trabajo familiar. La misma meta de terminar los estudios para los/as jóvenes, si bien es cierto tiene que ver con un deseo de salir adelante y progresar como individuos, también es una meta de progreso grupal. La migración a la ciudad también muestra esto, cuando las mujeres (que son las que migran más) deciden salir de casa para ir a la ciudad a emplearse como trabajadoras del hogar. Estas mujeres jóvenes mantienen un fuerte vínculo con sus familias, enviando remesas cuando es posible. Por estos motivos, el trabajo familiar, el estudio y la migración (por trabajo) son estrategias familiares más que individuales, por lo que las tensiones entre ellas son el reflejo de las tensiones entre las necesidades concretas cotidianas y los proyectos de futuro.

La construcción ciudadana en la escuela

De los y las 125 jóvenes entre 12 y 25 años, 46 continúan dentro del sistema de educación formal, 45 lo abandonaron en algún momento y 34 lo culminaron. Puede verse entonces que en Chiquira hay una asistencia importante al sistema de educación formal, siendo que el 64% de los/as jóvenes de Chiquira culminó la secundaria o continúa estudiando. Como demostraré más adelante, esto tiene

relación directa con la valorización que la escuela tiene tanto para los jóvenes como para las generaciones adultas en Chaqueira.

Para los padres y las madres, la educación formal es el camino para dejar el campo y la pobreza. En Chaqueira, los/as adultos/as sostienen que se debe dar oportunidades de estudio tanto a los hombres como a las mujeres, aunque muchas veces esto se dificulte para las mujeres, dada la exigencia de trabajo doméstico que recae sobre ellas (Olivera 2005).

Para los/as propios/as jóvenes, la educación formal es también importante, y lo es por varios motivos. Según lo que los y las jóvenes de Chaqueira señalaron en las 18 entrevistas que realicé en 2007, la educación formal es muy importante por seis motivos diferentes: en primer lugar, está el ya estudiado valor del certificado.⁶ En segundo lugar, está el valor de algunos contenidos específicos como aprender, o reforzar los saberes en torno a leer, escribir, sumar y restar.⁷ En tercer lugar, los y las jóvenes mencionaron que la escuela es importante porque en ella encuentran adultos/as interesados/as en escucharlos/as y aconsejarlos/as: estos son casi siempre los/as tutores/as. En cuarto lugar, la educación formal se señala como importante por las capacidades que transmite, como por ejemplo, aprender a analizar, expresarse y reflexionar. En quinto lugar, los/as jóvenes señalaron que les parece muy importante que en la escuela se insista en el tema de los valores. El ideal transmitido por los docentes es el de una persona con principios, que piensa en el bien común antes que en el bienestar particular. Finalmente, los/as jóvenes sostienen que la escuela es importante por ser un espacio de encuentro⁸ y entretenimiento, lo que posibilita las amistades intergénero, «prohibidas» en el caserío.

Es fundamental resaltar que las habilidades que mencionan estos/as jóvenes son fundamentales para que puedan desenvolverse en la sociedad, tanto dentro como fuera de su caserío. Según Reimers (Reimers y Villegas Reimers 2006), la formación de ciudadanos no puede disociarse de una enseñanza de calidad en las escuelas, dado que no existe ciudadanía posible sin oportunidades de integración al sistema productivo. De esta forma, intencionalmente o no, cuando los y las jóvenes de Chaqueira señalan la importancia que tienen los saberes escolares en sus vidas, están valorizando aspectos indicados por la teoría como fundamentales para un ejercicio de la ciudadanía. Por otro lado, al recordar lo dicho por Sabatini (1998),

⁶ Sobre este tema se puede ver también Bello y Villarán (2004).

⁷ Sobre este tema véanse Zavala (2002) sobre el valor de la literacia y Meyer (1977) sobre el valor institucional de la escuela.

⁸ Véase Rosemberg (2001) sobre el valor de la escuela como espacio de recreación y de encuentro entre pares.

se observa que las capacidades que estos/as jóvenes mencionan aprender en la escuela (reflexión, análisis, expresión, etcétera) contribuyen a una participación democrática, en la medida en que posibilitan la formación de un juicio propio y su comunicación. Considerando estos dos aspectos, podríamos decir que los intereses de la juventud marcan estrecha relación con su construcción como ciudadanos participativos, aunque no lo expresen en estos términos. Finalmente, cuando los/as jóvenes dicen que reconocen como importante el aprendizaje de valores en la escuela, es también por una preocupación con la ciudadanía, al reconocerse como miembros de una colectividad con ideales comunes, y principalmente al reconocer el bien común como objetivo.

De esta forma, aunque conceptos como ciudadanía, democracia, inclusión y participación social no aparezcan en los discursos de los/as jóvenes, lo que valoran de la escuela se relaciona claramente con el acceso a herramientas que puedan garantizar, o al menos aumentar, opciones de inserción social en el futuro. Este no es un análisis del funcionamiento de la escuela; el objetivo es traer una reflexión en torno a lo que los jóvenes buscan y encuentran en la escuela más allá de los objetivos de esta y de su capacidad para lograrlos. Se puede decir que la relación que la juventud en Chaqueira establece con la escuela está fuertemente movilizada por la preocupación de los/as jóvenes por construirse como ciudadanos participativos, al margen de los proyectos de la escuela como institución. No se trata de trivializar los procesos de exclusión que se dan al interior de la escuela, analizados por una amplia literatura,⁹ sino de mirar otros aspectos que suelen quedar desapercibidos en estas críticas, los referidos a lo que se construye desde la misma juventud.

El caserío y la familia como espacios de socialización

Al entrar al campo de las interrelaciones en Chaqueira, se observa que dentro de este caserío existen también determinados subgrupos que experimentan algún tipo específico de exclusión. No se trata de marginación explícita sobre una población, sino de la identificación de cómo la organización social genera diferenciaciones etáreas y genéricas, que limitan la plena inserción de ciertos sectores de la población. En el caso de los jóvenes hombres, la exclusión que viven se relaciona con las mayores limitaciones para independizarse e insertarse en el mundo del

⁹ Una amplia literatura en las ciencias sociales iniciada por las teorías críticas de la educación encabezadas por Bourdieu y Passeron (1998), Willis (1991) y Giroux (1997).

trabajo; en el caso de las mujeres jóvenes, el control sobre su sexualidad las limita en posibilidades de estudio, trabajo y socialización.

Los jóvenes en Chaqueira viven más ampliamente el desempleo que sus congéneres adultos, cuando a la hora de contratar jornaleros se prioriza a los padres de familia antes que los hombres solteros. Esta lógica responde a una preocupación por garantizar a la familia antes que los individuos. Sin embargo, aunque los jóvenes reciban apoyo de sus padres, sus posibilidades de independencia disminuyen por este sistema de selección. Siendo además el trabajo un espacio de aprendizaje, los conocimientos agrícolas se aprenden mediante la práctica y en tanto son los adultos quienes centralizan el acceso a ella, se crea un círculo vicioso donde los jóvenes nunca tienen mucha experiencia y están permanentemente subcalificados para el trabajo frente a los adultos.

En el caso de las mujeres jóvenes normalmente no falta trabajo para ellas. Esto porque las actividades femeninas no dependen de la propiedad agrícola. La preparación de chicha, el cuidado de los menores y de los hombres en la alimentación y el descanso, hacen que siempre sea necesario repartir el trabajo doméstico entre las varias mujeres del grupo familiar. Así, la exclusión social de las mujeres jóvenes se refiere no tanto a las condiciones estructurales de pobreza cuanto al discurso social que legitima el control sobre las mismas. Y, sobre todo, a la organización genérica del trabajo que hace que los hombres, aun desempleados, no realicen trabajos domésticos.

Esta dominación de las mujeres puede observarse básicamente en dos aspectos: primero, en las mayores exigencias de trabajo que recaen sobre las solteras, lo que muchas veces limita sus oportunidades educativas, pues aunque hay varones desempleados en casa, que podrían realizar algunos trabajos domésticos, las mujeres deben abandonar los estudios para hacerse ocupar de estos; se limitan las oportunidades laborales cuando las familias retienen a las mujeres para que se hagan cargo de los trabajos domésticos a pesar del deseo de migración que tienen muchas chicas. En segundo lugar, la exclusión social de las mujeres jóvenes solteras está marcada por la extrema vigilancia que los adultos (hombres y mujeres) ejercen sobre su comportamiento limitando sus posibilidades de salir y socializar con otros, especialmente si estos otros son varones jóvenes. Para esto existe una serie de prohibiciones para las mujeres: no tener enamorado ni amigos hombres muy próximos porque se ve mal. En general, se evita que las mujeres solteras pasen tiempo fuera de casa, y cuando lo hacen debe ser en compañía de alguna hermana y no deben quedarse conversando con nadie en la calle.

De esta forma, las interacciones intergénero son prácticamente inexistentes, o muy superficiales, entre los/as jóvenes varones y mujeres. Como consecuencia, encontramos varios fracasos en las iniciativas de organización llevadas a cabo por la juventud de Chaquira. Todas ellas habrían terminado al comenzar los «chismes» en torno a las jóvenes que participaban de estos grupos. Como medida de protección, las madres prohibieron la participación de las chicas, lo que acabó por disolver los grupos. Con estas experiencias, chicos y chicas mencionan no imaginar más un espacio mixto de socialización, lo que explican como fundamental porque «hombres y mujeres tenemos vivencias, ideas, diferentes y lo bonito es poder compartirlas» (Laura, 19 años).

Es significativo que de las 95 madres que habitan en Chaquira, solamente cinco sean madres solteras (tres de ellas con más de 60 años). Por otro lado, según el censo que realicé en febrero de 2007, la edad promedio de la primera maternidad es 23 años y no se registró ningún caso de maternidad antes de los 18, con lo cual no se observan casos de madres adolescentes.¹⁰ Estos datos podrían llevar a pensar que es la dominación sobre la sexualidad femenina lo que garantiza los bajos índices de maternidad adolescente. No obstante, este control de las y los adultos no es más que un control aparente, fácilmente contorneado por chicos y chicas, quienes tienen preocupaciones propias referidas a la maternidad/paternidad y a los riesgos de una vida sexual desinformada.

En la práctica, los y las jóvenes de ambos sexos en Chaquira enamoran y tienen relaciones sexuales. Resulta importante tener en cuenta que las mujeres jóvenes consideran que una buena edad para casarse y tener hijos es a los 25 años y no antes, y esto porque sostienen que la maternidad limitará su independencia. Como ellas explican:

[...] Cuando ya te juntas y tienes tu casa y tu familia, ya no puedes salir así con las amigas, ya todo es trabajo en la casa y con los hijos y lavar y cocinar. (Manuela, 22 años)

Para los hombres, la paternidad tiene también un momento en la vida.

Para juntarte, ya para tener tu familia tienes que haber trabajado, juntado tus cositas sino, ¿de qué van a vivir?, para eso no te vas a juntar, para no tener

¹⁰ Estos datos no corresponden a los promedios nacionales una vez que según la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar – ENDES continua 2004-2005, en 2004 el 12,7% de las adolescentes de entre 15 y 19 años alguna vez estuvo embarazada, llegando este promedio en zonas rurales al 20.3%. Información obtenida en la página web de Flora Tristán <<http://www.flora.org.pe/mujercifras.htm>>.

nada que ofrecerle. Por eso no es para ahora, es para después, después de haber trabajado bastante. (Raúl, 25 años)

Algunas parejas utilizan métodos anticonceptivos, principalmente preservativos, en tanto, otras chicas postergan su iniciación sexual para evitar embarazos, inclusive teniendo parejas estables de varios años. Pero los adultos no reconocen esta capacidad de la juventud de tener una vida sexual activa y responsable, lo que trae por consecuencia que, por la exigencia de mantener un comportamiento público «honrado», el control social sobre las mujeres limite las posibilidades de interrelación de la juventud. Lo paradójico es que este control no logra impedir la iniciación sexual, pero sí impide que la juventud se encuentre y organice.

Según el enfoque de *ciudadanía participativa* utilizado en este artículo, esta exclusión de la juventud de los espacios de participación social representa una clara dificultad para la formación ciudadana, si se recuerda lo subrayado por Sabatini (1998), para quien no es posible la participación sin la existencia de oportunidades para la misma y que, como dice Reimers (Reimers y Villegas Reimers 2006), la participación práctica es un elemento fundamental para la construcción de una ciudadanía participativa. Encontramos entonces que en Chaqueira las condiciones estructurales de pobreza generan niveles de exclusión social que afectan de forma particular a la juventud, en lo que se refiere a la falta de oferta de educación superior y a dificultades para la inserción en el mundo del trabajo y la construcción de independencia. Sin embargo, existen también otros procesos, del orden de la organización social, que se traducen en procesos de exclusión social microsociales.

3. REFLEXIONES FINALES

Al analizar las dinámicas laborales, educativas y familiares del caserío de Chaqueira desde una perspectiva de ciudadanía participativa, encontramos dos situaciones. Por un lado, que la juventud establece con la escuela un vínculo basado en lo que conciben como valor social, es decir, que la escuela les aporta una serie de valores, contenidos y habilidades con los cuales esperan tener mayores posibilidades de inserción social futura. Por otro lado, encontramos que existen determinadas condiciones, algunas económicas y otras culturales, que limitan la participación plena de los/as jóvenes en la vida social de su caserío.

Sobre el primer punto sostengo que la juventud de este caserío encuentra en la escuela una posibilidad de aprendizaje de una acción ciudadana participativa.

Considerando todos los elementos resaltados por la juventud de Chaquira como los principales de la escuela, la escolaridad se perfila claramente como parte de una estrategia de inserción social. Es importante esclarecer que no se trata de la acción de la escuela, del proyecto escolar y de sus logros, sino de lo que la juventud consigue aprovechar de la escuela al margen de ella misma.

Sobre el segundo punto, los/as jóvenes ven limitadas sus posibilidades de acción colectiva en el propio caserío. En el espacio local, los/as jóvenes no solo no se ven estimulados por los/as adultos/as para participar de las decisiones y en la organización, como ven también limitadas sus iniciativas cuando los/as adultos/as, aun con otros objetivos, prohíben las amistades intergénero. Sería importante pensar qué posibilidades de participación se abrirían para la juventud al reconocerse su derecho a decidir y sobre todo reconociendo las estrategias ya utilizadas.

BIBLIOGRAFÍA

- BELLO, Manuel y Verónica VILLARÁN
2004 *Educación, reformas y equidad en los países de los Andes y cono sur: dos escenarios en el Perú*. Buenos Aires: IIIPE-UNESCO.
- BOYLE, Eva
s/f *Cuando de jóvenes se habla*. Piura: Diaconía para la Justicia y la Paz Arzobispado de Piura y Tumbes.
- BOURDIEU, Pierre y Jean Claude PASSERON
1998 *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- BRITTO DA MOTTA, Alda
2004 «Gênero, idades e gerações». *Cadernos da CRH*. Vol. 17, N° 42. Centro de Recursos Humanos da Universidade Federal da Bahia.
- DUBET, François y Danilo MARTUCELLI
1998 *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- FERNÁNDEZ, Gabriela
2001 «La ciudadanía en el marco de las políticas educativas». *Revista Ibero-americana de Educación*. N° 26. Madrid: OEI, pp. 167-169.
- FORT, Angélica y otros
2001 *La pequeña agricultura peruana. Evidencias sobre ingresos, crédito y asistencia técnica*. Lima: Universidad del Pacífico/CIPCA.

- GIROUX, Henry
1997 *Teoría y resistencia en educación.* México D.F.: Siglo XX.
- GONZALES DE OLARTE, Efraín
1994 *En las fronteras del mercado. Economía política del campesinado en el Perú.* Lima: IEP.
- LÓPEZ, Sinesio
1997 *Ciudadanos reales e imaginarios. Concepciones, desarrollo y mapas de la ciudadanía en el Perú.* Lima: IDS.
- LÜCHMANN, L. H.
2006 «Os sentidos e desafios da participação. *Revista de Ciências Sociais Unisinos.* N° 42 (1): 19-26.
- MEYER, J.
1977 «The effects of education as an institution. *The American Journal of Sociology.* Vol. 83, N° 1, pp. 55-77.
- OLIVERA, Inés
2005 «Diferencias entre hombres y mujeres en relación a la organización familiar y las oportunidades educativas en la familia campesina de Chajira». Tesis de Licenciatura. Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- REIMERS, Fernando y Eleonora VILLEGRAS-REIMERS
2006 «Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático. *Revista PRELAC.* N° 2.
- REVESZ, Bruno
1989 *Agro y campesinado.* Piura: Cipca
- ROSEMBERG, Fulvia
2001 «Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Revista de Estudos Feministas.* Vol. 9, N° 2, pp. 515-539. Florianópolis.
- SABATINI, Christopher
1998 «Educación ciudadana: qué y cómo de las mediciones de impacto». En Patricia McLauchlan de Arregui y Santiago Cueto (eds.). *Educación, ciudadanía, democracia y participación.* Lima: GRADE, pp. 85-107.
- SPOSITO, Marilia Pontes
2002 «Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação. En M.P. Sposito (ed.). *Juventude e escolarização (1980-1998).* Brasília: MEC/Inep/Comped.

VENTURO, Sandro

2001 *Contrajuventud. Ensayos sobre juventud y participación política.* Lima:
IEP.

WILLIS, Paul

1991 *Aprendendo a ser trabalhador.* Porto Alegre: Artes Médicas.

ZAVALA, Virginia

2003 *(Des)encuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes
peruanos.* Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.