

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**Construyendo miradas hacia el futuro: intenciones migratorias en estudiantes de
secundaria de Sacsamarca, Ayacucho**

Tesis para optar por el grado de Magíster en Psicología Comunitaria

Gabriela Gutiérrez Muñoz

Asesora: Esther Wiesenfeld

Lima - Perú

2017

“Pienso que una vez que las nuevas generaciones comprendan su historia, comprendan sus raíces, comprendan su tradición, no estática, no de museo, sino viviente, vital, les corresponderá a ellos también rescatar sus propios valores, sus raíces; en música, en lectura, en las diferentes áreas de la vida”.

(Manuelcha Prado, 2002)



Agradecimientos

Muchas personas son parte viva de este documento y por tanto quisiera agradecerles de manera específica. En principio, agradezco a mi madre por su apoyo incondicional en todo aspecto de mi vida, y también a mi padre por creer tanto en las posibilidades del mundo, como en las mías. Son ustedes gran parte de quien soy hoy en día.

Agradezco a Esther Wiesenfeld por su acompañamiento dedicado y comprometido como asesora, pero también como docente y facilitadora de mis procesos de aprendizaje en esta maestría.

A todo el equipo de la Dirección Académica de Responsabilidad Social e involucrados en el proyecto Sacsamarca: Alicia, Ricardo, César, Marité, Carla, Ruth, Juan Miguel.

A Eric Arenas y Adriana Pino, especialmente por aventurarse a acompañarme en el trabajo de campo y formar parte de numerosas experiencias que enriquecieron mi cariño con lo comunitario.

A todos mis compañerxs de Maestría con quienes comparto y sigo compartiendo momentos de importancia en la labor de la psicología comunitaria.

A Ana María Villacorta por re-orientarme en el desafío que implicó este proceso en términos de mi propia reflexividad con respecto al contexto y el enfoque intercultural.

A Tesania por confiar en mis capacidades desde el inicio, y orientar mis aprendizajes a lo largo de mi formación académica.

A Miryam Rivera y Elba Custodio por el cariño, el apoyo y los ánimos para seguir creciendo y aportando a las comunidades con las que trabajamos.

Finalmente, agradezco infinitamente a la comunidad Sacsamarca por su acogida. Gracias por siempre abrir (nos) las puertas y darnos la oportunidad para realizar trabajos conjuntos.

Resumen

Construyendo miradas hacia el futuro: intenciones migratorias en estudiantes de secundaria de Sacsamarca, Ayacucho

La presente investigación tuvo como objetivo analizar los significados que elaboran estudiantes de últimos años de secundaria de Sacsamarca (Ayacucho) en relación a sus intenciones migratorias al culminar sus estudios escolares. La finalidad consistió en generar información clave que sirva como insumo para conocer a los(as) jóvenes de esta zona y poder establecer posibles lineamientos de trabajo con ellos(as), considerando los contextos sociales por los que transitan.

La recolección de información se realizó a través de un taller de cuatro sesiones con 23 jóvenes de cuarto y quinto de secundaria en el que se exploró, mediante técnicas lúdico-participativas, la manera como concebían su presente y anticipaban su futuro según su rol dentro de la comunidad. Los resultados se organizaron en tres dimensiones temáticas: laboral, comunitaria y educativa, que mostraron cómo la migración forma parte de la cotidianeidad de estos jóvenes, y representa una estrategia familiar que busca promover su desarrollo personal, profesional y comunitario.

Al respecto, en la mayoría coexistió la aspiración de acceder a la educación superior en las ciudades, junto con la motivación de aportar los beneficios derivados de la experiencia citadina a su comunidad de origen. Sin embargo, las dificultades que experimentan como parte del proceso migratorio, así como las tensiones entre el espacio escolar y la vida comunitaria, continúan promoviendo el estigma social asociado al mundo rural y sus costumbres.

Se discute la necesidad de fomentar espacios de participación con los(as) jóvenes, tanto desde el ámbito educativo como comunitario, que les permitan fortalecer sus conocimientos locales y pensar críticamente sobre los recursos de la comunidad en la que conviven. Finalmente, se reflexiona sobre los aciertos y desafíos para el trabajo participativo con esta población.

Palabras clave: migración, juventud rural, educación.

Abstract

Building perspectives towards the future: migration intentions in high school students from Sacsamarca, Ayacucho

The aim of this study was to analyse the way last year high-school students from Sacsamarca (Ayacucho) give meaning to their intentions to migrate after they finish high-school. The purpose was to obtain key information about young people in Sacsamarca in order to create possible future guidelines for working with them, regarding the social contexts they encounter themselves in.

Findings are drawn from a four session workshop with 23 last year high-school students from Sacsamarca (Ayacucho) in the southern highlands of Peru. Through participatory-action research techniques, we explored the manner in which students conceived their present and anticipated their future according to their social role within the community. Results were organized in three dimensions: work, community and education, showing that migration constitutes an everyday life event associated with a momentary or definite pathway to personal, professional and community development.

Accordingly, the majority of students believe attaining a higher education in the city is an opportunity to give back to their community. Nevertheless, the challenges they experience within the migration process, along with the tensions between school and community activities, continue to enhance the social stigma associated to the rural world and its traditions.

In order to strengthen local knowledge and critical thinking about community resources, the need for promoting active high-school student participation within educational and community contexts is addressed, as well as the opportunities and challenges presented working with this population through participatory techniques.

Keywords: migration, rural youth, education.

Tabla de contenidos

Introducción	7
Estado de la cuestión	9
Planteamiento del problema	22
Método	24
Participantes	25
Técnicas de recolección de la información	26
Procedimiento	28
Aspectos éticos	32
Análisis de la información	33
Resultados y discusión	35
Conclusiones	64
Referencias	67
Apéndices	76
Apéndice A: Consentimiento Informado	77
Apéndice B: Ficha de datos	78
Apéndice C: Guía de sesiones del taller	81
Apéndice D: Material fotográfico de las actividades realizadas	98

Introducción

Actualmente, la población joven a nivel mundial se caracteriza por una cultura de movimiento, promovida por una serie de cambios sociales vertiginosos derivados de la globalización y modernización (Echeverría, 2013). Esto genera procesos migratorios complejos tanto a nivel internacional como nacional, en los que se entremezclan diversos matices culturales, económicos y políticos, de acuerdo al momento histórico que se transite.

Sin embargo, como las políticas sociales no necesariamente han estado a la par de dichos cambios, el asentamiento en las ciudades y el interés disminuido por las zonas rurales ha generado que las brechas económicas al interior de varios países tiendan a acentuarse, lo cual suscita nuevos cuestionamientos y preocupaciones en torno a la identidad, la comunidad y el rol que cada joven ocupa dentro de la sociedad (Cárcamo, 2010; Birman y Bray, 2017).

En el Perú, el fenómeno de la migración interna se manifiesta con mayor énfasis a partir de la segunda mitad del siglo XX, y se asienta como una condición perenne en la sociedad actual en la que los(as) jóvenes son los protagonistas del escenario. Asimismo, al ser el grupo poblacional con mayor crecimiento demográfico en el país actualmente, esto suscita que las políticas públicas empiecen a invertir más en el mejoramiento de sus condiciones de vida (Aramburú, 2005; Martínez, 2012; Yamada, 2012; Sánchez, 2015).

En el marco de la Psicología Comunitaria, pensar en el proceso migratorio por el que transitan los(as) jóvenes provee de conocimiento importante sobre la manera en que la diversidad de identidades son comprendidas desde las comunidades de origen y de recibimiento, prestando particular atención a cómo la experiencia de las personas se ve mediada por las presiones y oportunidades del contexto (Birman y Bray, 2017). Además, se preocupa por la promoción de un enfoque intercultural que favorezca la reflexión crítica en torno a los diversos contextos en el

Perú y la manera cómo cada persona se posiciona en éstos, evitando así situaciones de marginalidad y discriminación (Ames, 2002, 2005; Córdova y Zavala, 2010).

De acuerdo con ello, la presente investigación se inserta en el departamento de Ayacucho, parte de la sierra sur andina de país, tomando como caso de análisis a la comunidad de Sacsamarca, la cual desde el año 1972 ha experimentado una disminución significativa de su población (Dirección Académica de Responsabilidad Social de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2014). El objetivo planteado fue analizar las intenciones migratorias que los y las estudiantes de cuarto y quinto de secundaria elaboran al culminar sus estudios escolares, sobre la base de sus experiencias presentes y expectativas futuras, considerando entre otros, el rol desempeñado en las actividades realizadas a lo largo del año, así como sus metas personales, familiares y comunitarias en función a la migración.

La primera sección de este trabajo consiste en una revisión del estado de la cuestión sobre el fenómeno de la migración interna en el Perú y de las investigaciones empíricas sobre el proceso migratorio de los(as) jóvenes con respecto a su identidad, redes de apoyo y expectativas de futuro. Asimismo, enfatiza las particularidades del contexto que se tomó para la investigación.

La segunda sección detalla el paradigma epistemológico de referencia en el estudio, y el método empleado tanto para la recolección de la información como para su análisis, especificando los aspectos éticos involucrados a lo largo del procedimiento.

Por último, la tercera sección presenta los resultados y la discusión de la información obtenida, así como las conclusiones generales del estudio en las que se reflexiona sobre las limitaciones y recomendaciones para intervenciones e investigaciones posteriores respecto al tema.

Estado de la cuestión

El fenómeno de la migración interna en el Perú: conexiones entre lo rural y urbano

La migración interna se define como un proceso de movilización humana entre localidades de un mismo país con el propósito de residencia, ya sea temporal o permanente (Sánchez, 2015). En países de América Latina, en los que las brechas de desigualdad social y las condiciones de exclusión son aspectos característicos a lo largo de la historia, la migración es una realidad constante, producto de los procesos de urbanización que promueven un patrón de traslado del campo a la ciudad (CEPAL, 1995; Altamirano, 2009; Becerra, Gurrola, Ayón, Androff, Krysik, Gerdes, Moya-Salas, y Segal, 2010; Ponce, 2010). No obstante, el panorama de la migración es mucho más complejo y abarca una amplia gama de motivaciones y presiones del sistema social, político y económico que enfrentan las personas en la vida cotidiana, por lo que las fuerzas de expulsión en las áreas rurales con respecto a las fuerzas de atracción en las zonas urbanas son específicas a distintos momentos históricos y contextos culturales (Altamirano, 1983; Urrutia, 1996; Loveday, Molina y Rueda, 2005; Yamada, 2012).

En el caso de Perú, el proceso migratorio empieza a promoverse con mayor énfasis después de 1940, año en que únicamente el 35.4% de la población total se encontraba en el ámbito urbano, frente a un 64.4% habitando en zonas rurales. A inicios de esa década, las políticas de modernización del gobierno aceleraron significativamente el crecimiento urbano, generando que a nivel nacional, el 8.9% de personas residiera en una zona distinta a su lugar de origen (Yamada, 2012; Sánchez, 2015; Maguiña, 2015). Particularmente en la zona de Ayacucho, esto se dio debido al desarrollo de la red vial interdepartamental y a la proliferación de escuelas primarias en ámbitos rurales, generando así que los jóvenes migren a centros urbanos

para culminar la secundaria. Esto creó una gran red de migrantes en la ciudad que trabajaban en su mayoría de artesanos, comerciantes y arrieros (Chagnollaud, 2010).

Conforme dicha red iba asentándose en los barrios periféricos de la ciudad de Ayacucho, durante la década del '50 la dinamización de la economía de mercado acentuó las diferencias regionales en los ingresos urbanos con respecto a los rurales. Además, favoreció la reapertura de la Universidad de Ayacucho (actualmente conocida como Universidad San Cristóbal de Huamanga) en el año 1959, y con ello un espacio de reflexión politizada y de corte progresista que encontró su cauce en las reivindicaciones populares de los y las jóvenes. Ello permitió que los espacios educativos formales adquirieran mayor valor para los ciudadanos como herramienta básica para el reconocimiento de derechos fundamentales, incentivando aún más la ola migratoria (Loveday et. al., 2005; Córdova y Zavala, 2010; Chagnollaud, 2010).

Hacia 1961, los márgenes de diferencia entre la población urbano/rural a nivel nacional empezaron a equipararse: 47.4% y 52.6% respectivamente, con un 15% de peruanos migrantes al interior del país (Sánchez, 2015; Maguiña, 2015). Aquellas personas que permanecían en su lugar de origen, pertenecían en gran parte a comunidades campesinas, casi exclusivamente monolingües quechua, lo cual representaba una fuente de desprestigio social (Urrutia, 1996; Von Keihäs, 2014; Gleich, 2016). En el caso de Ayacucho, esto dio lugar a una serie de descontentos que desembocaron en dos acontecimientos sociales importantes: el primer movimiento social de campesinos y estudiantes por la educación en 1966 debido a la propuesta del gobierno de recortar el presupuesto de la Universidad de Ayacucho, y la promulgación de la Ley de Reforma Agraria en 1969 (Urrutia, 1996; Béjar y Pereyra, 2005; Loveday et. al., 2005; Mena, 2012; Rojas, 2016).

En cuanto al primero, es importante señalar cómo la lucha por la educación emerge en el marco de un largo proceso de exclusión social contra los habitantes de las zonas más altas del país fundamentado en el criterio racial, el cual no sólo se veía legitimado desde las acciones cotidianas de la élite de poder hacia el campesinado, sino que éstas mismas eran avaladas por una estructura institucional que históricamente rechazó a gran parte de su población, dejándola en total desprotección. De tal manera, la educación representaba y continuó representando la vía bajo la cual los peruanos accedían a posiciones que favorecían su inserción social y por ende, optimizaban su calidad de vida (Degregori, Gálvez y Ansión, 1987; Ames, 2002; 2005; Córdova y Zavala, 2010).

Con respecto al segundo evento, en Ayacucho la Reforma Agraria terminó de afianzar un proceso de crisis económica que ya enfrentaban las grandes haciendas desde fines del siglo XIX, y que se instauró hacia 1930 mediante los movimientos organizados de recuperación de tierras (Altamirano, 1983; Cotlear, 1987; Urrutia, 1996; Chagnollaud, 2010; Rojas, 2016). Si bien la finalidad consistía en fortalecer la identidad nacional para reducir la emigración rural, en el año 1970 se dieron las primeras invasiones en la ciudad de Ayacucho alrededor del centro urbano, caracterizadas por la unión de los gremios campesinos y de izquierda que exigían la liberación nacional por medio de un gobierno democrático que atienda a las necesidades de su pueblo (Béjar y Pereyra, 2005; Chagnollaud, 2010; Rojas, 2016; Von Gleich, 2016).

Con todo ello, en 1972 se observó por primera vez un giro importante en la proporción de población urbana y rural a nivel nacional: 59.5% versus 40.5%, lo cual daba cuenta de una tasa de movilidad interna del 18% que fomentó la diversificación laboral en los centros urbanos, y por ende, ampliación de recursos socioeconómicos de las comunidades campesinas (Urrutia, 1996; Sánchez, 2015; Maguiña, 2015). Específicamente en Ayacucho, esto dio lugar a la

conformación de una élite intelectual de jóvenes ya instalada en la ciudad que había pasado por un fuerte proceso de desarraigo cultural producto de la insatisfacción con un sistema social más amplio que no los consideraban como pares (CVR, 2003, Theidon, 2004; Keihäs, 2014; Rojas, 2016).

Es entonces que, a partir de 1980, mientras el Producto Bruto Interno (PBI) agrícola disminuía radicalmente y la ciudad de Ayacucho crecía, que el aumento de la pobreza y de las brechas sociales, dio lugar a la gestación del período del terror en el Perú conocido como Conflicto Armado Interno (CAI), liderado por el Partido Comunista del Perú Sendero Luminoso (PCP-SL) (Urrutia; 1996; CVR, 2003; Loveday et. al., 2005).

Durante la siguiente década, la presencia marcada del PCP-SL en la sierra andina provocó patrones radicales de migración interna expresados en numerosos desplazamientos forzados de familias hacia las ciudades, quienes en medio del temor y la amenaza, tuvieron que restablecer sus vidas en el ámbito urbano alejado de las zonas periféricas de mayor conflicto. De esta manera, la sociedad rural tuvo que generar sus propias estrategias de supervivencia para enfrentar las condiciones de extrema pobreza y violencia, mientras que las zonas urbanas iban ampliándose masivamente (Urrutia, 1996; CVR, 2003; Theidon, 2004; Loveday et. al., 2005; Yamada, 2012).

Entre los años 1988 y 1993, la tasa de migración neta en Ayacucho se invirtió drásticamente: -11%, lo cual daba cuenta de una expulsión masiva de habitantes de comunidades rurales a la ciudad de Ayacucho, generando que ésta experimentara grandes cambios en su dinámica social. Las rutas tradicionales de migración temporal se abrieron, a través del intercambio de productos y la circulación de personas que brindaban su mano de obra para trabajar en el campo en épocas de cosecha y siembra, y regresaban a continuar trabajos

eventuales en la ciudad. Esta dinámica se replicó también para niños, niñas y jóvenes, quienes durante los fines de semana y vacaciones del colegio, eran acogidos por un familiar para dedicar su tiempo al trabajo (Chagnollaud, 2010).

Además, el nivel de afectación del CAI a la dinámica familiar generó ambivalencias en tanto no sólo se fragmentaron los vínculos debido al distanciamiento físico, sino que las secuelas psicosociales del terror vivido crearon una capa de silencio que acentuaron las dificultades para el diálogo intergeneracional (CVR, 2003; Theidon, 2004; Keihäs, 2014; Von Gleich, 2016). En Ayacucho, esto hizo que se junten y retroalimenten los patrones de pobreza y supervivencia. Conforme fue desapareciendo el segundo, se dejaron profundas huellas emocionales, resultaron en una serie de desafíos para las políticas sociales posteriores.

Durante la década de los '90, con el asentamiento del neoliberalismo, se promovió una expansión continua pero poco planificada de escuelas y centros de salud post CAI, además de la inversión del Estado en la modernización del agro en la costa y los planes asistencialistas en la sierra. Las condiciones de vida de la población joven, por tanto, se tornaron comparativamente mejores en la ciudad, lo cual promovió un incremento en la preferencia por vivir en zonas urbanas a nivel nacional, que se mantiene hasta el día de hoy (Loveday, et al., 2005; Chagnollaud, 2010; Mena, 2012).

De acuerdo con esto, si bien se puede decir que las intenciones migratorias pueden variadas y específicas al contexto, es claro que la motivación principal que impulsa el abandono del campo se asociaría a la necesidad de salir del círculo de la pobreza, lo cual corresponde a un fenómeno social característico en la mayoría de países latinoamericanos (Hernández y Raczynski, 2014; Punch, 2015). Para los(as) jóvenes, esto se obtendría mediante el logro de dos

proyectos indispensables: la posibilidad de cursar los estudios superiores, y la obtención de un trabajo bien remunerado, siendo la primera primordial para la obtención de la segunda.

En cuanto al proyecto laboral, éste se ve fundamentado en cómo desde fines del siglo XX y comienzos del siglo XXI, la diversificación de actividades productivas; principalmente las industriales y las de servicios, se hizo más tangible, promoviendo el envío de remesas de migrantes urbanos a sus familiares en zonas rurales (Loveday. et. al., 2005; Altamirano, 2009; Yamada, 2012). Asimismo, hacia el 2014, la significativa proporción de jóvenes a nivel nacional (25% entre 15 y 29 años) resaltó la necesidad de enfocar las políticas sociales en el mejoramiento del sistema educativo y de capacitación para el trabajo (Maguiña, 2015; Sánchez, 2015).

La siguiente sección detalla la manera cómo el proceso migratorio se instala a partir de dichos estrategias, prestando particular atención a los contextos que dieron lugar a los replanteamientos en la identidad de los(as) jóvenes, sus redes de apoyo y sus expectativas a futuro.

Dinámicas sociales de la migración juvenil actual: impactos en lo comunitario y lo familiar

Como se vio anteriormente, el proceso migratorio se encuentra estrechamente ligado a una multiplicidad de factores a lo largo de la historia, en la que la estrategia por la educación ha estado a la base. Según Ames (2002), las políticas educativas actuales en el Perú se debaten entre la integración y diversidad de aquellos elementos culturales propios de la formación ciudadana, lo cual surge en parte debido a los constantes desplazamientos de la población joven alrededor del país. En este sentido, tratar de establecer políticas públicas en las que todos puedan sentirse representados equitativamente, constituye un gran reto e invita a la reflexión sobre la

construcción de las identidades de los(as) jóvenes en relación a dos conceptos clave en psicología comunitaria: comunidad y sentido de comunidad.

Comunidad y sentido de comunidad

De acuerdo con Montero (2004) una comunidad es definida como un fenómeno social que surge de la interrelación de un conjunto de personas con intereses, objetivos y necesidades compartidas desarrolladas a través de una cultura e historia en común. Además, coloca énfasis en la noción de dinamismo como aspecto central de la comunidad, en tanto ésta se encuentra en una permanente redefinición de sí misma.

A su vez, el sentido de comunidad, se refiere al sentimiento que tienen los integrantes de una comunidad de pertenecer a una colectividad mayor de vivencias compartidas, en la que ocurren aportes recíprocos que generan compromisos, una sensación de seguridad y fuertes vínculos emocionales (McMillan y Chavis, 1986; Musitu, Herrero, Olaizola, Espinosa y Montenegro, 2004, en: Távara, 2012).

Desde hace más de tres décadas atrás, Sarason (1974) ya anticipaba una crisis en el sentido de comunidad, lo cual se enlaza con una serie de cambios sociales e históricos previamente mencionados a nivel global, que generaron una disminución en la agencia de las personas y, por ende, una sensación de menor involucramiento y responsabilidad con su comunidad geopolítica (Távara, 2010).

El proceso migratorio contribuye a esto, estableciéndose como un fenómeno que desafía los límites de la comunidad y expande el sentido de comunidad, puesto que implica no sólo una serie de re-adaptaciones del individuo, sino que reconstruye la identidad comunitaria en el encuentro de fronteras; la torna más fluida y por tanto, más diversa. Esto se muestra en cómo

durante las últimas décadas, las facilidades que brindan los avances tecnológicos, han fomentado que la migración deje de posicionarse desde el marco más tradicional, el cual consideraba un movimiento claramente discernible entre lo rural y urbano, y más bien opte por una concepción de “*nueva ruralidad*” en la que las interconexiones sociales tienen la capacidad de crear contextos económicos, políticos y culturales que confluyen y se enriquecen mutuamente (Barker, 2005; Ames, 2013; Boyd, 2014; Birman y Bray, 2017).

No obstante, en los(as) jóvenes al nutrirse de elementos propios de lo moderno; como las nuevas tecnologías, los medios de comunicación masivos y las formas de producción industrial, sugiere que tengan que parcialmente negociar y distanciarse de aquellos elementos culturales propios de su lugar de origen dependiendo de cuáles son valorados o no socialmente en el nuevo espacio geográfico que los recibe dando lugar a la construcción de una “*identidad híbrida*” (Ames, 2005; Cárcamo, 2010).

Esto implica que la manera en que los(as) jóvenes valoran su identidad comunitaria, no se encuentra únicamente ligada a las conexiones emocionales que forman con sus tradiciones locales, sino que se establece a través de una serie de encuentros y desencuentros intergeneracionales en los que la memoria colectiva se fragmenta y el proyecto de vida personal adquiere un peso significativo (Fernández, 2011).

En línea con esto, la investigación de Távora (2012) con adultos migrantes en un asentamiento humano de Lima es clave ya que demuestra cómo el sentido de comunidad le da forma a la identidad de las personas en tanto se perciban redes de apoyo familiares y vecinales efectivas en las que pueden contar y aportar a la vez. Sin embargo, a diferencia de los(as) jóvenes en zonas rurales, las personas en este estudio tienen la posibilidad de reconstruir una historia compartida que se fundamenta en la lucha por instalarse en un nuevo territorio.

Bajo esta misma lógica, la búsqueda por la educación se convierte en la necesidad común que los(as) jóvenes interiorizan como parte de su identidad, lo cual guarda un vínculo emocional fuerte con las expectativas familiares, pero al mismo tiempo marcan el establecimiento de una historia culturalmente distinta a la de sus padres (Fernández, 2011; Ames, 2013). Esto último se sustenta en el siguiente apartado.

El mito de la educación y su relación con las identidades juveniles

En el estudio longitudinal de Ames (2013) con escolares de distintas zonas del Perú, se relata el caso de la joven Eva, quien pasa de estudiar la primaria y vivir en una comunidad campesina quechua hablante en Andahuaylas (Apurímac), a estudiar en un colegio secundario de la capital distrital. Tras este cambio, Eva empieza a tener una actitud de superioridad hacia las otras chicas de su localidad, negándose a hablar quechua en su hogar y a usar su vestimenta tradicional, señalando cómo el discurso de inferioridad con respecto al pertenecer a una etnicidad indígena se internaliza en las prácticas cotidianas.

De manera similar, en la investigación de Córdova y Zavala (2010) con jóvenes universitarios y docentes de la Universidad San Cristóbal de Huamanga (UNSCH) en Ayacucho y la Universidad Nacional de San Antonio Abad (UNSAAC) en Cusco, se advierte que si bien los(as) estudiantes inmigrantes mantienen algunos aspectos de la identidad andina a través de prácticas en su vida comunitaria/familiar, dentro de la universidad se refuerzan estereotipos del estudiante de zonas rurales como: introvertido, receloso en contarte las cosas, indirectos a la hora de comunicar, melancólicos y suspicaces; que no sólo legitiman prácticas discriminatorias en este espacio, sino que también generan barreras para las oportunidades de inserción social.

De esta forma, para los(as) jóvenes de hoy en día, el significado de lo que implica ser de una comunidad rural, tiende a asociarse estrechamente con la vida en la ciudad, como fuente de estatus social, y a la par con el abandono de los estereotipos de escasez y estancamiento asociados a una pobreza real y las dificultades en el acceso a servicios básicos sentidos por sus comunidades (Bosma y Andernach, 2013; Crivello, 2011, 2015).

A partir de esto, estudios recientes sobre ruralidad han comenzado a colocar énfasis sobre la educación como hito principal que engrana las aspiraciones centrales de los(as) jóvenes en el Perú: el contar con un trabajo que les permita mantener mejores condiciones de vida, construir un hogar propio y ayudar a su familia (Bosma y Andernach, 2013). Sin embargo, todos los esfuerzos que conllevan a lograr dichas aspiraciones, deben ser entendidos en términos de una situación de interdependencia familiar, ya que los procesos migratorios no sólo implican cambios sustanciales en las dinámicas relacionales, sino también en las identidades culturales que adoptan las familias (Crivello, 2015).

Esto se expresa claramente en la investigación de Crivello (2015) que señala cómo la partida de los(as) jóvenes para las madres de Andahuaylas (Apurímac) es una situación tan habitual e inevitable que éstas suelen experimentar sentimientos ambivalentes en torno a la migración de sus hijos(as): aceptando que deben dejarlos ir a pesar de sus inquietudes con respecto a esta decisión. Por otro lado, desde la mirada de los(as) jóvenes, también es importante entender que existen procesos emocionales complejos, así como factores que se interrelacionan al tomar la decisión de migrar, lo cual involucra consideraciones sobre qué tipo de expectativas sean las que busquen cumplir, qué referentes sociales tienen de apoyo, cuál es la viabilidad económica de poder vivir a distancia, entre otras (Crivello, 2011).

Por este motivo, no es posible generalizar el impacto de la migración en los habitantes de las comunidades rurales que permanecen en su entorno, ni en aquellos que migran hacia las ciudades, puesto que éstas pueden variar en cuanto a las características de las personas que migran, el tiempo que permanecen fuera de sus hogares, y la intención o acción de retorno a los mismos (Cotlear, 1987; Becerra et. al., 2010; Guerrero, 2014).

En cuanto a los estudios señalados, si bien profundizan en la manera cómo se construyen las identidades desde una mirada antropológica, resaltando la manera como las dinámicas culturales se moldean en contextos migratorios, cabe denotar que en psicología comunitaria el campo de investigación sobre el tema es relativamente incipiente, y data de estudios con menos de una década en el debate académico. Esto se asocia directamente con la tradición histórica de la psicología en general, la cual prioriza el bienestar desde una mirada individualista, y su énfasis en la salud mental. Sin embargo, el impacto reciente de la globalización, en el que las interacciones humanas son cada vez más masivas y responden a crisis económicas que desembocan en situaciones de violencia, pobreza, entre otras condiciones de vulnerabilidad social (Carr, 2010; Birman, 2011), convoca a la psicología comunitaria a adentrarse en temas migratorios y sus implicancias para la convivencia humana a partir de un enfoque intercultural (Birman y Bray, 2017).

En este sentido, discutir sobre migración desde el enfoque comunitario corresponde a un sentido de justicia social que busca alinearse con posibilidades de intervención, focalizando los esfuerzos en la comprensión exhaustiva de las circunstancias por las que atraviesan grupos específicos de inmigrantes, y dándole mayor reconocimiento a la acción comunitaria como tal. En otras palabras, al nivel de involucramiento de los agentes internos en sus propios procesos de transformación social y a la par, al nivel de reflexión crítica de los agentes externos sobre sus

propios sesgos. Este vínculo evoca la posibilidad de un encuentro fluido, auténtico, y desprendido de presunciones, que se traduce en lo que se conoce como salud mental *comunitaria*: aquella mejora continua e inacabada de los procesos de reconstrucción entre personas, familias y comunidades (Theidon, 2004; Birman y Bray, 2017).

En un estudio reciente de Arenas (2016) con participantes de entre 31 a 59 años de una comunidad rural campesina en la provincia de Cotabambas (Apurímac) afectada por la violencia política de los '80, se destacaron tres dimensiones como indicadores de cambio en salud mental comunitaria luego de una intervención psicosocial en el marco de las reparaciones post CAI: *sentido de bienestar*, entendido como la capacidad de estar bien colectivamente, buscar y ofrecer apoyo social, y compartir una visión de futuro; *desarrollo colectivo*, como las estrategias empleadas por la comunidad para superar carencias y obtener mejores condiciones de vida a través de la generación de vínculos, la gestión y las redes comunitarias; y finalmente, *ciudadanía y gobernabilidad*, en la que se considera la participación y organización comunitaria como ejes que permiten el reconocimiento de los integrantes de la comunidad como sujetos de deberes y derechos frente al Estado (Arenas, 2016, p. 25). Esta última dimensión tiene particularidades para el caso de jóvenes en etapa escolar.

Actualmente, el ámbito educativo considera a la participación como íntimamente asociada al derecho a la palabra de los estudiantes: “... *es poder decir lo que se piensa, así como a ser escuchado, considerado y respetado en la familia, en la escuela y en la comunidad. Es el derecho a contar con la información suficiente para tener la capacidad de decidir. Es el derecho a que todos participen en los destinos de la comunidad...*” (Tejeda, 2009, p. 134). Esto no implica únicamente que los jóvenes puedan enunciar una opinión respecto a un tema, o los inviten a colaborar en algo, sino más bien sugiere el poder problematizar diversas situaciones,

utilizando el potencial creativo y generando nexos entre diferentes actores sociales, de modo tal que logren ejecutarse planes de acción consensuados en beneficio de una problemática particular de la comunidad (Montero, 2004).

No obstante, si bien el proceso migratorio, influenció en gran medida a la concepción de un paradigma participativo más democrático de la juventud a nivel internacional, esto no se ha dado necesariamente en la práctica (Konterllnik, 2003; Tejeda, 2009; Wong, Zimmerman y Parker, 2010; Dueñas, 2011).

En el estudio cualitativo de Tejeda (2009) con niños, niñas y jóvenes de entre 10 y 15 años de Perú, Chile, Bolivia, Nicaragua y Paraguay, la situación mencionada se comprueba al mostrar cómo desde la perspectiva de dicha población, la participación comunitaria es reducida, ya que asume la forma de colaboración en actividades festivas o de trabajo organizada previamente por los adultos. Asimismo, en el estudio de Fernández (2011) con jóvenes peruanos provenientes de Ayacucho de cuarto y quinto de secundaria, se destaca cómo los adultos miraban al sector juvenil como poco alentador y con poca injerencia sobre las decisiones comunitarias, dado que la migración ocupaba un rol catalizador en las aspiraciones de los jóvenes, centrada en el desarrollo personal.

En el caso del distrito de Sacsamarca (Ayacucho), contexto específico de la presente investigación, esta última idea resulta bastante similar puesto que a partir del diagnóstico psicosocial y socioeconómico realizado en octubre del 2013 por la DARS-PUCP, se halló que una de las preocupaciones resaltantes de los adultos era la falta de interés de los jóvenes por participar en actividades de la comunidad debido a su disposición por migrar permanentemente a ciudades como Lima, Ica y Huamanga luego de culminar sus estudios secundarios.

Planteamiento del problema

La presente investigación se propuso como objetivo general analizar las intenciones migratorias de estudiantes de cuarto y quinto de secundaria al culminar sus estudios escolares, para lo cual se buscó explorar específicamente los significados que éstos elaboran con relación a:

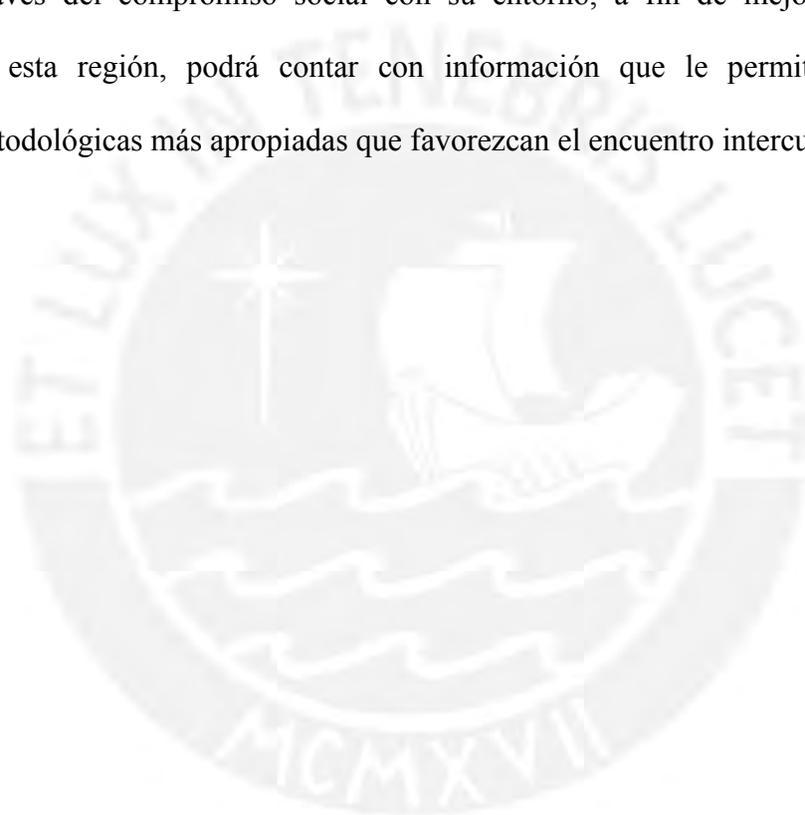
- 1) sus experiencias presentes y los roles que desempeñan en el ámbito comunitario y educativo, y
- 2) sus expectativas sobre su futuro inmediato. Sin embargo, la experiencia de trabajo de campo también permitió generar reflexiones adicionales e importantes con respecto a la metodología empleada y los vínculos establecidos con la comunidad desde la vivencia propia de los encuentros y (des) encuentros interculturales.

En el contexto peruano actual, esto es especialmente relevante ya que desde las últimas tres décadas, los estudios sobre migración han tenido una mirada prospectiva sobre el fenómeno, es decir, una vez ya ocurrido el mismo, y además se han centrado en las motivaciones socioeconómicas que explicaban la transición de las personas, perdiendo de vista el análisis de los factores psicosociales y comunitarios involucrados en las dinámicas de inclusión/exclusión social que ocurren entre la diversidad de actores sociales en el país (Cárcamo, 2010; Crivello, 2015; Birman y Bray, 2017).

En el marco de la Psicología Comunitaria, tomar en cuenta esto implica desprenderse de la racionalidad económica, en la que la migración se ve más como producto que como proceso en sí mismo, y le da cabida a la comprensión de los cambios y diferencias culturales que generan nuevos desafíos para el diálogo intersubjetivo en la actualidad (Birman y Bray, 2017). En esta línea, se plantea la necesidad de que la Psicología Comunitaria adopte un enfoque intercultural con mayor énfasis de modo tal que se puedan repensar los contextos rurales actuales, y se preste

atención a la manera cómo creamos un “*nosotros*” en relación a la variedad de entornos sociales que nos influyen mutuamente.

Se propone por tanto, que el documento de tesis constituya un primer insumo para la reflexión sobre los retos y las oportunidades en el trabajo con jóvenes tomando al proceso de migración interna como eje de relevancia. Con esto, el “Proyecto Sacsamarca” de la DARS, cuyo objetivo principal consiste en promover actividades conjuntas que fomenten el ejercicio de ciudadanía a través del compromiso social con su entorno, a fin de mejorar el desarrollo comunitario en esta región, podrá contar con información que le permita establecer las herramientas metodológicas más apropiadas que favorezcan el encuentro intercultural.



Método

El paradigma cualitativo de la investigación considera que el conocimiento surge a partir de la comprensión de realidades complejas, las cuales se encuentran en constante interacción, a través de la escucha mutua y la reflexividad de las personas (González, 2006; Gergen, 2007). Con ello, señala que las interpretaciones del mundo se entretajan en un sistema social dinámico y por tanto, resalta la importancia de prestar atención a la dinámica en que investigador y participantes elaboran significados particulares de la realidad (Pérez, 2012; Creswell, 2013).

La presente investigación se inserta en dicho paradigma, y específicamente en el marco epistemológico del construccionismo social, en tanto tiene como propósito comprender la realidad a partir de los procesos reflexivos que despliegan los participantes de un contexto social específico (Willig, 2013; Magnabosco, 2014). Esto supone un reconocimiento de la intersubjetividad en la manera cómo se construyen las experiencias, así como del contexto social más amplio que moldea el discurso de las personas y genera un conocimiento colectivo (González, 2014).

De acuerdo con ello, se toma el estudio de caso de una comunidad específica como unidad de análisis, adoptando una perspectiva *idiográfica*, que coloca el énfasis en lo particular; y *holística*, la cual enfatiza las dimensiones contextuales de las que forma parte el caso. Asimismo, se trianguló información proveniente de distintas fuentes a fin de obtener una comprensión más precisa y profunda sobre el fenómeno de estudio (Willig, 2013).

En el marco del presente trabajo, la realización de un estudio de caso resultó clave ya que involucró el uso de un amplio rango de técnicas de recolección de la información conglomeradas en cuatro sesiones a modo de taller, que también se complementaron con aquellos procesos de diálogo con miembros de la comunidad, y con miembros del equipo interdisciplinario durante el

trabajo de campo. Esto implicó que se apostara por un diseño *emergente*, en el que las categorías de análisis fueron generadas a partir de los significados provistos por los mismos participantes del estudio, interesándose en sus visiones, creencias, valores, sentimientos e ideologías sobre su entorno.

Participantes

La población de estudio fueron estudiantes de secundaria del distrito de Sacsamarca (provincia de Huancasancos, departamento de Ayacucho), fundado a partir de 1961 y conformado por la capital Sacsamarca y cuatro anexos: Pallqa, Putaccasa, Asca y Colcabamba. Según el censo nacional del Instituto Nacional de Estadística e Informática (2007), Sacsamarca cuenta con una población aproximada de 1,797 habitantes, en su mayoría quechuahablantes, de los cuales el 77.1% se encuentra viviendo en condiciones de pobreza, y 38.6% en pobreza extrema, con un porcentaje de desnutrición crónica del 40.1% (INEI, 2009, en: DARS, 2014).

La elección de trabajar con esta población respondió a los resultados del diagnóstico psicosocial y socioeconómico el 2013, y de las brigadas psicológicas el 2014, que mostraron la inquietud de los pobladores adultos por fortalecer los puentes de diálogo con la juventud, previo a su establecimiento fuera de la comunidad. Ello lo establecieron de modo que se incentive el retorno de jóvenes luego de la adquisición de las habilidades necesarias en la ciudad para aportar al desarrollo de Sacsamarca.

De acuerdo a ello, el grupo de participantes se conformó con estudiantes de los últimos años de secundaria que tuvieran disposición a participar en la investigación. Constó de 23 jóvenes de entre 15 y 19 años de edad (15 mujeres y 8 hombres) cursando cuarto ($N = 8$) y quinto de secundaria ($N = 15$). Del total de participantes, 12 habían vivido fuera de Sacsamarca

con anterioridad, ya sea en uno o más lugares (6 en Lima, 5 en Ica, 3 en Huamanga y 2 en un distrito aledaño) en un rango que osciló entre mínimo 1 mes y máximo 4 años.

En cuanto a los datos familiares, 14 participantes vivían con su familia nuclear completa (padre, madre y hermanos/as), 7 en un hogar monoparental (6 solo madre y 1 solo padre) y 2 únicamente con sus abuelos. Además, la mayoría reportó tener familiares viviendo en más de una ciudad: 17 participantes tenían familiares viviendo en Ica, 14 en Lima, 9 en Huamanga, 3 en Arequipa y 2 en otras ciudades.

Técnicas de recolección de la información

Para el recojo de la información, se seleccionó el taller como actividad general que agrupó un conjunto de técnicas grupales lúdico-participativas con la finalidad de generar espacios de intercambio colectivo y colaborativo entre los(as) participantes. De este modo, se logró que describieran sus prácticas sociales con respecto a las acciones y roles que desempeñaban en su comunidad. El proceso de investigación integró tanto las experiencias vitales de los(as) participantes en el presente, como aquellas que anticipaban en el futuro inmediato, visibilizando transversalmente la manera en que su identidad se veía construida en relación al vínculo con su comunidad, y comprendiendo así sus intenciones migratorias.

De acuerdo con Montero (2006) este tipo de técnicas pueden ser variadas ya que responden a los objetivos de la investigación y a las características e intereses particulares de los(as) participantes. Por tanto, para la elección de las técnicas apropiadas se tomó en consideración tanto las lecciones aprendidas en la intervención de las “Brigadas Psicológicas” realizada el 2014 con jóvenes de secundaria, así como una serie de investigaciones y sistematizaciones de experiencias previas en contextos rurales (Candelo, Ortiz y Unger, 2003;

Expósito, 2003; Jara, 2014; Guerrero, 2014; Sipi3n y Monsalve, 2015; Crivello, 2015; Rivera y Velázquez, 2015).

A partir de ello, se opt3 por utilizar cuatro t3cnicas principales, detalladas a continuaci3n:

1. Calendario estacional: t3cnica que permite la visualizaci3n de la dimensi3n tiempo de modo que se puedan analizar los factores involucrados en una situaci3n determinada. Adem3s, sirve para representar y analizar los patrones y variaciones estacionales (Reflect-Action.org, 2009). En este caso particular, su objetivo consisti3 en promover la familiarizaci3n con los(as) estudiantes y su din3mica comunal en Sacsamarca a lo largo de a3o (ver Ap3ndice C.1) de modo tal que se pudiera comprender sus experiencias presentes como j3venes en la comunidad.
2. Mapa Corporal: t3cnica utilizada para aprender y discutir sobre cualidades abstractas, como cosas que a uno le gustan o no, emociones y caracter3sticas personales (Reflect-Action.org, 2009). En esta sesi3n, el objetivo fue reflexionar sobre la percepci3n que ten3an los(as) j3venes sobre s3 mismos con relaci3n a su entorno (ver Ap3ndice C.2), profundizando sobre su identidad y lo que los(as) caracteriza en el presente.
3. Sociodrama: t3cnica que permite mostrar elementos para el an3lisis de un tema espec3fico, basado en situaciones o hechos de la vida real de los(as) participantes (ALFORJA, 2008). El objetivo en este caso fue analizar los significados que elaboraban los(as) j3venes en torno a la migraci3n al culminar la educaci3n secundaria, de modo tal que se pudieran comprender sus expectativas sobre su futuro inmediato.
4. Lluvia de ideas por tarjetas (o Phillips 66): t3cnica que permite reunir colectivamente el conjunto de ideas que cada uno de los(as) participantes tiene de manera individual. Implica generar consensos para llegar a una s3ntesis de ideas (Candelo et. al., 2003;

ALFORJA, 2008). Esta técnica fue utilizada en dos sesiones con el objetivo de rescatar opiniones individuales de los(as) jóvenes en torno a 1) lo que hacen los(as) jóvenes de Sacsamarca al culminar la educación secundaria, 2) su evaluación personal del taller, y 3) aspectos a considerar para elegir una carrera profesional, plasmado en un árbol de recursos (ver Apéndice C.3 y C.4). Esto permitió profundizar sobre su futuro inmediato en relación a su proyecto de vida.

Procedimiento

Familiarización

La familiarización es un proceso mediante el cual se van instalando la confianza y el respeto como dos actitudes bidireccionales básicas para establecer una alianza colaborativa entre agentes internos y externos. Esto demanda no sólo que los agentes externos conozcan el lugar de trabajo y las relaciones que se establecen en éste, sino que las personas de la comunidad reconozcan quiénes son los(as) facilitadores y el motivo de su presencia en la zona (Montero, 2006).

Sobre esta base, es importante recalcar que el proyecto de tesis transcurre en el marco de un proyecto del cual formó parte la investigadora desde sus inicios en el 2013, año en que la DARS-PUCP realizó un Diagnóstico Psicosocial y Socioeconómico en el distrito de Sacsamarca, Ayacucho, a pedido del presidente de la comunidad. En aquel entonces, el objetivo fue identificar las percepciones de la población sobre sus principales recursos y dificultades, para lo cual se llevaron a cabo 40 entrevistas a profundidad dirigidas a actores clave de la comunidad: autoridades municipales y comunales, productores agropecuarios, madres y padres de familia, docentes y algunos jóvenes.

Una vez que se elaboraron y validaron los resultados del diagnóstico, la primera demanda atendida destacó la importancia de trabajar colectivamente en el ámbito educativo. Por consiguiente, a fines de setiembre y octubre del 2014, se enviaron dos grupos de psicólogos(as) brigadistas que realizaron dinámicas grupales con estudiantes de primaria y secundaria, así como entrevistas con docentes, personal de salud y autoridades de la comunidad, de modo que pudieran comprenderse las problemáticas psicosociales particulares en torno a la educación y la salud de los niños, niñas y jóvenes.

Todo ello implicó que previamente existiera un contacto continuo con los pobladores que trascendía a las actividades formales realizadas (como entrevistas y/o talleres) e incluyó otros momentos como conversaciones individuales en los hogares u otros espacios públicos y actividades lúdicas con niños que permitieron afianzar poco a poco los vínculos con la comunidad.

En base al trabajo realizado, dos problemáticas fueron particularmente resaltantes desde la perspectiva de los pobladores adultos de la comunidad: 1) Percepciones sobre un distanciamiento en las relaciones que establecían algunos jóvenes con sus madres y padres, y 2) Preocupación por el futuro de la comunidad de Sacsamarca debido a la migración permanente de jóvenes a ciudades luego de culminar sus estudios secundarios.

La presente investigación atiende a la segunda problemática y empieza a perfilarse desde diciembre de 2014 a partir de una visita de tres días realizada con el objetivo de presentar las actividades llevadas a cabo en Sacsamarca hasta aquel momento, así como de expresar la disposición a continuar con el trabajo conjunto en la asamblea comunal de fin de año, recogiendo los comentarios y recomendaciones de los comuneros. Además, se realizó un recorrido de la zona en dos de los cuatro pueblos anexos del distrito de Sacsamarca.

Los siguientes meses, mediante el apoyo de una coordinadora de campo que viajaba por lo menos una vez al mes, se estableció contacto con las autoridades municipales y locales, docentes, personal de salud, entre otros, para coordinar las actividades del año 2015. Siguiendo esta línea, en abril de 2015 se realizó una visita de cuatro días a Sacsamarca para presentar la propuesta ante las autoridades en su primera asamblea comunal del año, y luego, se dialogó con el director y docentes de secundaria en el colegio, con la finalidad de recoger sus impresiones sobre la propuesta y establecer algunos lineamientos operativos.

Con ello, en primer lugar se acordó que se realizaría un taller con estudiantes de secundaria conformado por cuatro sesiones (ver Apéndice C), cada una de dos horas de duración. Asimismo, se contempló la posibilidad de tener reuniones informativas adicionales con padres y madres de familia, por un lado, y con el director y los docentes de secundaria por otro, en caso se consideraran necesarias y se contara con disponibilidad. La fecha que se señaló como más apropiada para la visita fue a fines de agosto: del 20 de agosto en adelante, considerando que entre el 15 y 19 de agosto, la comunidad celebraría su festividad patronal, en la que suelen participar casi todas las familias.

Adicionalmente, se les informó que se contaría con un equipo de trabajo de tres personas: una investigadora principal, que permanecería por un plazo de dos semanas, y dos psicólogos(as) de apoyo para la facilitación del taller.

Aplicación de las técnicas e instrumentos

El taller realizado estuvo conformado por cuatro sesiones de dos horas de duración a lo largo de dos semanas. Previo a su ejecución, se elaboró una *guía de facilitadores* en el que se consignaron los objetivos, la secuencia metodológica y las técnicas a emplearse en cada una de

las sesiones (ver Apéndice C). A continuación se presenta un cuadro resumen que describe la estructura del taller.

Tabla N°1:

Descripción resumen de sesiones del taller realizado y la devolución de los resultados

Taller	Objetivo	Ejes de exploración	Actividades realizadas	Producto
Sesión 1	<ul style="list-style-type: none"> Familiarizarse con los(as) estudiantes y su dinámica comunal en Sacsamarca a lo largo del año. 	<ul style="list-style-type: none"> Actividades y eventos en Sacsamarca a lo largo del año 	<ul style="list-style-type: none"> Dinámica de integración Calendario estacional Plenaria grupal 	Calendario estacional (papelote)
Sesión 2	<ul style="list-style-type: none"> Reflexionar sobre la percepción de los(as) estudiantes sobre sí mismos. 	<ul style="list-style-type: none"> Autopercepción de los y las jóvenes estudiantes en Sacsamarca con relación a sus compañeros(as), su familia y su comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de mapa corporal Plenaria grupal. 	Mapa corporal (papelote)
Sesión 3	<ul style="list-style-type: none"> Generar los significados que elaboran los(as) estudiantes en torno a su futuro y la migración 	<ul style="list-style-type: none"> Expectativas a futuro y migración 	<ul style="list-style-type: none"> Lluvia de ideas por tarjetas Elaboración del sociodrama Plenaria grupal 	Sociodrama (material audiovisual)
Sesión 4	<ul style="list-style-type: none"> Identificar los aspectos que los(as) estudiantes consideran son importantes para elegir una carrera profesional. Evaluar la dinámica del taller 	<ul style="list-style-type: none"> Aspectos a considerar para elegir una carrera profesional. Evaluación del taller 	<ul style="list-style-type: none"> Lluvia de ideas por tarjetas Elaboración del Árbol de recursos Ejercicio práctico (caso de joven). Plenaria grupal Evaluación del taller 	Árbol de recursos (papelote)
Validación de resultados	<ul style="list-style-type: none"> Compartir los resultados preliminares del estudio y validarlos con los(as) estudiantes. Presentar las actividades 2015 realizadas por la DARS-PUCP en Sacsamarca. 	<ul style="list-style-type: none"> Resultados del taller realizado. 	<ul style="list-style-type: none"> Presentación y diálogo de resultados Presentación de actividades 2015 DARS-PUCP en Sacsamarca 	Reflexión grupal (grabación en audio)

Como se aprecia en el Cuadro N°1, también se añadió una reunión grupal con los(as) participantes luego del taller realizado, de modo que éste pudiera devolver los resultados obtenidos, y validar la información con los(as) mismos(as) estudiantes involucrados en el taller (ver Apéndice C.5).

En cuanto a las reuniones informativas adicionales, esto únicamente se dio con el director y los docentes de secundaria durante un tiempo acotado luego de clases. En el caso de los padres y madres de familia, se indicó que éstos no contarían con disponibilidad de tiempo al estar participando de una actividad comunitaria durante las tardes.

Aspectos éticos

Previo al inicio del taller, se tuvo una reunión breve con los(as) participantes en la que las facilitadoras se presentaron, explicaron el motivo de su visita al colegio y consensuaron una fecha y hora para la primera sesión de acuerdo a lo sugerido por el director. Asimismo, se registraron los nombres de los(as) estudiantes interesados(as) en participar del taller.

Durante la primera sesión, se informó a los(as) participantes sobre tres aspectos principales de la investigación: 1) el objetivo general y los objetivos específicos, así como la relación de éstos con las demandas expresadas en el diagnóstico psicosocial del 2013 y en las brigadas psicológicas del 2014 por atender a la población adolescente, 2) el uso confidencial de la información, y 3) la devolución y validación de la información como parte de las actividades de cierre a fin de año. Para ello, se entregó un documento de *Consentimiento Informado* a los(as) participantes, el cual fue leído de manera conjunta de modo que pudiera darse un espacio para comentar impresiones generales sobre la propuesta y absolver cualquier duda que se tuviera con respecto a la misma (ver Apéndice A).

Se les aseguró además que durante las sesiones se contaría con un equipo facilitador de tres personas, el cual tomaría las precauciones necesarias en el trabajo a realizarse, y que en caso surgiese algún inconveniente, podían acercarse a cualquiera del equipo para conversar.

Seguidamente, se procedió a entregar una *ficha breve de datos personales* que llenaron solo aquellos(as) estudiantes que habían decidido participar en el estudio (ver Apéndice B).

Análisis de la información

La información fue recolectada de dos maneras: tomando registro del material audiovisual del taller con jóvenes y de las supervisiones grupales con el equipo de trabajo, utilizando una grabadora de voz, cámara de video y cámara fotográfica; y tomando notas de campo a partir de las conversaciones informales con pobladores de Sacsamarca. Ambos tipos de registro fueron transcritos textualmente utilizando el procesador de textos Microsoft Word 2010.

El procesamiento de la información consideró tres criterios de rigor fundamentales que permitieron asegurar la calidad de los resultados obtenidos (Pistrang y Barker, 2012). El primero fue el criterio de *transparencia*, para el cual se estuvo en un diálogo constante con las encargadas del proyecto de intervención en Sacsamarca a lo largo del proceso. Éstas estuvieron en todo momento informadas sobre la metodología empleada y además formaron parte de los acuerdos con los actores clave de la comunidad.

El segundo fue el criterio de *credibilidad*, el cual se basó en el cotejo de la información junto con los jóvenes participantes del estudio en una sesión de validación de los resultados, luego de tres meses de realizado el taller (Pistrang y Barker, 2012). Asimismo, en este espacio se aprovechó para comunicarles a los participantes con respecto a los lineamientos operativos generales del proyecto Sacsamarca y las actividades que se realizarían el siguiente año como parte del convenio con la comunidad.

Finalmente, el tercero fue el criterio de *autenticidad*, el cual permitió trabajar con la información sin hacer conjeturas a priori sobre los resultados, prestando importante atención al

contexto cultural de los participantes para entender sus representaciones de la realidad y las vivencias sociales que las configuran (Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica, 2012).

El análisis de la información se realizó a través de un análisis temático de tipo inductivo; es decir, identificando los temas comunes en la información recopilada, y codificando unidades de sentido directamente de esta última (Braun y Clarke, 2012). Para ello, se elaboró una matriz temática utilizando el software Microsoft Excel 2010. En ésta se ordenó sistemáticamente la información recolectada en categorías vinculadas al proceso migratorio: familia, comunidad, educación y trabajo, y se dividió en columnas distintas de acuerdo a cada fuente de información, asignando un código específico a cada subcategoría. Este ejercicio generó un primer libro de códigos y fue validado inicialmente durante las asesorías de tesis.

Luego de ello, siguiendo a Carter, Bryant-Lukosius, DiCenso, Blythe y Neville (2014) se trianguló la información producida por distintas fuentes, organizándolas en tres filas que mostraban 1) las citas textuales de los(as) jóvenes participantes del taller, extraídas de las transcripciones, 2) las notas de campo sobre las conversaciones informales con pobladores de la comunidad y con miembros del equipo de trabajo, y 3) las citas textuales del diagnóstico psicosocial y las Brigadas Psicológicas realizadas el 2013 y 2014 respectivamente.

Finalmente, a partir de la sesión de validación con los participantes y la revisión de la literatura precedente sobre migración y juventud en Perú, se replantearon los temas y se organizó la información en tres dimensiones finales: la dimensión laboral, la dimensión comunitaria y la dimensión educativa, articulando los puntos de encuentro entre el presente y futuro esperado por los jóvenes en la comunidad.

Resultados y discusión

En esta sección se describen los resultados obtenidos a partir del taller realizado con estudiantes de cuarto y quinto de secundaria, y se analiza articulando estudios previamente desarrollados sobre psicología comunitaria, migración y juventud rural en el Perú. Los resultados se organizaron en tres dimensiones asociadas al proceso migratorio: la dimensión laboral, la cual hace referencia a los roles que desempeñan los(as) jóvenes entrevistados(as) en el ámbito del trabajo durante la etapa escolar, y lo que anticipan desempeñar al culminarla, la dimensión comunitaria, en la que se describe el vínculo que establecen los(as) jóvenes con sus tradiciones locales y las tensiones generacionales que aparecen, y la dimensión educativa, en la que se exponen las identificaciones de los(as) jóvenes con el espacio del colegio y sus expectativas de futuro inmediato al culminar la educación secundaria.

Dimensión laboral

El trabajo agropecuario

Una de las primeras actividades destacadas por los(as) jóvenes informantes fue el trabajo agropecuario, identificado como una de las principales ocupaciones de los pobladores en Sacsamarca. Como se presenta en el calendario estacional (Anexo D.1.), se hizo particular énfasis en lo agrícola, resaltando las actividades de cosecha y siembra durante el año según las épocas de lluvias y de sequía. Sobre esto, los(as) jóvenes indicaron que a pesar de conocer los cultivos que se producen en la zona, su participación actual es menos frecuente que antes:

“eso era antes... la chacra la trabajan nuestros padres, y nosotros estamos ahora en el colegio.

Rara vez vamos, algunos las tardes, los días de semana, pero la mayoría sábados y domingos”.

(Mujer, cuarto de secundaria)

Sin embargo, a través de la discusión grupal se resaltó que el nivel de involucramiento de los(as) participantes variaba dependiendo de cada caso en particular, lo cual fue motivo para que algunos(as) participantes se rieran de aquellos(as) compañeros(as) que tenían mayores conocimientos sobre la chacra, poniéndoles sobrenombres en quechua y haciendo referencia al mayor tiempo que permanecían en la puna ayudando a sus padres:

“Se notaba que se burlaban entre ellos... uno le decía al otro: ¡ah! Él es pastor, él se va a las punas y él sabe, y se reían. Como digamos fuera el peor trabajo que pudieras tener. Esto parecía marcar una distancia clara. El que tiene menos posibilidades de salir de acá [Sacsamarca] es el que tiene que trabajar en esto... y los pastores son los que tienen menos posibilidades de salir”.

(Notas de campo, Sesión 1).

Congruentemente, al dialogar sobre cómo el trabajo de la chacra era percibido en general, se señaló que ésta era una actividad impuesta y desagradable al demandar mucho esfuerzo físico y adecuación a las condiciones climáticas extremas de la zona.

“...Aquí es mucho trabajo [el trabajo agrícola], es cansado... mucho calor... es forzado, no es voluntario es por necesidad”.

(Hombre, quinto de secundaria)

“él seguro si va a la puna [en referencia a un compañero], pero nosotros ya casi no ayudamos. A veces hay que caminar un montón para llegar, y cansa. Si tus papás te piden, vas... sino te quedas haciendo otras cosas”.

(Hombre, quinto de secundaria)

A pesar de ello, cuando se dialogó con los(as) jóvenes respecto a los beneficios de la agricultura, se reconoció que, si se pensara como una oportunidad laboral de exportación, y no únicamente como medio para el autoconsumo familiar, podrían disfrutar más del trabajo realizado ya que a largo plazo podría ofrecerles una mejor calidad de vida.

“si es una posibilidad de desarrollo [la agricultura] porque si se dedicara al cultivo de un producto bien hecho, y luego se decide exportar a otros pueblos, se tendría un ingreso más... pero eso es algo que aquí no se hace mayormente, aquí es para que nosotros comamos. Los pobladores no exportan, o algo muy pequeño sino”.

(Hombre, quinto de secundaria).

“bueno, yo creo que aquí para sus propias necesidades, siempre así sus propios productos siembran, es para el autoconsumo... quizá si fuera para otra cosa, nos gustaría más. Tendríamos otro ingreso familiar”.

(Mujer, quinto de secundaria)

Los argumentos presentados por los(as) participantes, coinciden con diversos estudios previos con niños, niñas y jóvenes en los que el trabajo de la tierra aparece como una actividad devaluada al representar un símbolo de estancamiento y escasez (Becerra et. al., 2010; Mena, 2012; Ames, 2013; Crivello, 2015). Sin embargo, como indican algunos autores, el valor del sector agropecuario se puede parcializar en jóvenes de zonas rurales dependiendo de su utilidad a largo plazo, y por tanto, cobra mayor relevancia si se le visualiza como un medio para el logro de una carrera profesional o de una posición de respetabilidad en la comunidad más adelante y no únicamente como medio inmediato para la supervivencia (Becerra et. al., 2010; Fernández, 2011).

Según el Diagnóstico Socioeconómico realizado el 2013, en Sacsamarca, esto es muy poco probable debido a que las familias en general manejan pequeñas o medianas extensiones de terreno (entre una a diez hectáreas) en condiciones precarias para la exportación: tamaño reducido del reservorio de agua, falta de canalización de las vertientes para el regadío, uso nulo de semillas mejoradas, entre otras. Por este motivo, de acuerdo con el último Censo

agropecuario, durante el año 2012, 186 productores dejaron el trabajo agrícola y viajaron a otras provincias buscando nuevos ingresos por medio de trabajos estacionales (DARS, 2014).

Si bien las dinámicas familiares no fueron exploradas a profundidad para esta investigación, es importante resaltar que en la composición familiar de estos jóvenes, se halló que del total de participantes, seis de ellos convivía únicamente con la madre y/o con un padrastro. En términos de los roles de género establecidos para el trabajo, esto llamó la atención, ya que también podría inferirse que el proceso migratorio de los padres afecta a la estructura de la familia, lo cual podría asociarse a la sensación de distanciamiento de los adultos expresada en el Diagnóstico Psicosocial del 2013 (DARS, 2014). De cualquier modo, resulta claro que la complejidad vivida por las condiciones de la comunidad y las estrategias de la familia, afectan en gran medida a los(as) jóvenes de la comunidad.

Los trabajos eventuales

Adicionalmente al trabajo agrícola, durante las épocas de vacaciones del colegio, los(as) participantes mencionaron que realizan trabajos eventuales con el propósito de apoyar a su familia.

“Es posible que salgamos a trabajar sí... siempre y cuando estén en primero, segundo... hasta cuarto, porque después de la educación secundaria se van a preparar. Acá en Sacsamarca o afuera. Y también se van a trabajar en los restaurantes, tiendas o en otros lados donde tengas familia”.

(Mujer, quinto de secundaria)

“[¿a dónde viajan?] ... a Lima, Ica o Huamanga, ahí ya casi todos conocemos, algunos desde antes de secundaria. También existen asociaciones de residentes sacsamarquinos en las que tenemos primos... familias de allí con las que nos hablamos siempre. Tal vez con ellos te sientes más feliz... les cuentas tus experiencias”.

(Mujer, quinto de secundaria)

De acuerdo con el estudio de Barker (2005) realizado en Huancavelica, la migración de jóvenes en etapa escolar suele empezar con el objetivo de realizar trabajos de corta duración durante las vacaciones que les permitan ganar dinero para acceder a libros y uniformes de colegio. Esto se apoya en cifras estadísticas que demuestran un incremento de la población menor a 15 años en las ciudades del Perú desde la última década (Martínez 2012), y coincide con la encuesta realizada a los(as) participantes en la que se indicó un rango de permanencia fuera de Sacsamarca de entre 1 mes a 4 años a lo largo de su vida.

“[¿Cuál ha sido la mayor cantidad de tiempo que se han ido de Sacsamarca?] Cuando es por vacaciones dos meses, pero cuando es para estudiar incluso dos años... medio año... tres años a veces o más...”

(Hombre, quinto de secundaria).

Además, los(as) jóvenes reconocieron que los lugares de destino dependían tanto de las redes de apoyo social con las que contaran como de las oportunidades laborales y educativas que ofrecía el mercado.

“[¿Cuáles son las mayores dificultades que tienen para irse?] Tal vez quiero irme a Ica y no tengo ningún familiar para sobrevivir allá... sino la falta de economía. Lo difícil al comienzo es conseguir una casa donde permanecer, y también lo que es la alimentación. Eso depende mucho de apoyo que tengas. Nuestros padres dicen que conoces otras realidades cuando viajas. Socializas más... con diferentes personas”.

(Hombre, quinto de secundaria)

“[los jóvenes] se irían a trabajar...a trabajar más a Ica y a Lima se va. A Huamanga más a estudiar, porque en Huamanga no hay tanto trabajo y pagan menos. Si se van a trabajar se irían o a la chacra, o en casas, restaurantes, fábricas...”.

(Mujer, quinto de secundaria)

Por otro lado, al igual que el trabajo agrícola, la noción de trabajo durante la etapa escolar parece comprenderse más como una actividad de apoyo a la familia, que como una actividad central para su proyecto de vida:

“Yo en segundo de secundaria me fui a estudiar por un año a Lima, y me quedé vivir con una tía. Pero de ahí una amiga que había ido ahí me asustó. Me dijo que ella vino pensando estudiar, y de ahí le hicieron trabajar. Yo me asusté de ya no poder estudiar, y por eso pedí a mis padres volver [a Sacsamarca] y me regresé. A mi lo que me gustaría estudiar cuando termine quinto es Psicología... o algo relacionado a salud, porque mis familiares están en ese medio. Tengo una tía que es enfermera y me ha dicho que me puede ayudar”.

(Mujer, quinto de secundaria)

Como se demuestra en esta cita, la percepción del trabajo como actividad no deseada y el miedo por la posibilidad de que éste obstaculice los estudios secundarios, revela un fuerte deseo por el acceso a la educación, lo cual supone realizar esfuerzos que inevitablemente conllevan a viajar a los centros urbanos. En este sentido, varios autores resaltan cómo cuando la producción agropecuaria no garantiza la sostenibilidad económica familiar, la migración se torna una experiencia común para los(as) jóvenes en la vida cotidiana, quienes mediante sus redes de apoyo social y familiar acceden a oportunidades de educación o de trabajo. Estas redes, les permiten entrar en contacto con múltiples contextos sociales que van reformulándose y afianzándose con el transcurrir de los años (Barker, 2005; Mena, 2012; Boyd, 2014; Crivello, 2015).

Al culminar los estudios secundarios, los(as) jóvenes participantes también señalaron al trabajo como uno de los motivos para migrar y establecerse en las ciudades de manera más autónoma. En la tercera sesión del taller (Anexo D.3), esto se dialogó a partir de la construcción de una historia sobre el caso de un joven que migraba para trabajar:

“Había una vez un chico llamado Rocky que tenía 17 años. Por falta de economía, decide viajar a la ciudad de Ica para trabajar en una fábrica de cosecha de algodón, y fue acompañado por sus familiares que lo dejaron ahí. Él vivía solo en Ica. Algunas veces regresaba a su pueblo para las fiestas o para visitar a sus familiares, y se quedaba una o dos semanas. Cuando se encontraba en su pueblo en Sacsamarca, ayudaba a sus familiares por ejemplo en la chacra. Él en Ica trabajaba y ahorra para estudiar. En la ciudad se sentía triste y solo. Con el transcurso del tiempo decide irse a estudiar y ya se convierte en un profesional. Se queda en la ciudad para seguir trabajando con su carrera, solo vuelve a su pueblo a visitar a sus familiares y así en Ica forma su propia familia. Él se convirtió en Ica en mecánico automotriz”.

(Estudiantes de cuarto de secundaria).

El caso que se presenta en esta historia refleja en primer lugar, al trabajo fuera de Sacsamarca como una necesidad imperante para la diversificación de los ingresos económicos. Por tanto, a pesar de que los(as) jóvenes indiquen no participar mucho en las actividades agrícolas durante la etapa escolar, esto podría ser tanto una realidad concreta como un anhelo que se anticipa dada la posibilidad de tener que hacerlo en el futuro. En segundo lugar, refuerza la fluidez de la conexión entre lo rural y urbano al mostrarse un dinamismo constante entre el ir y venir del joven, el cual busca activamente la posibilidad de mantener un balance entre el trabajo y la familia con el objetivo de auto-solventar sus estudios superiores.

Según lo afirmado por Mena (2012), las expectativas educativas tienden a ser más altas entre los(as) jóvenes que dedican menor tiempo a apoyar en labores de su comunidad. Esto es una realidad para muchas comunidades de la sierra andina en que la migración aparece como estrategia clave para el desarrollo de las familias rurales, quienes mediante los lazos de parentesco y compadrazgo hallan los espacios necesarios para encontrar ocupaciones específicas y nuevas formas de subsistencia (Barker, 2005; Becerra et. al., 2010; Crivello, 2011; Mena,

2012; Guerrero, 2016). Sin embargo, el acceso inmediato a recursos económicos y las dificultades para ingresar al sistema educativo, también pueden generar tensiones en la familia y en los vínculos con el entorno comunitario.

La siguiente sección complejiza más a profundidad este tema, mostrando el involucramiento de los(as) jóvenes en actividades comunitarias.

Dimensión comunitaria

Faenas y *minkas* comunales

Según Chagnollaud (2010), en la tradición de las comunidades rurales, una de las actividades comunitarias más resaltantes se relaciona a la organización del trabajo entre los miembros de la comunidad. En relación a ello, durante la primera sesión, los(as) jóvenes participantes destacaron dos actividades: las faenas y las *minkas* comunales (ver Anexo D.1).

En cuanto a la primera, la autora señala que se puede asociar al trabajo anteriormente denominado como “Ayni”, el cual consiste en toda acción de solidaridad entre los hogares de una comunidad, mediante el intercambio de prestaciones de trabajo recíproco a partir de una necesidad específica (Chagnollaud, 2010). Debido a los distintos momentos del año en que esto podía llevarse a cabo, y al ser parte de múltiples intercambios que caracterizan a la cultura andina, ésta no fue una actividad que aparece explícitamente en un mes del calendario, pero si durante el diálogo generado:

“A veces también se recoge leña, o se ayuda a una casa con la construcción de un techo... eso pasa cuando hay necesidad. A veces se hace y algunas familias apoyan...”

(Hombre, quinto de secundaria)”

Con respecto a la *minka* comunal, ésta hace alusión al trabajo que se ocupa de la realización o el mantenimiento de infraestructuras comunitarias mediante el trabajo conjunto de

las familias que componen la comunidad cuando se requiere de mayor mano de obra (Urrutia, 1991; Chagnollaud, 2010). En este caso, los(as) jóvenes participantes destacaron la herranza y la limpia de acequia, y señalaron cómo al finalizar la jornada, la *minka* podía ser acompañada de una tradición festiva:

“lo que se hace en la *minka* comunal más que todo es un trabajo en el que toda la comunidad hace actividades para el bien común. Luego, se celebra. Hay comida, toman [¿algo más?] bailan... danza de tijeras... cantan sus canciones... pelea de gallos a veces también”.

(Hombre, quinto de secundaria)

“...lo que hay son los cargontes, los bailarines se van a reunir y compiten. Los cargontes tienen un grupo de personas y van a competir en la plaza principal. En el carnaval las personas bailan, siempre es la costumbre que alrededor en el medio hay un árbol, y van bailando varón mujer varón mujer, con esa herramienta que se llama el hacha. El que corta el árbol es el cargonte del próximo año. En la herranza los comuneros tienen sus animales, sus granjas... y ese día la persona que hace su herranza ofrece su comida... hay chicha de jora, y otras cosas...”

(Mujer, quinto de secundaria)

Durante el trabajo de campo realizado, se tuvo la oportunidad de ver y participar en la limpia de acequia, actividad en la que las familias se organizaban para retirar la maleza de los canales de irrigación en Sacsamarca y sus anexos. No obstante, la mayoría de los(as) jóvenes manifestó que éstos no eran protagonistas de la actividad debido a los siguientes motivos:

“para participar en la *minka* es requisito estar registrado. Los jóvenes no participamos, solo los padres... o mayores... los comuneros... a veces sí, pero solo en reemplazo de sus padres si no pueden ir, sino siempre acompañado...”.

(Hombre, quinto de secundaria).

“No tenemos tiempo. Ahorita están en la limpia y nosotros estamos en el colegio, o sino lo hacen en un horario en que nosotros ya no podemos. A mi me gustaría participar, ir a ver qué hacen...pero no hay tiempo”.

(Mujer, quinto de secundaria)

Como demuestran las citas presentadas, al igual que el trabajo agropecuario, y los trabajos eventuales realizados en zonas fuera de Sacsamarca, las *minkas* comunales no corresponden a un espacio de participación de los(as) jóvenes. Sin embargo, cada tipo de trabajo responde a una lógica distinta. En el caso del apoyo al cultivo y la crianza de animales y la realización de trabajos fuera de la comunidad, se asocia con una necesidad real de subsistencia y a su vez, con un deseo de no participar dado el discurso institucional actual que favorece la presencia de jóvenes en el colegio (Fernández, 2011; Ames, 2013; Bosma y Andernach, 2013). Entretanto, las *minkas* comunales operan bajo un sistema cultural preestablecido en que los(as) jóvenes menores de 18 años no están en la obligación de participar (Chagnollaud, 2013). Por ello, para comprender esto más a fondo, no sólo es necesario prestar atención al discurso de los(as) jóvenes, sino también al de sus padres.

De acuerdo a lo dialogado con el equipo interdisciplinario del proyecto, encargado de realizar el registro audiovisual de la limpia de acequia, si bien parecía haber un interés por parte de los adultos para que sus hijos(as) participen y entiendan el sentido de dicha actividad, también se mostraba una dificultad para hablar sobre la juventud y el futuro de este tipo de encuentros.

“Muy pocas personas a las que hemos entrevistado nos han podido hablar justamente sobre los jóvenes...había que decirles explícitamente y pedirles su opinión sobre por qué los jóvenes no se interesaban... decían algunos que no se interesaban porque tienen otras intenciones, otras visiones, pero nada muy preciso. Algunos si dijeron que les gustaría que los jóvenes supieran lo

que se estaba haciendo a manera de cómo sus padres hicieron con ellos, pero en realidad esto era más un anhelo. No se estaban tomando acciones en concreto, solo eran comentarios”.

(Notas de campo: Sobre la limpia de acequia)

La situación expuesta aquí, expresa un desencuentro intercultural clave, ya que se demuestra como desde la perspectiva del equipo de trabajo, se espera una respuesta concreta y clara a una pregunta que no corresponde a la realidad de la comunidad, especialmente en población bilingüe y con diferentes formas de comunicación. Ello pudo establecerse debido a la falta de comprensión en cómo se dividen las actividades familiares en Sacsamarca en función a la edad, lo cual de acuerdo a estudios previos en zonas rurales, demuestra que para niños, niñas y jóvenes en etapa escolar, el involucramiento suele concentrarse en actividades domésticas como el cuidado de hermanos(as) menores y la limpieza del hogar, tareas que no fueron contempladas como parte de este estudio (Rojas y Cussianovich, 2013).

Siguiendo con la reflexión del equipo de trabajo, además de la preocupación por la poca participación de los(as) jóvenes en actividades comunitarias, también se manifestó la sensación de que la limpia de acequia se había presentado particularmente atractiva debido a la presencia de las cámaras que filmaron el evento:

“En la limpia de acequia la mayoría de pobladores eran adultos. En el taller algunos jóvenes refirieron que su participación aquí no es requerida debido a que no son comuneros... pero tampoco pueden ir a observar, por estar en horas de colegio. Todo lo que se hacía aquí estaba centrado en una multiplicidad de actividades vinculadas al hacer: el trabajo físico de limpieza, el compartir de comida y trago, los rituales del pago a la tierra, las danzas, y los cánticos finales en quechua. Qué pena que los(as) jóvenes no estén presentes. Lo curioso además es que también parecía que [los pobladores] se esforzaron particularmente para esta celebración porque siempre había mención a los del equipo y qué iremos a pensar si no se hace esto o lo otro”.

(Notas de campo: sobre la limpia de acequia)

Es relevante denotar que el despliegue de estas actividades evoca una serie de ambivalencias en la relación que se da entre los miembros de la comunidad y nosotros como equipo de trabajo en la festividad. Éstas además ponen de manifiesto cómo nuestra capacidad de mirarnos se encuentra matizada por las expectativas que tenemos unos de otros.

Del mismo modo, las expectativas que tienen los adultos (tanto los comuneros, como el mismo equipo de trabajo DARS) hacia los(as) jóvenes operan bajo un paradigma en que el proceso migratorio aparece como un fenómeno social que genera nostalgia, expresado en sentimientos de pérdida y de tristeza, pero a la vez un sentimiento de reafirmación al reconocer a la educación formal como vía para salir de la precariedad (Crivello, 2015; Guerrero, 2016). Sobre esto, sería importante continuar explorando sobre la vivencia de los(as) jóvenes luego de establecerse fuera Sacsamarca y el rol que ocupan las actividades comunitarias para ellos, ya que parece ser que la desconexión con el sentido que tienen las faenas o *minkas* comunales no se relaciona únicamente con el hecho de participar o no en ellas, sino más bien a cómo se construye la identidad del joven en términos de autonomía, responsabilidades e intereses dentro de la familia. La siguiente cita en torno al sociodrama de un joven que viaja a Lima para estudiar, da algunos alcances sobre dicha situación:

“También tenemos otras dificultades... como separarnos de nuestros padres. [notamos que la madre se mantuvo en silencio durante la escena, ¿fue por algo en particular?] ...pasa que en algunos casos las madres se ponen a llorar... se quedan tristes al ver sus ropas de sus hijos, quizá por eso no quiere hablar...pero otras se ponen felices también porque es una decisión importante”

(Hombre, quinto de secundaria)

Como puede observarse, a pesar de que la separación física de los padres implica un distanciamiento concreto de los(as) jóvenes con el ámbito comunitario, la pérdida en la

transmisión de la cultura local no debe entenderse de manera absoluta. El hecho de que las expectativas a futuro de los(as) jóvenes se vean condicionadas a una serie de encuentros con personas más allá de su comunidad no implica necesariamente que los vínculos con la familia desaparezcan, tomando en cuenta que las motivaciones por salir son en gran medida parte de una estrategia familiar formada por relaciones socioemocionales fuertes (Crivello, 2015). En las siguientes subsecciones se expondrá ello con mayor detalle.

Las festividades

Otra de las actividades comunitarias resaltantes fueron las **festividades** como aquellos eventos de celebración que ocurrían a lo largo del año durante fechas especiales establecidas por la comunidad, como por ejemplo: la bajada de reyes, la fiesta patronal de Sacsamarca, el Aniversario del distrito de Sacsamarca, el Señor de los Milagros, la celebración de todos los santos y Navidad. Particularmente llamó la atención la inclusión del evento el Señor de los Milagros, dado que se trata de una celebración festejada en las ciudades de Lima e Ica, más no en Sacsamarca. Sobre esto, se comentó lo siguiente:

“bueno también en cuanto a nuestras fiestas tenemos varias... ahí pusimos el Señor de los Milagros... (*risas*) [¿esto se celebra acá]... no se celebra acá, solo que nosotros conocemos porque esto se hace en Lima o Ica, pero aquí no... igual es importante porque algunos tenemos familia allá”.

(Hombre, quinto de secundaria)

Este detalle es clave puesto que permite observar cómo la aparición de una festividad asociada a contextos culturales fuera de Sacsamarca, también responde a cómo los(as) jóvenes construyen su identidad activamente a través de los espacios por los que transitan. En este sentido, el significado que los(as) participantes atribuyeron al proceso migratorio, mostró cómo

para ellos(as) los viajes realizados a la ciudad no se denominarían migración en sí, debido a la cercanía con el contexto urbano.

“[¿qué significa para ustedes migrar o quedarse en Sacsamarca luego de culminar la educación secundaria?] Es para superarse. Algunos se quedan y estudian también en Sancos, en el instituto que hay allá. Temporalmente van y regresan... pero cuando nosotros salimos de Sacsamarca, eso no sería migración, sino más bien como un traslado... migración sería si nos vamos del país, ahí sí porque es más lejos”.

(Hombre, quinto de secundaria)

“[¿cuándo viajan en época de vacaciones a Lima, Ica o Huamanga... eso también sería un traslado?] Sí, porque no está lejos. Vamos y volvemos. Si es para visitar, viajamos corto tiempo nomás”.

(Hombre, quinto de secundaria)

La evidencia colocada aquí, muestra cómo los(as) jóvenes no se encuentran desvinculados de su comunidad, sino más bien son parte de una dinámica social en que deben reconfigurar el tipo de relaciones que mantienen con sus familiares y vecinos, negociando sus tiempos e intereses. Con ello, los constantes desplazamientos que realizan en distintos momentos del año, fomentan que su realidad también se amplíe a una complejidad de nuevas apreciaciones culturales, pero con una base en las relaciones de confianza que establecieron de forma constante en sus comunidades de origen (Maya-Jariego, 2007).

De esta manera, la conexión con Sacsamarca y sus tradiciones locales se ve expresada mediante el contacto que tienen con sus familias y lo que éstas esperan de ellos(as) como actores de la comunidad. Esto es claro ya que si bien manifiestan su intención de migrar bajo la lógica de permanencia geográfica, ello no modifica el deseo de retorno para apoyar a su comunidad, por lo

que el traslado de un lugar a otro es visto de manera temporal a pesar de que se encuentren residiendo de manera definitiva en otro lugar.

“Aquí todos deseamos que luego de terminar nuestros estudios fuera, podamos aportar al desarrollo de Sacsamarca, por eso desde que viajamos, siempre volvemos. Los adultos siempre vuelven... para las fiestas, para ser autoridades comunales, y otras cosas... otras personas también son residentes sacsamarquinos en Ica, en Lima... eso no hace que dejen de ser sacsamarquinos”.

(Hombre, quinto de secundaria).

Siguiendo esta línea, es importante tomar en consideración como la “identidad híbrida” denominada inicialmente por Cárcamo (2010) asociada a la cultura juvenil actual, no corresponde a la realidad cambiante de estos jóvenes. En lugar de ello, sería más apropiado hablar de “identidades transitorias”, en las que tanto la incorporación de lo que es comunidad, como su pertenencia a ella, son conceptos que se cuestionan en el intercambio intercultural y por tanto, se dinamizan permanentemente en la diversidad.

Todo ello, a su vez se complementa con la aparición de la imagen de “ser sacsamarquino” como un elemento identitario en el discurso de los(as) jóvenes a lo largo de las sesiones del taller, y cómo ésta se separa de la imagen de “los foráneos” que aparece en el mapa corporal elaborado por los(as) participantes (ver Anexo D.2.). En éste, la identidad no se plasma tanto desde formas de participación colectiva, sino más bien desde las instituciones que los rodean como: la posta de salud, el tambo, la DEMUNA (Defensoría Municipal del Niño y Adolescente), el colegio; desde elementos propios de moderno asociados a la tecnología, como: el internet, los videojuegos, las redes sociales (Facebook), la televisión y el celular, y finalmente desde la presencia del equipo interdisciplinario de la DARS y otros agentes externos.

Éstos últimos actores, colocados como “*los foráneos*”, si bien son reconocidos como parte de la vida cotidiana de los(as) jóvenes, a la vez permanecieron como un elemento relativamente desconocido para ellos, lo cual conlleva a pensar sobre aquellas interrogantes, inseguridades, confusión y tensiones que se presentan en nuestros intercambios sociales, y específicamente, sobre la manera en que los(as) jóvenes han sido incluidos como actores clave en el trabajo realizado en Sacsamarca actualmente.

“En uno de los mapas corporales, se incluyó la presencia de *los foráneos* fuera de la silueta del joven, como parte de su entorno inmediato. Me quedé pensando en que *los foráneos* somos nosotros. Extranjeros en nuestro propio país. Me quedé pensando sin respuesta alguna en cómo romper con esa idea. Cómo reconocernos mutuamente sin las etiquetas sociales que por nuestra manera de hablar, de vestir, de vernos físicamente, nos llevan a sentir particularmente, y nos predispone a actuar desde el rol en el que esa etiqueta nos coloca. Este rol me inquietó desde la primera vez que pisé Sacsamarca y me sigue inquietando al día de hoy. Está presente cuando camino por el distrito, está presente cuando hago preguntas y cuando me hacen preguntas a mí, está en esas risas en quechua que no llegué a comprender”.

(Notas de campo: Sesión 2)

Aunado a esto, cabe mencionar que la dinámica del mapa corporal fue particularmente difícil de realizar, por lo que fue claro que la consigna no quedó del todo clara, lo cual demuestra nuevamente la dificultad para conocer a los(as) jóvenes debido a los diferentes códigos sociales que empleamos en el lenguaje.

“Creo que hay que explicar un poquito mejor y en palabras sencillas... porque se notaba de que decían una cosa y no se entendía ¿no? Cuando ya comenzamos y se dijo para que hicieran una silueta me quedé pensando: ¿saben qué es una silueta? Había cosas técnicas que no quedaron del todo claras. Quizá con ejemplos o preguntas mejor hubiese funcionado... pero aquí se vio que algunos chicos entendieron lo contrario, y te pueden responder otra cosa... además, quizá la

consigna era demasiado libre, y siento que necesitan algo más estructurado, más pauteado. Decirles exactamente más o menos qué temas o qué puntos se tienen que tocar”.

(Notas de campo, Sesión 2)

En línea con ello, se puede señalar cómo el esquema previo de los(as) facilitadores, desde una visión más urbanizada, también tiene efectos en la manera cómo transcurrió esta actividad en específico, fomentando así que también la información haya estado más inclinada a mostrar elementos más desde la experiencia ligada a lo urbano.

Además, en el caso de los(as) jóvenes, esta dificultad también podría asociarse con lo afirmado por algunos autores sobre cómo la juventud más urbanizada de la época actual se repliega cada vez más a su vida privada (Sandoval, 2000; Cárcamo, 2010), lo cual genera un proceso de diferenciación categórico con pobladores adultos nacidos bajo un marco rural andino, en el que la actividad cotidiana es una fuente de aprendizaje altamente valioso y la participación en la vida política corresponde a una práctica que fomenta el compromiso social con los recursos del entorno (Chagnollaud, 2013). Dicho conflicto se ejemplifica con más claridad en el siguiente apartado.

Las asambleas comunales

En el distrito de Sacsamarca, se realizan tres asambleas comunales principales al año: una al inicio, otra a la mitad, y una a fines de año. Mediante la elaboración del calendario estacional (ver Anexo D.1.), esta actividad no apareció en ningún momento; sin embargo, formó parte de la discusión grupal, señalándose que éstas no constituían un espacio de relevancia para los(as) jóvenes en edad escolar puesto que su presencia no era requerida:

“...ahí se discuten necesidades de la comunidad para que resuelvan las autoridades, pero nosotros no tenemos decisión ahí... hemos ido algunos para ver, para escuchar pero sólo eso. A las asambleas van los comuneros inscritos, mayores de 18 años”.

(Hombre, cuarto de secundaria).

No obstante, resulta interesante señalar que si bien dicha actividad no estaba pensada para la asistencia de jóvenes de secundaria, durante el trabajo de campo se observó que uno de los docentes tuvo la iniciativa de llevar a sus estudiantes a una asamblea:

“El docente llevó a sus estudiantes de cuarto de secundaria a una de las asambleas de los comuneros. Al preguntarle cuál era el objetivo de llevarlos, comentó que era para que escucharan los temas importantes de la comunidad y sepan lo que está pasando. Indicó que si bien ellos no tomaban decisiones ni hablaban, el observar los hacía aprender y luego eso se discutía en clase”

(Notas de campo: conversación con docente de secundaria)

En términos generales, puede argumentarse que la participación de los(as) jóvenes en el ámbito comunitario parece estar condicionada a la voluntad de los adultos siguiendo los parámetros culturales de la vida comunal en la sierra andina, lo cual coincide con varios estudios sobre juventud rural en el Perú (Tejeda, 2010; Crivello, 2015; Guerrero, 2016). Ello delimita el accionar de cada población joven/adulta bajo las normas de lo que implica ser adulto y comunero desde la visión rural; es decir. Los(as) jóvenes en edad escolar por tanto, no toman contacto con el sistema político, y deben hallar otros espacios de representación (Sandoval, 2000).

Asimismo, otra distinción clara de lo que delimitaría el estatus de ciudadano, estuvo asociada a la formación de una unidad doméstica propia. Tomando en cuenta el rol que ocupa la educación formal para los(as) jóvenes, esta posibilidad se vio como algo no deseado en esta etapa, particularmente por el estigma generado en su entorno social inmediato, así como las limitaciones que el embarazo generaba para el ideal de superación (Chagnollaud, 2010; Ames, 2013).

“El primer grupo que escenificó el sociodrama, relató la historia de una joven que se percata que está embarazada de uno de sus compañeros del salón y debe decidir qué hacer con su futuro.

Entre los elementos de la escena se destacan: las amigas chismosas que la miran mal por haberse embarazado y se burlan de ella a escondidas, la amiga cercana que le aconseja y acompaña en el proceso de contarle a sus padres, el desentendimiento del joven ante la noticia que dejó embarazada a la chica, las acciones que toma la madre de la chica luego de enterarse: buscar al padre (profesor) del joven que embarazó a su hija y hablarle en quechua sobre la situación, y por último, la conversación final entre los padres de los jóvenes, quienes consensuan como mejor opción el que el joven trabaje fuera para pasar su manutención, mientras que la joven tendrá que vivir en Sacsamarca trabajando la tierra y pensar en estudiar luego”.

(Notas de campo: tercera sesión con estudiantes)

En esta escena, se observa cómo a pesar de que el discurso de la educación es favorable tanto para hombres como para mujeres en la actualidad, el embarazo establece demarcaciones claras en los roles de género de tal manera que la posibilidad de migración se torna más factible para el hombre, mientras que la mujer debe conformarse al estilo de vida ligado al trabajo agrícola. La investigación de Mena (2012) corrobora ello al identificar cómo las niñas en Ayacucho son más vulnerables a episodios de asistencia irregular, ingreso tardío y/o deserción escolar en comparación a los niños, dado que a éstas se les asignan muchas más funciones asociadas al cuidado del hogar. En la discusión grupal generada tras la elaboración del mapa corporal de una mujer joven en Sacsamarca (ver Anexo D.2.), esto se demuestra claramente al plasmar las características vinculadas a lo femenino:

“una mujer es la felicidad, el cariño, y es honesta y tolerante... pero no sólo eso sino también llegan fracasos a una mujer, y eso es el embarazo precoz, pero eso depende de uno mismo porque si es embarazada, puede seguir adelante, no solo con eso te puedes desproteger... en lo exterior también tenemos que para una mujer es importante que tenga fuerza en la familia, con los amigos.... y a una mujer le gusta más que nada los juegos como el vóley... también escuchar

música, la familia, bailar, cantar, la empatía y la limpieza... cocinar... bueno, la limpieza es más en las mujeres nomás...”.

(Mujer, quinto de secundaria)

A pesar de ello, es importante recalcar que la contemplación de un posible embarazo fomenta que las mujeres jóvenes, desarrollen aspiraciones educativas más ambiciosas y por ende, el colegio cobra un significado de vital importancia para la obtención de una independencia libre de relaciones de género opresivas (Mena, 2012; Ames, 2013). En la siguiente cita se puede ver un ejemplo de ello.

“Depende de uno mismo que pueda seguir estudiando. En realidad en nuestro pueblo si pasan muchos casos. Pasa que una adolescente se embaraza y el padre no quiere responsabilizarse... muchos problemas, por eso la madre se queda soltera aquí [la chica antes de embarazarse y el chico antes de enterarse ¿qué hubieran querido hacer?] como todo joven quiere estudiar y superarse y quiere seguir apoyando a sus padres. La chica también quería estudiar. Después de embarazarse, la mamá parece que le había apoyado a seguir con sus estudios”.

(Hombre, quinto de secundaria)

Como se mencionado, el proceso migratorio ha promovido una serie de necesidades nuevas en cuanto al proyecto de vida de las generaciones más jóvenes y su asociación con las instancias de familia, trabajo y educación (Eguren, 2006; Ames, 2013; Crivello, 2015; Guerrero, 2016). Ésta última se gesta como el ideal máximo del progreso durante los años de formación académica y a partir de un conjunto de factores sociales que propician la formación de expectativas para la educación superior desde las actividades promovidas por el colegio. La siguiente sección se dedica a analizar específicamente esto.

Dimensión educativa

El espacio escolar: fechas especiales del colegio y otras actividades

Actualmente, el colegio tanto en zonas urbanas como rurales, representa el espacio de participación juvenil por excelencia. Los(as) jóvenes pasan la mayor parte de su tiempo ocupándose en actividades escolares, con el objetivo de obtener logros académicos en materias concernientes principalmente a las matemáticas y lectoescritura (Ames, 2013; Rojas y Cussianovich, 2013). Esto puede verse claramente en la descripción de la actividad del Día del logro, implementada desde el Ministerio de Educación.

“A mi me comentaron que el Día del logro es una actividad que se hace en diciembre desde el año pasado. Es como un balance de los logros que han tenido los chicos sobre todo en Comunicación y Matemáticas y digamos, que escogen a los mejores de cada tema y el Director pasa por cada una de las aulas, y los chicos exponen los avances que han tenido, no sé con juegos o con dinámicas... entonces los salones los tienen que decorar, que poner bonitos... y es todo un día, se preparan... se supone que toda la clase debería exponer pero me dijeron que al final los escogen. Esto creo que es para que el colegio quede bien, porque es como un examen”.

(Notas de campo: facilitadora de la Sesión 1)

Además, otras de **las fechas especiales** que aparecieron en el calendario estacional (ver Anexo D.1.) fueron celebraciones hacia distintas personas y espacios vinculados con el entorno educativo como el día de la madre, el día de maestro, el día de la primavera, y el aniversario del colegio, lo cual demostró cómo las celebraciones en Sacsamarca para los(as) jóvenes estaban mayormente asociadas a las festividades dentro del colegio.

Adicionalmente, se mencionó la creación del **Encuentro de Alcaldes escolares** como una estrategia del Ministerio de Educación para fomentar el ejercicio de ciudadanía en estudiantes de secundaria a fin de propiciar un espacio para que los(as) jóvenes sean reconocidos

como sujetos de derechos y sean agentes capaces de contribuir con su desarrollo personal, la institución educativa, su familia y su comunidad (MINEDU, 2014). Al respecto, los(as) participantes indicaron lo siguiente:

“Aquí se escoge un Alcalde, un estudiante de último año por el que se vota, y diferentes personas que nos representan en el colegio, como el docente. Se discuten problemas como el *bullying*, violencia familiar... y se conversa con los tutores para ver qué se puede hacer”.

(Hombre, cuarto de secundaria)

Asimismo, se realizaba el **Encuentro de jóvenes líderes de Huancasancos** en el que el colegio actuaba como mediador para discutir problemáticas a nivel provincial entre diferentes instituciones educativas de la zona:

“Esto es el Congreso por la juventud. Aquí hay intercambios de experiencias de cada joven... a veces vienen psicólogos, va a haber una noche cultural de danza también. Los jóvenes tenemos bastante que decir... pero es difícil hacerlo, más que todo estamos ahí para reunirnos y aprender. Se forman grupos de discusión y vemos temas que nos preocupan a todos. Las autoridades de la municipalidad organizan, y luego hablan sobre lo discutido”.

(Mujer, quinto de secundaria).

Si bien ambos espacios no fueron temáticas exploradas a profundidad en el estudio, contribuyeron a comprender cómo el colegio (en articulación con la Municipalidad en el segundo caso) promueve actividades de participación ciudadana con estudiantes de secundaria, replicando lo que podría entenderse como un microcosmos de la sociedad actual (Lind, 2008). En el caso de los Encuentros de Alcaldes Escolares, éste corresponde a un espacio claramente diferenciado del espacio comunitario, en tanto involucra únicamente a miembros de la comunidad educativa, y por tanto, responde a las demandas relacionadas a la convivencia escolar y los aprendizajes institucionalizados. En función a ello, el colegio se constituye como la comunidad del joven, así

como lo local corresponde a la comunidad del adulto, viéndose dos espacios claramente diferenciados (Crivello, 2011).

Para los padres en específico, quienes cada vez más fomentan la educación superior de sus hijos, esta diferenciación es necesaria no solo para escapar de las condiciones de pobreza, sino para desprenderse del ser campesino, imagen que se encuentra fuertemente asociada al contexto histórico de sufrimiento, violencia y discriminación por el que atraviesan las sociedades rurales agrícolas (Córdova y Zavala, 2010; Mena, 2012; Bosma y Andernach, 2013; Crivello, 2015; Von Gleich, 2016). Sin embargo, dicho contexto no es exclusivo de los adultos en esta época, ya que es en el mismo espacio educativo, en el que se reactualizan las diferencias sociales establecidas a través del uso del castellano y de métodos de enseñanza vinculados al mundo occidental (Ames, 2005; Córdova y Zavala, 2010; Von Gleich, 2016).

En la investigación de Gastelú (2016) con niños, niñas, padres y docentes de primaria en Sacsamarca, este panorama es evidente al mostrar cómo el uso del quechua era objeto de castigo en las escuelas hasta al menos dos décadas atrás, lo cual repercutía en la decisión de las madres por hablar en castellano con sus hijos en la actualidad. Además, en el diagnóstico psicosocial de Sacsamarca, las entrevistas a algunos jóvenes reportaron casos de *bullying* en el espacio escolar debido a las dificultades para expresarse en castellano (DARS, 2014):

“Un caso es que al compañero le estaban fastidiándole por la forma como se expresaba. Como aquí todos somos bilingües tenemos dificultad de hablar castellano, por el hecho de no poder pronunciar bien, lo comenzaron a molestar”.

(Hombre, 18 años)

En el trabajo de campo, el uso del quechua apareció como una forma para conversar en secreto entre los compañeros, mientras que el castellano era utilizado para dirigirse a las facilitadoras, motivo por el que hay cierto contenido explícito que no se llegó a comprender en el

taller. Esto también coincidió con lo relatado en el estudio previo de Fernández (2011) con jóvenes de edades similares.

“Bastante de ellos hablaban en quechua. A veces les captaba una palabra que otra pero no entendíamos muy bien. Se reían mucho entre ellos, parecía por momentos que apuntaban a una de nosotras. Deben haber estado hablando de cosas que no querían que supiéramos y por eso cambiaban de idioma. Otra vez me quedé pensando en nosotros mismos como los foráneos... los que veníamos de afuera. ¿Estaremos *dentro* algún día? ¿Cómo hacemos para *estar con* en lugar de *estar en*?”.

(Notas de campo: segunda sesión con estudiantes)

En el caso de los adultos, fue interesante observar cómo la presencia reiterativa del equipo del Proyecto Sacsamarca, poco a poco iba facilitando mayor apertura a comunicar demandas específicas, como por ejemplo que más profesionales quechua hablantes fueran a trabajar en la zona. Esto demostró cómo la constancia en el trabajo con la comunidad, desarrollaba formas de comunicación que permitían una reivindicación en el uso de la lengua y un reconocimiento del Otro como un aliado.

“A mi me llamaron la atención la otra vez por no saber quechua... y yo siento que es valioso lo que ellos dicen. Porque la gente reconoce que somos de Lima, que para nosotros también es un esfuerzo... y hace poco yo me he estado preguntando... la población ¿qué nos da a cambio? La reciprocidad... y ahora en este viaje si he sentido bastante reciprocidad... yo creo que la reciprocidad ha sido el cuidado con el que nos han tratado...”

(Notas de campo: Sesión 1).

Las dificultades para establecer alianzas tanto con los jóvenes como con los adultos, a través del lenguaje, manifiesta una serie de expresiones de poder ligadas a lo educativo, revelando desde los(as) jóvenes la necesidad de establecer dinámicas sociales contra la marginación, y en nosotros el desconocimiento acerca de una cosmovisión históricamente

separada de nuestra experiencia ciudadina (Córdova y Zavala, 2010; Gastelú, 2016). Sobre esto, el deseo de cursar estudios superiores en todos los participantes de la investigación, se vio directamente relacionado a la posibilidad de acceder a posiciones de liderazgo que brindaran mayor estatus social, y con ello la optimización del bienestar individual, familiar y colectivo (Crivello, 2011; Bosma y Andernach, 2013; Guerrero, 2016). En el último apartado se analiza específicamente esto, a la luz de las expectativas educativas enunciadas por los jóvenes.

Educación en Sacsamarca ¿y después qué?

Los estudios sobre la migración de jóvenes de zonas rurales, coinciden en que la intención principal para salir de su comunidad es el deseo por cursar estudios superiores, de preferencia universitarios, tomando a la ciudad de Lima Metropolitana como centro de las aspiraciones (Fernández, 2011; Ames, 2013; Bosma y Andernach, 2013; Crivello 2015, Guerrero, 2016).

Dicho anhelo se viene desarrollando desde mediados del siglo XX, a través de una variedad de momentos históricos importantes, de los cuales los más resaltantes son: la lucha por la educación que promovió la reapertura de la Universidad San Cristóbal de Huamanga en Ayacucho en 1959, el CAI en la década de los '80, la expansión escolar y de centros de salud en los '90 y finalmente, la configuración de una nueva ruralidad al día de hoy (Mena, 2012).

A su vez, los cambios en el sistema socioeconómico como la introducción del trabajo asalariado, la diversificación del mercado laboral, la construcción de carreteras asfaltadas, y la promoción de programas sociales, han incrementado la tasa de asistencia en las escuelas y, por ende, el establecimiento de la educación superior como imperativo para el “deber ser” del sector juvenil (Chagnollaud, 2010; Ames, 2013; Mena, 2012).

Durante el trabajo de campo, todo esto se hizo aún más evidente al conversar con algunos pobladores adultos de manera informal, cuando se les preguntaba sobre sus hijos(as) y lo que querían para ellos(as).

“El día de hoy tuve conversaciones con dos docentes. Uno de ellos, me narró sobre su deseo de que su hijo – que estaba en sexto de primaria - termine estudiando ingeniería en una universidad de Lima. Además, me comentó que él se encontraba estudiando una segunda carrera, aparte de trabajar en el colegio. El segundo señor contó la historia de su hijo mayor, quien postuló ocho veces a una universidad en cuatro años, finalmente logrando ingresar este año. Me sorprendió tanto la anticipación del primer señor, como la perseverancia del segundo. Se notaba que eran personas muy comprometidas con la educación de sus hijos”.

(Notas de campo: Conversaciones con pobladores sacsamarquinos)

Como se observa en esta cita, las aspiraciones por acceder a una universidad no necesariamente encuentran éxito de manera inmediata, por lo que el logro educativo luego de culminar la secundaria depende en gran medida del apoyo social, emocional y económico con los que cuenten sus cuidadores y redes familiares (Ames, 2013; Crivello, 2015). Esto es reconocido por los(as) jóvenes participantes como una de las consideraciones más álgidas para poder pensar en un proyecto futuro vinculado a la educación, en conjunto con una lista de capacidades personales como la responsabilidad, la perseverancia, la voluntad, el esfuerzo, la confianza, el trabajo, la autonomía y la decisión (ver Anexo D.4.).

“Ingresar a la universidad es más difícil de lo que actuamos aquí [en el sociodrama]. A veces porque no tenemos el recurso económico, o porque hay que dar el examen más de una vez... sino ingresas rápido, tienes que dedicarte a trabajar por mientras... pero es necesario para superar los obstáculos”.

(Mujer, quinto de secundaria)

Por este motivo, durante el diálogo con los(as) jóvenes y el docente en la tercera sesión del taller, se comentó que muchos de ellos(as) no cuentan a sus vecinos cuando se encuentran postulando a una universidad, a fin de evitar ser mal vistos por la comunidad en caso de no lograr acceder a la misma.

“[¿Qué quisieran estudiar luego de terminar la secundaria?] (el grupo se queda en silencio y el docente interviene)... de repente hay varios que ya tienen en mente una profesión pero no quieren decirlo hasta que sea una realidad. Una vez que ya lo hacen, ya ingresan, ahí si lo dicen... porque es posible por varias circunstancias que no ingrese a la universidad, o no pueda llegar a postular, entonces mejor no decirlo”.

(Docente, quinto de secundaria)

Así también, en el sociodrama elaborado en esta sesión, se resaltan los posibles celos de los compañeros de clase y el orgullo que representa para los jóvenes el poder ingresar a una universidad.

“En el tercer caso del sociodrama, se mostró la historia de un joven que aspiraba a ingresar a la universidad y todo el proceso por el que debe atravesar para lograr su meta. Entre los aspectos generales de la historia, se destacan: el apoyo de su familia (padre y madre que viven en Sacsamarca y hermano mayor que vive en Lima) así como de sus amistades en el colegio en un inicio. Sin embargo, cuando el joven da el examen de admisión e ingresa, se observó que sus compañeras lo miraban con cierta distancia y recelo, como si anticiparan que sus vidas serían distintas de ahora en adelante. Al final también se muestra el uso de la radio comunal para comunicarle su ingreso a la universidad luego de un año de preparación en Lima”.

(Notas de campo: Sesión 3).

De acuerdo a lo señalado por Córdova y Zavala (2010), la educación formal tiene un poder redentor en tanto la discriminación ya no se basa tanto en lo étnico, lo geográfico o lo cultural, sino en el logro alcanzado por la escolaridad. Los ejemplos líneas arriba corroboran ello

al mostrar el temor por la posibilidad de no ingresar a la universidad, lo cual convertiría a la migración de retorno a Sacsamarca como símbolo del fracaso ante los vecinos de la comunidad. A su vez, esto se vincula con la anticipación de situaciones de discriminación una vez que alcancen la permanencia en las ciudades, como se indica brevemente en la cita a continuación:

“Otra cosa es que cuando los jóvenes viajan también es difícil establecer esa confianza. Hay siempre un cierto recelo... los chicos de la costa son más abiertos y aquí son más reservados... eso también se nota allá. Obligatoriamente si quiere seguir sus estudios tiene que irse y tiene que enfrentarse a esas cosas”.

(Docente, quinto de secundaria)

Una reflexión final con respecto a esta situación tiene que ver con el futuro de los jóvenes en Sacsamarca en términos concretos. ¿Cuántos de ellos realmente acceden a la educación superior? Esta fue una pregunta que quedó como interrogante a lo largo del trabajo de campo y que interpeló al equipo de facilitadores sobre todo por la demanda explícita de los(as) jóvenes por recibir orientación vocacional de nuestra parte, motivo por el cual tuvo que dedicarse la última sesión a conversar sobre los aspectos a considerarse para la obtención de una carrera profesional o técnica (ver Anexo D.4.). No obstante, lo que la realidad ofrece es una continua brecha en el acceso a oportunidades de inserción, y una serie de situaciones difíciles para el mantenimiento de una calidad de vida óptima, que desafía a los jóvenes y sus familias en distintas esferas de sus vidas.

“El ideal es irse... y no todos se van a ir, pero se van a ir muchos... y ¿cómo se queda tu comunidad sin jóvenes? Pero si aquí no hay dónde estudiar ni dónde trabajar, tienes que irte... ¿qué implica que esto siga pasando? Siento que hay tanta migración hacia las ciudades que éstas están explotando de gente, y no hay una política de salud mental que acoja a toda esta población

migrante, pero tampoco hay suficiente descentralización en el acceso a servicios, sobretodo en educación superior, y una discusión no excluye a la otra”

(Notas de campo: supervisión grupal de la Sesión 4)

La propuesta por tanto, es que las investigaciones futuras sobre procesos migratorios y juventud, puedan contemplarse como parte de un proyecto interdisciplinario y longitudinal, de tal modo que se presente evidencia integrativa sobre las transiciones de los jóvenes en Sacsamarca, así como en otras comunidades con alta movilidad social.

Desde el marco de la psicología comunitaria, esto implicaría trabajar de manera cercana con los actores del ámbito educativo y las familias, fomentando iniciativas conjuntas en las que el proceso auto-reflexivo del equipo sea una herramienta de trabajo central. Esto permitirá que la intención del encuentro responda en primera instancia a una reconexión con nosotros(as) mismos(as), desde del reconocimiento de nuestras propias limitaciones culturales, todo lo cual nos haría más sensibles al entendimiento de la diversidad que nos caracteriza como país.

Conclusiones

A modo de conclusión, puede afirmarse que las intenciones migratorias de los y las jóvenes entrevistados en Sacsamarca se encuentran bajo un paradigma social complejo, en el que las interacciones con la familia, la comunidad y el colegio son cruciales para entender los significados que elaboran en torno a su proyecto de vida.

En este sentido, si bien el interés prioritario por el que los(as) informantes buscan migrar es cursar estudios superiores, con la finalidad de acceder a oportunidades de inserción sociolaboral altamente valoradas, bajo los significados que ellos(as) elaboran, esto no constituye una migración en sí, sino más bien un traslado hacia otro espacio. El motivo para ello, se asocia al hecho de que actualmente la conexión entre lo rural y urbano es mucho más fluida a nivel comunicativo, lo cual conlleva a que el mundo rural no se perciba de manera tan segmentada de otros espacios más urbanizados. A su vez, el fomento de los viajes constantes a la ciudad durante las vacaciones del colegio, las redes de residentes sacsamarquinos en otros departamentos, y el uso de tecnologías como el internet, también contribuyen a las posibilidades que tiene el (la) joven de entender su identidad más allá de lo que su comunidad de origen le tiene por ofrecer, generando en él aspiraciones y cuestionamientos sobre sus formas de vida.

A pesar de esto, factores como los recursos económicos disponibles, y el apoyo emocional brindado por la familia, son dos aspectos prioritarios al momento de elegir una carrera técnica o profesional, antes que la motivación o interés personal, ya que dependen en primer lugar de éstas para establecer su residencia como estudiante en las ciudades. De esta manera, queda claro que la posibilidad de migrar es en todo momento parte de una estrategia familiar que se extiende hacia redes de apoyo fuera de Sacsamarca, y por tanto, destaca a la familia como un componente prioritario para el establecimiento de la identidad de los(as) jóvenes al migrar y

constituir su autonomía en las ciudades. Adicionalmente, a pesar de que algunos jóvenes demuestran intenciones de volver a Sacsamarca para realizar un proyecto en beneficio de la comunidad, en la práctica esto no suele ocurrir ya que tanto las exigencias de la vida urbana como la calidad de vida que ésta ofrece, los obligan a asentarse fuera de su comunidad de origen y trabajar únicamente como sustento de sí mismos y sus familias.

En vista de ello, resulta importante entender cómo en este contexto, la migración se ve representada como vía para el desarrollo, mientras que la posibilidad de quedarse en Sacsamarca se relaciona a un estancamiento socioeconómico. La situación, por tanto, indicaría que el proceso migratorio estaría constituyéndose como una necesidad para el desarrollo de forma tal que los(as) jóvenes tomen distancia de lo rural y puedan insertarse en el mercado laboral urbano.

Esto explica cómo el colegio representa un espacio privilegiado para la participación de los(as) jóvenes, y por tanto, los desvincula en cierta medida del conocimiento que los(as) conectan con sus tradiciones culturales e historia local. Sin embargo, para entender esto de forma más integral, es necesario prestar atención a las percepciones diferenciadas sobre lo que representa el distanciamiento para distintas generaciones, dadas las dificultades que evoca la migración para lograr un entendimiento mutuo entre los estilos de vida de los(as) jóvenes y sus padres, madres y abuelos(as).

Para la psicología comunitaria, resulta necesario el reconocimiento de las condiciones culturales que generan dichas tensiones, favoreciendo las reflexiones acerca del contexto y su influencia en las percepciones de la realidad, y ampliando la mirada sobre las necesidades del sector juvenil (Birman y Bray, 2017). En el presente estudio, esto permitió revelar algunas limitaciones y sugerencias derivadas del trabajo de campo realizado.

En primer lugar, el gran tamaño del grupo resultó ser particularmente desafiante para lograr un manejo técnico adecuado, puesto que tanto los participantes como facilitadoras reconocieron la dificultad para calmar el desorden y la bulla generada en el espacio, lo cual generó replanteamientos en algunas cuestiones logísticas y de coordinación para el cálculo del tiempo y la gestión de materiales y del espacio físico.

Lo segundo se relacionó a las dificultades para comunicarnos tanto durante el taller como fuera de éste, en los espacios de interacción en Sacsamarca. Estos desencuentros se manifestaron a través de las expresiones en quechua y castellano en momentos diferenciados, pero también se observaron en la dificultad para comprender algunas de las consignas propuestas, y por la fuerte demanda explícita de obtener orientación vocacional e información de instituciones de educación superior de nuestra parte, todo lo cual representó desafíos en la dinámica grupal.

Una sugerencia para evitar ello es el involucramiento del equipo de trabajo DARS de manera más prolongada y sostenida con los actores vinculados al colegio, al ser estos parte de una institución en la que los(as) jóvenes ocupan la mayor parte de su tiempo. Esto favorecería la familiarización con el grupo, y por ende, la comprensión mutua de expectativas. Siguiendo esta línea, también se recomienda enfáticamente la presencia de profesionales con conocimientos de la lengua quechua que faciliten el intercambio cultural con los(as) jóvenes.

Con todo ello, se espera que los resultados de este estudio puedan contribuir al fortalecimiento de las iniciativas de trabajo con jóvenes en Sacsamarca, articulando esta población al proyecto en marcha, e identificando nuevos puntos de encuentro que permitan atender sus necesidades, revitalizando sus vínculos existentes con la población adulta. Esto con miras a la reivindicación de lo rural y al estímulo por establecer nuevas formas de comprensión intercultural.

Referencias

- ALFORJA (2008). *Técnicas participativas para la educación popular. Tomo I*. Lima: Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.
- Altamirano, T. (1983). Migración y estrategias de supervivencia de origen rural entre los campesinos de la ciudad. *Anthropologica*, 1 (1), 127-158.
- Altamirano, T. (2009) *Migración, remesas y desarrollo en tiempos de crisis*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).
- Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- Ames, P. (2005). Educación e interculturalidad: repensando mitos, identidades y proyectos. En: Fuller, N. (Eds) *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Ames, P. (2013). *¿Construyendo nuevas identidades? Género y educación en los proyectos de vida de los jóvenes rurales de Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- Arenas, E. (2016). *Indicadores de cambio en salud mental comunitaria de una población afectada por el Conflicto Armado Interno en Apurímac*. Tesis Magisterial. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).
- Barker, C. (2005). *Desarrollo rural y migración en comunidades rurales de Huancavelica*. Lima: Consorcio de Investigación Económica y Social, 27-32.
- Becerra, D., Gurrola, M., Ayón, C., Androff, D., Krysik, J., Gerdes, K., Moya-Salas, L. y Segal, E. (2010). Poverty and other factors affecting migration intentions among adolescents in Mexico. *Journal of Poverty*: 14, 1 – 16.

- Béjar, Á. y Pereyra, N. (2005). La imagen de la ciudad de Ayacucho: tres coyunturas de expansión. *Dialogía*: 1, 159-183.
- Birman, D., (2011). Migration and Well-Being: Beyond the Macrosystem. *Psychosocial Intervention*: 20 (3), 339-342.
- Birman, D. y Bray, E. (2017). Immigration, migration and community psychology. En: Bond, M., Serrano-García, I. (Eds). *APA handbook of community psychology: Methods for community research and action for diverse groups and issues. Volume 2*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Bosma, M. y Andernach, L. (2013). *Poverty and Future Dreams among Disadvantaged Adolescents in Rural and Urban Cusco, Peru*. (Tesis de Bachillerato) Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Boyd, C. (2014). Decisiones de inserción laboral: el caso de los jóvenes rurales peruanos. *Economía*: 37 (74), 9-40.
- Braun, V. y Clarke, V. (2012). Using thematic analysis in psychology. En H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology. Volume 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*. Washington D.C.: American Psychological Association, 57- 71.
- Candelo, C., Ortiz, G. y Unger, B. (2003). *Hacer talleres: una guía práctica para capacitadores*. Cali: World Wildlife Fund (WWF) – Colombia.
- Cárcamo, U. (2010). Migración, integración e identidad en América Latina. Manifestaciones de un proceso de construcción híbrida. *Cuadernos Judaicos*: 27, 1-14.
- Carr, S. (2011). A Global Community Psychology of Mobility. *Psychosocial Intervention*: 20 (3), 319-325.

- Carter, N., Bryant-Lukosius, D., DiCenso, A., Blythe, J. y Neville, A. (2014). The Use of Triangulation in Qualitative Research. *Oncology Nursing Forum*: 41 (5).
- Chagnollaud, F. (2010). La andinización de la ciudad de Ayacucho. ¿La reconquista andina del espacio urbano? *Pandora*: 10, 187-201.
- Chagnollaud, F. (2013). Socialización y aprendizajes infantiles en la cultura andina urbana de Ayacucho. *Bulletin de l'Institut français d'études andines*: 42 (3), 435-452.
- Crivello, G. (2011). "Becoming somebody": Youth transitions through education and migration in Peru. *Journal of Youth Studies*: 14 (4), 395-411.
- Crivello, G. (2015). "There's no future here": The time and place of children's migration aspirations in Peru. *Geoforum*: 62, 38-46.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe - CEPAL (1995). *¿Desarrollo rural sin jóvenes?* Lima: Unidad de Desarrollo Agrícola de la División de Desarrollo Productivo y Empresarial.
- Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003). Las secuelas psicosociales. En: *Informe Final de la Comisión de la Verdad y reconciliación*. Tomo VIII, Tercera parte.
- Córdova, G. y Zavala, V. (2010). *Decir y callar: Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).
- Cotlear, D. (1987). *Perú: la población migrante*. Lima: Asociación Multidisciplinaria de Investigación y Docencia en Población.
- Degregori, C., Gálvez, M. y Ansión, J. (1987). Lo individual y lo colectivo en la comunidad. En C. Degregori, (Ed) *Los límites del milagro: comunidades y educación en el Perú* (pp. 97-108). Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).

- Dirección Académica de Responsabilidad Social (2014). *Diagnóstico Psicosocial y Socioeconómico de Sacsamarca*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, abril, manuscrito.
- Dirección Académica de Responsabilidad Social (2014). *Informes de las Brigadas Psicológicas en Sacsamarca, Ayacucho*. Lima Pontificia Universidad Católica del Perú, octubre, manuscrito.
- Eguren, M. (2006). Educación y participación: enfoques y prácticas promovidos desde el Estado, la sociedad civil y las escuelas. En: Montero, C. (Eds) *Escuela y Participación en el Perú: temas y dilemas*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- Escárzaga, F., Abanto, J. y Chamorro, A. (2002). Migración, guerra interna e identidad andina en Perú. *Política y Cultura*: 18, 277-298
- Expósito, M. (2003). *Diagnóstico Rural Participativo: una guía práctica*. Santo Domingo: Centro Cultural POVEDA.
- Fernández, M. (2011). *Significados, aprendizajes y perspectivas de futuro de adolescentes de Putacca a partir de una experiencia de memoria colectiva*. Tesis Magisterial. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).
- Gastelú, R. (2016). De la política educativa a las prácticas locales: el caso de la implementación de la educación intercultural bilingüe en Sacsamarca. *Cuadernos de responsabilidad social universitaria. Sacsamarca. Práctica de campo 2 – Antropología 2014-1*: 56 - 81.
- González Rey, F. (2006). *Investigación Cualitativa y Subjetividad*. Guatemala: Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala. Recuperado de http://www.odhag.org.gt/pdf/R_INVESTIGACION%20CUALITATIVA.pdf.

- González Rey, F. (2014). Dilemas epistemológicos actuales en psicología comunitaria. En J. Flores (Coord.), *Repensar la psicología y los comunitario en América Latina* (pp. 19-46). Tijuana: Universidad de Tijuana CUT. Recuperado de: <http://red.pucp.edu.pe/psicologia-comunitaria/files/2014/05/MarzoRepensar-la-psicolog%C3%ADa-y-lo-comunitario-en-Am%C3%A9rica-Latina-DIGITAL.pdf>.
- Guerrero, G. (2014). “Yo sé que va a ir más allá, va a continuar estudiando” *Expectativas educativas de estudiantes, padres y docentes en zonas urbanas y rurales del Perú*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).
- Guerrero, G., Sugimaru, C., Cussiánovich, A., De Fraine, B. y Cueto, S. (2016). *Education aspirations among young people in Peru and their perceptions of barriers to higher education*. Oxford: Young Lives.
- Hernández, M. y Raczynski, D. (2014). Jóvenes de origen rural: aspiraciones y tensiones en la transición hacia la enseñanza secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*: 7 (3), 71-87.
- Hsieh, H. y Shannon, S. (2005) Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*: 15 (9), 1277-1288.
- Jara, O. (2014). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Lima: Colección: Educación Popular y saberes libertarios.
- Keihäs, T. (2014). *¿Ser y hablar quechua? La realidad sociolingüística de Ayacucho desde la visión subjetiva de los jóvenes indígenas. Ideologías e identidades en el discurso metalingüístico*. Tesis Magisterial. Universidad de Helsinki.

- Konterllnik, I. (2003). *La participación de los adolescentes: ¿Exorcismo o construcción de ciudadanía?* Recuperado de http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/La_participacion_de_los_adolescentes_I_Konterllnik.pdf
- Loveday, J., Molina, O. y Rueda, C. (2005). *Migración y remesas como estrategia de desarrollo de las familias peruanas*. Lima: Asociación Peruana de Demografía y población.
- Magnabosco, M. (2014). El construccionismo social como abordaje teórico para la comprensión del abuso sexual. *Revista de Psicología*, 32 (2), 220-242.
- Maguiña, E. (2015). Esbozo de las migraciones internas en el siglo XX y primera década del siglo XXI y su relación con los modelos de desarrollo económico en el Perú. *Anales Científicos*: 77 (1), 17-28.
- Mansione, I., Zac, D., Viola, M., Linetzky, L., Temelini, J. y Pallma, S. (2011) Participación socio-comunitaria y proyecto de vida en adolescentes del conurbano boanerense y de la ciudad de Buenos Aires. *Psicoanálisis*: 33 (2), 313-323.
- Martínez, C. (2012). *El bono demográfico regional en el Perú*. Lima: Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA).
- Maya-Jariego, I. y Armitage, N. (2007). Multiple senses of community in migration and commuting. The interplay between time, space and relations. *International Sociology*: 22 (6), 743-766.
- Mena, M. (2012). (De) construyendo ilusiones. Cambios intergeneracionales y de género en las aspiraciones educativas y ocupacionales en las zonas rurales de Ayacucho. *Debates en Sociología*: 37, 5-42.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires, Paidós.

- Montero (2006). *Hacer para transformar: El método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- Pérez, A. (2012). Sobre el constructivismo: Construcción social de lo real y práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 5-21. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5652/pr.5652.pdf.
- Pistrang, N., y Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. En H. Cooper (Ed), *APA handbook of research methods in psychology. Volume 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 5-18). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Ponce, C. (2010). *Pobreza y Demografía: una visión de mediano plazo*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).
- Punch, S. (2015). Youth transitions and migration: negotiated and constrained interdependencies within and across generations. *Journal of Youth Studies*: 18 (2), 262-276.
- Reflect-Action (2009). *Herramientas participativas*. Recuperado de: <http://www.reflect-action.org/es>.
- Rivera, M. y Velázquez, T. (2015). *Trabajo con personas afectadas por violencia política: Salud Mental Comunitaria y Consejería*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).
- Rojas, O. (2016). Pacificación y readecuación productiva comunera en la zona alta de Ayacucho, Perú. *Temas de Nuestra América. Revista de Estudios Latinoamericanos*, 40, 97-117.

- Rojas, V. y Cussianovich, A. (2013). *Creciendo en el Perú: Una mirada longitudinal al uso del tiempo de los niños y las niñas en el campo y la ciudad*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).
- Sánchez, A. (2015). *Migraciones internas en el Perú*. Lima: Organización Internacional para las migraciones (OIM).
- Salimbieni, O. (2011). Escuela y comunidad. Participación comunitaria en el sistema escolar. *Tendencias pedagógicas: 17*, 19-31.
- Sarason, S. (1974) *Psychological Sense of Community. Prospects for a Community Psychology*. San Francisco: Josse-Bass Publishers.
- Sipi3n, C. y Monsalve, L. (2015). *Sistematizaci3n de buenas pr3cticas y lecciones aprendidas de los modelos de intervenci3n a favor de la niñez y la adolescencia frente a la violencia sexual de la Asociaci3n Paz y Esperanza en Hu3nuco*. Hu3nuco: Paz y Esperanza.
- T3vara, G. (2012). *Sentido de comunidad en un contexto de violencia comunitaria*. Tesis Magisterial. Lima: Pontificia Universidad Cat3lica del Per3 (PUCP).
- Tejeda, L. (2009) La participaci3n en el imaginario y en la experiencia de los niños, niñas y adolescentes. En: Castro, J., Cussi3novich, A., Tejeda, L. y Valencia, J. (Eds) *Balance a los veinte años de la Convenci3n: Participaci3n de los niños y niñas*. Lima: Instituto de Formaci3n de Educadores de J3venes, Adolescentes y Niños Trabajadores de Am3rica Latina y El Caribe.
- Theidon, K. (2004). *Entre pr3jimos: el conflicto armado interno y la pol3tica de la reconciliaci3n en el Per3* (Vol. 24). Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- Urrutia, J. (1996). Relaciones laborales y sociedad rural: Huamanga y Huanta. *Debate agrario*, 25, 1-19.

- Von Gleich, U. (2016). Nueva dinámica en el bilingüismo Ayauchano. *INDIANA*: 33 (1), 133-159.
- Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research in Psychology*. New York: McGraw Hill Education.
- Yamada, G. (2012). Patrones de migración interna en el Perú reciente. En: Gavarito, C. y Muñoz, I. (Eds) Empleo y protección social. Lima: Fondo Editorial PUCP, 91-124.





Apéndices

Apéndice A

Consentimiento Informado¹

Hola, mi nombre es Gabriela Gutiérrez Muñoz. Soy Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica del Perú y actualmente curso la Maestría en Psicología Comunitaria. Conozco el distrito de Sacsamarca desde octubre 2013 cuando vine junto con un grupo de estudiantes y docentes para realizar un diagnóstico psicosocial y socioeconómico de la zona. Luego de ello, en setiembre del 2014 participé en las Brigadas Psicológicas en Sacsamarca trabajando con estudiantes y docentes de primaria y secundaria. Es a partir de estas experiencias, y de otras visitas posteriores que se identificó la necesidad de trabajar con jóvenes que se encuentren próximos a terminar la secundaria y enfrentar los retos de la vida adulta. Por tanto, desde la Dirección Académica de Responsabilidad Social (DARS) de la universidad, nos pareció importante realizar una investigación conjunta con ustedes de modo que podamos comprender más de cerca sobre la manera cómo transcurre su presente y cómo anticipan su futuro. La investigación consiste en la realización de un taller de cuatro sesiones que serán registradas de manera audiovisual. La información obtenida será manejada de manera confidencial, es decir, tu identidad no será revelada en ningún momento de la investigación. Los resultados serán utilizados para fines académicos y como insumo para seguir trabajando posteriormente con jóvenes del distrito. Si estás de acuerdo con participar, por favor coloca tu nombre y/o firma en la parte inferior.

Desde ya agradezco tu participación.

Nombre ó Firma del alumno(a)

Firma de la investigadora

¹ De tener alguna pregunta o inquietud sobre tu participación en el presente estudio, podrás contactarte con la investigadora al correo electrónico: gabriela.gm8@gmail.com

Apéndice B

Ficha de datos

PARTE I

Marcar con un aspa (X) o llenar la información solicitada.

Sexo:

Hombre () Mujer ()

Edad:

___ años

Grado que estudias actualmente:

Cuarto de secundaria () Quinto de secundaria ()

¿Dónde vives?

Sacsamarca ()

Pallqa ()

Putaccasa ()

Colcabamba ()

Asca ()

¿Con quiénes vives	¿Cuántos años tienen?	¿A qué actividad se dedican?

PARTE 2

La siguiente encuesta tiene como objetivo comprender cuáles son tus planes a futuro una vez culminados tus estudios secundarios como parte de la investigación a cargo de la Psicóloga Gabriela Gutiérrez de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La información que brindes será manejada de manera confidencial, es decir, tu identidad no será revelada en ningún momento de la investigación. Los resultados serán utilizados para fines académicos y como insumo para establecer estrategias de trabajo conjunto con los(as) jóvenes de Sacsamarca para el próximo año.

Si estás de acuerdo con participar, por favor coloca tu nombre y/o firma en la parte inferior y responde a las preguntas.

Nombre ó Firma del alumno(a)

Firma de la investigadora

Sobre experiencia de migración

¿Tienes familiares viviendo fuera de Sacsamarca?

() SÍ () NO

¿Dónde viven? *(Indicar uno o más lugares)*

¿Has vivido fuera de Sacsamarca antes?

() SÍ () NO

Si respondiste NO, no contestar las siguientes dos preguntas.

¿Dónde? *(Indicar ciudad)*

¿Por cuánto tiempo? *(Indicar número de meses o años)*

Sobre el futuro al culminar la educación secundaria

Marcar con un aspa (X) o llenar la información solicitada.

Cuando acabe mis estudios secundarios quisiera:

() Irme definitivamente de Sacsamarca

() Irme temporalmente de Sacsamarca

() Quedarme en Sacsamarca

¿Para qué? *(Indicar cuáles son los motivos)*

¿De qué depende? *(Indicar cuáles son las condiciones necesarias)*

Apéndice C

Guía de sesiones del taller con jóvenes

C. 1. Sesión 1: Familiarizándonos

PLAN OPERATIVO

OBJETIVO: Familiarizarnos con los(as) estudiantes y su dinámica comunal en Sacsamarca a lo largo del año.				
Actividad	Objetivos específicos	Materiales	Duración	Encargado(a)
Bienvenida y presentación	<ul style="list-style-type: none"> Registrar de asistencia Registrar de datos personales Entregar de consentimientos informados Presentar a los(as) facilitadores(as), de los objetivos y características del estudio (cómo surge la idea, método, fechas y horarios) Responder dudas e inquietudes respecto al estudio. 	Hojas de asistencia Fichas de datos Consentimientos informados	15 minutos	Gabriela Adriana Apoyo: Alicia
Dinámica de integración	<ul style="list-style-type: none"> Conocernos y reconocernos mutuamente. 	Ninguno	15 minutos	Gabriela Adriana Apoyo: Alicia
Calendario estacional	<ul style="list-style-type: none"> Preparar los grupos de trabajo para todo el taller. Realizar un calendario mensual en el que se indiquen las actividades y eventos que suceden en Sacsamarca a lo largo del año. 	6 Papelotes, plumones gruesos, colores	40 minutos	Gabriela Adriana Apoyo: Alicia
Plenaria grupal	<ul style="list-style-type: none"> Exponer brevemente el calendario realizado ante el salón y recordar los lineamientos para la siguiente sesión Aperturar la reflexión sobre las actividades y eventos que se realizan en Sacsamarca a lo largo del año. 	3 Grabadoras de voz Papel bond	40 minutos	Gabriela Adriana Apoyo: Alicia
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> Enfatizar el sentido de la actividad. Agradecer la participación Hacer recordatorio de fecha y hora de la próxima sesión. 	Papelotes trabajados, Maskin tape	10 minutos	Gabriela Adriana Apoyo: Alicia

BIENVENIDA Y PRESENTACIÓN

1. Se toma registro de la asistencia al taller.
2. Las facilitadoras se presentan, indican el motivo y la duración de su estadía en Sacsamarca.
3. Se señala que, a partir de los resultados del diagnóstico psicosocial (2013) y de las brigadas psicológicas (2014) uno de los temas que destacaron como importantes fueron el trabajar con adolescentes.
4. En este sentido, la propuesta es realizar un taller de cuatro sesiones con ellos: de dos horas de duración cada uno, por las tardes luego del almuerzo.
5. Previo al taller, se les estará brindando un refrigerio a cada uno en el colegio.
6. Se expone que el objetivo es: realizar una investigación conjunta desde su propia mirada sobre cómo transcurre su presente y cómo anticipan su futuro.
7. Seguidamente, se indica que la información que se obtenga del trabajo la utilizaremos para fines académicos (presentación de tesis de Maestría) pero también como un insumo para ellos(as) mismos y su comunidad.
8. Se pregunta por las expectativas en torno al taller.
9. Se recogerán preguntas adicionales que tengan los(as) estudiantes ante lo expuesto.

DINÁMICA DE INTEGRACIÓN

1. Se acordó con el equipo de facilitadores(as), utilizar la dinámica lúdica “tela de araña” para facilitar el reconocimiento de todos los y las participantes involucrados(as) en el taller. Esta consistió en que un estudiante tomara una bola de lana, la lance al compañero(a) del frente de su elección quedándose con el extremo de la lana, y lo(a) presentara indicando: su nombre, grado, y una característica o cualidad. Esta acción se repitió hasta que cada estudiante haya sido presentado y se encontrara sosteniendo un extremo la lana. Además, se indicó que en caso de tocarle un compañero(a) del cual no conociera mucho, podía apoyarse de otros(as) compañeros(as) que lo(a) ayudaran a describirlo(a).
2. Las facilitadoras también se presentaron y luego hicieron énfasis en la importancia de escucharse mutuamente para poder tejer redes de amistad como la tela de araña que se había formado. Pidieron que cada estudiante jale un poco más el extremo de la lana,

indicando cómo las relaciones se vuelven más fuertes cuando cada persona realiza aportes al grupo.

CALENDARIO ESTACIONAL

1. Se pidió a los(as) estudiantes que se armen en pequeños grupos de entre *7 a 8 personas* como máximo: dos de quinto de secundaria y uno de cuarto de secundaria, y se les entregó un papelote, plumones, colores y lápices a cada grupo.
2. Se les dio la siguiente consigna: “A lo largo del año, cada *comunidad* realiza diferentes actividades y ocurren diferentes eventos. Algunos pueden suceder cada mes, otros solo ocurren una vez o un par de veces al año. Lo que queremos pedirles es que hagan un calendario mes a mes en que puedan mostrarse los siguientes aspectos:
 - ❖ Épocas de lluvia y sequía
 - ❖ Actividades económicas
 - ❖ Fiestas y tradiciones culturales (ejm. aniversarios, eventos festivos)
 - ❖ Actividades escolares
 - ❖ Actividades comunales (ejm. faenas... limpia de acequia, recojo de maleza, recorrido de linderos).
 - ❖ Otras: (ejm. con el puesto de salud, ONG’s, universidades...)
3. Al formarse tres grupos en el salón, se les pidió hacer un calendario de los siguientes meses
 - a. Grupo 1 (quinto de secundaria): De *Enero a Abril*.
 - b. Grupo 2 (cuarto de secundaria): De *Mayo a Agosto*.
 - c. Grupo 3 (quinto de secundaria) De *Setiembre a Diciembre*.
4. Utilizando un calendario modelo, se les indicó que en la fila superior, deberían ir los meses: enero, febrero, marzo... y así; y en la primera columna, iría el título de la actividad y/o evento.
5. En la cuadrícula se podía escribir o dibujar un símbolo que represente dicha actividad.
6. Finalmente, luego juntaremos todo el calendario y conversaremos sobre el trabajo.

PLENARIA GRUPAL

1. Luego de colocar cada papelote en la pizarra, formando el calendario completo, se le pide a cada uno de los grupos, que escojan a dos personas encargadas de exponer el trabajo realizado.
2. Las personas elegidas se paran, exponen el calendario realizado y dialogan con las facilitadoras y sus compañeros(as) sobre las actividades y eventos que han graficado en el calendario, enfatizando las siguientes preguntas:
 - ❖ ¿Cuál es el objetivo de la actividad/evento? ¿Qué beneficios trae?
 - ❖ ¿Quiénes están involucrados en la actividad/evento?
 - ❖ ¿Participan todos por igual? ¿Siempre son los mismos?
 - ❖ ¿Cómo se organizan para realizarla? ¿Cuánto tiempo les demora?
 - ❖ ¿Qué les gusta y qué no? ¿Cómo los hacen sentir?
3. Para facilitadoras, recordar: la meta de esto es saber si hay actividades que promueven sentido de comunidad a nivel familiar, educativo y comunitario.

CIERRE

1. Las facilitadoras realizan preguntas y/o comentarios adicionales a la información señalada.
2. Las facilitadoras elaboran conclusiones sobre la actividad, haciendo énfasis sobre el objetivo de la sesión y enlazando las ideas con la temática de la siguiente sesión.
3. Se agradece la participación de todos y todas.
4. Se hace recordatorio de la fecha y hora para la siguiente sesión

C.2. Sesión 2: Jóvenes en Sacsamarca

PLAN OPERATIVO

OBJETIVO: Reflexionar sobre la percepción que tienen los(as) jóvenes en Sacsamarca sobre sí mismos con relación a su entorno.				
Actividad	Objetivos específicos	Materiales	Duración	Encargado(a)
Bienvenida y presentación	<ul style="list-style-type: none"> • Registrar la asistencia • Recordar lo trabajado la sesión anterior. • Presentar el objetivo de la sesión. 	Hojas de asistencia	10 minutos	Gabriela Adriana Apoyo: Alicia
Mapa corporal	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer cómo los(as) jóvenes se perciben a sí mismos y su rol dentro de la comunidad. • Explorar sus gustos y disgustos. 	15 papelotes Papeles de colores, plumones, colores, goma en barra, tijeras	50 minutos	Gabriela Adriana Apoyo: Alicia
Plenaria grupal	<ul style="list-style-type: none"> • Exponer brevemente el mapa corporal realizado ante el salón. • Explorar las relaciones que establecen los(as) jóvenes con su entorno. 	Grabadora de voz Papel bond Maskin tape Lápiz/lapicero	50 minutos	Gabriela Adriana Apoyo: Alicia
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Enfatizar el sentido de la actividad y señalar conclusiones de lo trabajado. • Agradecer la participación • Recordar los lineamientos para la siguiente sesión. 	Papelotes trabajados, Maskin tape	10 minutos	Gabriela Adriana Apoyo: Alicia

BIENVENIDA Y PRESENTACIÓN

1. Se hace un recuento breve de lo trabajado la sesión anterior: *“en la primera sesión conversamos sobre qué actividades y eventos ocurren en Sacsamarca, lo cual está relacionado con el HACER. Ahora, para esta actividad es necesario que todos juntos pensemos en el SER: cómo nos vemos a nosotros mismos y nuestro entorno”*.
2. Se presenta el objetivo de la sesión: *“Ahora, la idea es que reflexionemos sobre qué significa el ser joven en Sacsamarca”*.

MAPA CORPORAL

1. En los grupos previamente conformados, se pide dibujar el contorno de una persona completa en una hoja grande de papel (5 papelotes unidos en forma de cruz).
2. A cada grupo se le asigna dibujar:

- a. Grupo 1 (quinto de secundaria): Mujer joven
 - b. Grupo 2 (cuarto de secundaria): Mujer joven
 - c. Grupo 3 (quinto de secundaria): Hombre joven
3. Las facilitadoras señalan: *“Imagínense que esta es la silueta de un(a) joven estudiante de últimos años de secundaria en Sacsamarca. Con la ayuda de papeles de colores, recortes de periódicos, plumones y colores que les hemos dado, decoren la silueta con palabras, frases y/o dibujos que mejor representen quién es este(a) joven”*.
 4. Adicionalmente, se les indica que piensen en lo siguiente:
 - o ¿Qué cosas le gusta hacer?
 - o ¿Qué no le gusta hacer?
 - o ¿Qué situaciones difíciles debe enfrentar a su edad?
 - o ¿Qué se espera de él (ella)?
 - o ¿Cómo se lleva con su (familia, amigos, comunidad)?

PLENARIA GRUPAL

1. En cada grupo, se elige dos representantes para exponer el trabajo realizado, indicándose que las personas designadas para esto deben ser distintas a las que expusieron la sesión anterior.
2. Cada participante señala cuál fue su contribución al mapa corporal y por qué.
3. Las facilitadoras exploran las condiciones de vida de los(as) adolescentes a partir del dibujo realizado, en cada grupo formado.
4. Se debaten posibles encuentros y desencuentros durante la elaboración del mapa corporal: ¿todos coincidieron en lo que debía mostrarse? ¿cómo lograron esto? ¿quién lo decidió? ¿Qué tuvo que negociarse?
5. Recordar siempre que existe una triada de actores: estudiantes (presentes, protagonistas) docentes y padres/madres (latentes).

CIERRE

1. Preguntas adicionales ¿qué caracteriza a los(as) adolescentes que participan y que no participan? Dar cuenta de las diferencias individuales en los grupos

2. Las facilitadoras enlazan el tema del presente con el futuro, haciendo alusión a lo que se trabajará la siguiente sesión.
3. Finalmente, se hace recordatorio de la fecha y hora para la siguiente sesión.

C.3. Sesión 3: Expectativas a futuro y migración

PLAN OPERATIVO

OBJETIVO: Generar los significados que elaboran los(as) jóvenes estudiantes en torno a la migración al culminar la educación secundaria.				
Actividad	Objetivos específicos	Materiales	Duración	Encargado(a)
Bienvenida y presentación	<ul style="list-style-type: none"> • Registrar la asistencia • Recordar lo trabajado la sesión anterior. • Presentar el objetivo de la sesión. 	Hojas de asistencia	5 minutos	Gabriela Eric Apoyo: Marité
Lluvia de ideas	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar qué opinan los adolescentes sobre su futuro. la migración. 	Papelotes Maskin tape, Plumones gruesos	15 minutos	Gabriela Eric Apoyo: Marité
Sociodrama	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar escenificaciones grupales breves sobre un(a) joven al culminar la educación secundaria. 	Cámara de video. Papeles de colores Plumones gruesos y delgados	40 minutos	Gabriela Eric Apoyo: Marité
Plenaria grupal	<ul style="list-style-type: none"> • Generar los significados que los(as) adolescentes elaboran en torno a la migración. 	Grabadoras de voz Papel bond	50 minutos	Gabriela Eric Apoyo: Marité
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Exponer las conclusiones de cada grupo en torno al tema de la migración. • Enfatizar el sentido de la actividad. • Agradecer la participación • Hacer recordatorio de la fecha y hora de última sesión. 	Grabadoras de voz	10 minutos	Gabriela Eric Apoyo: Marité

BIENVENIDA Y PRESENTACIÓN

1. Se toma registro de la asistencia a la sesión.
2. Se hace un recuento breve de lo trabajado la sesión anterior.
3. Se presenta el objetivo de la sesión: *“Hoy se trabajará sobre el futuro de los(as) jóvenes en Sacsamarca”.*

LLUVIA DE IDEAS

1. Se les entrega un papel pequeño a cada estudiante y se les pide escribir de manera individual: “¿Qué haría un(a) joven de Sacsamarca al culminar la secundaria?”
2. Se reciben los papelitos, de manera anónima y se colocan todas las ideas en un papelote pegado en la pizarra.
3. Se agrupan las ideas similares y se registran su frecuencia de ocurrencia.
4. Finalmente, se eligen tres temas específicos, y se pide a los y las participantes dividirse en los mismos grupos establecidos en las sesiones anteriores.

SOCIODRAMA

1. Las facilitadoras señalan que los grupos formados deberán ponerse de acuerdo para escenificar cada uno una situación determinada sobre la migración de jóvenes sacsamarquinos, expuestas por ellos(as) mismos en la actividad anterior.
2. Los grupos eligen los temas a interpretar de la siguiente manera:
 - a. Grupo 1 (quinto de secundaria): migración permanente
 - b. Grupo 2 (cuarto de secundaria): migración temporal
 - c. Grupo 3 (quinto de secundaria): no migración.
3. Cada grupo deberá tomar en cuenta las siguientes preguntas:
 - Para el caso de migración permanente:
 - ¿Cómo se toma la decisión de migrar de forma permanente?
 - ¿Cuáles son los motivo(s) principales para migrar y no regresar a Sacsamarca?
 - ¿Qué deben preveer antes de migrar? ¿Qué deben preparar?
 - ¿Qué dificultades piensan que tendrán que enfrentar?
 - ¿Cómo se imagina que será su vida luego de migrar?
 - Para el caso de migración temporal:
 - ¿Cómo se toma la decisión de migrar de manera temporal?
 - ¿Cuáles son los motivo(s) principales para migrar y regresar a Sacsamarca?
 - ¿Qué dificultades piensan que tendrán que enfrentar?
 - ¿Cómo se imagina que será su vida luego de decidir migrar y volver?

- Para el caso de no migración:
 - ¿Cómo se toma la decisión de quedarse?
 - ¿Cuáles son los motivo(s) principales para quedarse en Sacsamarca?
 - ¿Qué dificultades piensan que tendrán que enfrentar?
 - ¿Cómo se imagina que será su vida al decidir quedarse en Sacsamarca?
- 4. Además, se les menciona que la situación escenificada deberá tener un inicio, desarrollo y final. Se les da 10 minutos a cada grupo para que elabore su sociodrama.
- 5. Cada grupo sale a escenificar las situaciones elegidas.

PLENARIA GRUPAL

1. Luego de cada escenificación, se da un tiempo breve para dialogar lo que ocurrió en la situación. Las facilitadoras esclarecen dudas en las escenas y se solicita explicar el motivo por el que eligieron presentar la escena de determinada manera.
2. Asimismo, se realizan las siguientes preguntas orientadoras:
 - ¿Qué significa para ustedes la migración?
 - ¿Qué significa para ustedes migrar o quedarse en Sacsamarca luego de terminar la educación en secundaria?
 - ¿Has salido de Sacsamarca antes? ¿Por qué motivos?
 - ¿Han migrado anteriormente en su vida? ¿Por cuánto tiempo?
 - ¿Por qué motivos migrarían?
 - ¿Por qué motivos no lo harían? ¿Qué necesitarían para hacerlo?
 - ¿Cuáles son las mayores dificultades para lograrlo?
 - ¿Cuáles son los factores que incentivan la migración?
 - ¿Cuáles son los factores que impiden la migración?
 - ¿Quién incentiva la migración?
 - ¿Migrarían para establecerse de manera permanente fuera de Sacsamarca?
 - ¿Tienen miembros en tu familia que hayan migrado? ¿Por qué motivos? ¿Qué les han contado respecto a la vida fuera de Sacsamarca?
 - ¿Qué tan frecuente es la migración en Sacsamarca?

CIERRE

1. Los(as) facilitadores(as) resumen las ideas dialogadas, y realizan comentarios adicionales de reflexión en torno a éstas.
2. Se agradece la participación.
3. Recordatorio última sesión: *“a partir de todo lo que hemos reflexionado en estas actividades, la próxima sesión conversaremos un poco sobre nuestras impresiones finales al respecto”*.

C.4. Sesión 4: Hacia dónde nos orientamos

PLAN OPERATIVO

OBJETIVO: Evaluar la experiencia del taller con estudiantes.				
Actividad	Objetivos específicos	Materiales	Duración	Encargado(a)
Bienvenida y presentación	<ul style="list-style-type: none"> • Registrar la asistencia • Recordar lo trabajado la sesión anterior. • Presentar el objetivo de la sesión. 	Hojas de asistencia	10 minutos	Gabriela Eric Apoyo: Marité
Lluvia de ideas por tarjetas	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las impresiones de los(as) jóvenes estudiantes con la experiencia del taller. 	Grabadoras de voz	30 minutos	Gabriela Eric Apoyo: Marité
Árbol de recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar aspectos que los(as) jóvenes estudiantes consideran son importantes para elegir una carrera profesional. 	Papeles de colores Papelotes Maskin tape	30 minutos	Gabriela Eric Apoyo: Marité
Ejercicio práctico sobre el futuro profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer los pasos a seguir para la elección de una carrera profesional. 	Papelotes Plumones gruesos, Maskin tape	20 minutos	Gabriela Eric Apoyo: Marité
Cierre del taller	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre experiencia del taller y agradecer la participación • Entregar las constancias de participación. • Compartir un pequeño refrigerio entre todos. 	Constancias de participación para los(as) estudiantes.	30 minutos	Gabriela Eric Apoyo: Marité

BIENVENIDA Y PRESENTACIÓN

1. Se toma registro de la asistencia a la sesión.
2. Se hace un recuento breve de lo trabajado la sesión anterior.

3. Se presenta el objetivo de la sesión: *“Esta será la última sesión del taller, por lo que la idea es que ustedes puedan evaluar la experiencia y contarnos cuáles fueron sus impresiones”*.

LLUVIA DE IDEAS POR TARJETAS

1. Se entregan papeles pequeños de colores a cada estudiante y se les indica que respondan a las siguientes preguntas:
 - ¿Qué te gustó del taller?
 - ¿Qué no te gustó del taller?
 - ¿Qué sugerencias tendrías?
2. Cada estudiante anota sus respuestas y le entrega su papel a uno de los(as) facilitadores(as).
3. Seguidamente, se hace entrega de otros papelitos de colores recortados en forma de círculo, y se les pide que escriban de manera individual: ¿qué factores hay que tomar en cuenta para elegir una carrera profesional?

ÁRBOL DE RECURSOS

1. Se le pide a cada estudiante que pegue su papelito sobre el árbol dibujado en el papelote colocado en la pizarra.
2. Se anotan las ideas más resaltantes en el árbol de recursos elaborado en otro papelote y se agrupan en temas.
3. Se presenta el papelote elaborado por los(as) facilitadores(as) en el que se indican algunos factores propuestos para elegir una carrera profesional.
4. Se contrastan las ideas de los(as) estudiantes y los(as) facilitadores(as) y se dialoga sobre la importancia de ciertos factores para su desarrollo profesional.

EJERCICIO PRÁCTICO SOBRE FUTURO PROFESIONAL

1. Se propone un caso simulado sobre un estudiante que culmina la educación secundaria y quiere estudiar una carrera profesional.

2. Se reflexiona sobre cuáles son los pasos a tomar en cuenta para lograr esta meta, mediante las siguientes preguntas orientadoras: ¿qué tendría que hacer? ¿qué tendría que gustarle para estudiar esto? ¿qué habilidades debería tener y/o desarrollar?

CIERRE DEL TALLER

1. Reflexionar brevemente sobre la experiencia del taller y agradecer la participación.
2. Se hace entrega de las constancias de participación en el taller, señalando que únicamente tendrían constancia aquellos(as) estudiantes que hayan asistido a mínimo tres sesiones del taller.
3. Asegurar próxima visita en diciembre para la devolución de resultados, y presencia continua de otras personas en Sacsamarca de la PUCP.

C.5. Guía para la devolución y validación de resultados preliminares con los(as) estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de Sacsamarca

PLAN OPERATIVO

OBJETIVO: Devolver los resultados preliminares encontrados en el taller realizado con estudiantes de cuarto y quinto de secundaria a fines de agosto e inicios de setiembre del 2015 y validar los hallazgos con ellos(as).				
Actividad	Objetivos específicos	Materiales	Duración	Encargado(a)
Preparación previa	<ul style="list-style-type: none"> Decorar el salón con los materiales a utilizarse en la sesión de devolución y validación de resultados. 	Papeles de colores recortados Pabilo y lana Ganchos de madera Maskin tape Fotos del taller	30 minutos	Gabriela Alicia
Introducción	<ul style="list-style-type: none"> Dar la consigna inicial para la devolución preliminar y validación de resultados. 	Ninguno.	5 minutos	Gabriela Apoyo: Alicia
Encuesta breve	<ul style="list-style-type: none"> Obtener datos específicos sobre experiencia previa de migración y expectativas a futuro. 	23 encuestas	10 minutos	Gabriela Apoyo: Alicia
Presentación y diálogo de resultados del taller	<ul style="list-style-type: none"> Devolver y validar los resultados preliminares del taller realizado el 2015. 	Papeles de colores recortados Pabilo y lana Ganchos de madera	45 minutos	Gabriela Apoyo: Alicia

		Maskin tape Fotos del taller 1 Grabadora de voz		
Presentación de proyectos desarrollados por la DARS-PUCP	<ul style="list-style-type: none"> Exponer el proyecto Sacsamarca y todas las actividades realizadas a la fecha. Recibir comentarios y preguntas de los(as) estudiantes. 	Proyector Laptop Presentación Power Point DARS	20 minutos	Alicia Apoyo: Gabriela
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> Reforzar la finalidad de la investigación realizada. Agradecer la participación. Entregar una foto a cada participante. Compartir un refrigerio entre todos y todas. 	Refrigerio	10 minutos	Gabriela Alicia

PREPARACIÓN PREVIA

- Colgar el pabalo a través del salón de clase designado para la reunión de devolución y validación de los resultados.
- Colgar 30 nubes de colores con afirmaciones sobre los y las jóvenes de Sacsamarca a lo largo del salón usando la lana.
- Colgar fotos del taller realizado a lo largo del pabalo usando los ganchos de madera.
- Pegar las fotos restantes con maskin tape en la pizarra, la puerta y las paredes del salón.
- Colocar las sillas del salón en círculo mirando hacia la pizarra.

INTRODUCCIÓN

- Se da la consigna inicial: *“Buenas tardes a todos, como recordarán, mi nombre es Gabriela Gutiérrez, de la Universidad Católica y ella es mi compañera Alicia Noa, de la Dirección Académica de Responsabilidad Social de la Pontificia Universidad Católica del Perú (DARS-PUCP). Hace unos meses vinimos a hacer un taller con ustedes que formaba parte de una investigación que estoy realizando para entender sobre su presente y su futuro como jóvenes de Sacsamarca. A partir de este taller, he organizado la información que ustedes me dijeron en unos resultados que quisiera compartir el día de hoy, de manera que me puedan confirmar o no las ideas que han surgido”*.
- Se procede a presentar la agenda de la sesión.

ENCUESTA BREVE

1. Se hace entrega de una encuesta breve sobre experiencia previa de migración e intención de migrar o no a futuro.
2. Se les indica que tendrán aproximadamente 10 minutos para completarla.

PRESENTACIÓN Y DIÁLOGO DE RESULTADOS DEL TALLER

1. Se señala *“Como pueden ver, hay una serie de nubes de colores y fotos colgadas a lo largo del techo del salón. Les queremos pedir que cada uno(a) de ustedes tomen una nube y dos fotos rápidamente y se vuelvan a sentar. Aquellos(as) estudiantes que no consigan nube, juntarse con un(a) compañero(a) de al lado”*.
2. Seguidamente se indica: *“cada nube que han tomado, tiene una afirmación sobre los(as) jóvenes de Sacsamarca, y tiene un número atrás. La idea es que siguiendo el orden de los números, ustedes mi indiquen si lo que aparece en esa frase es mito o verdad, y a partir de ello discutamos un poco”*.
3. *“En primer lugar, el(la) compañero(a) que tenga la nube leerá en alto lo que dice y nos dirá su opinión. Si alguien más del grupo discrepa o quiere confirmar lo que dice la nube, puede hacerlo luego. Lo mismo se hará hasta que completemos con todas las nubes”*.
4. Preguntar siempre: ¿Hay algo que agregar, consentir, opinar, comentar sobre esto? con respecto a cada tema propuesto.
5. Primer grupo de afirmaciones: *Con relación a la presencia que ustedes tienen en Sacsamarca, se ubicaron tres tipos de actividades:*
Actividades comunitarias
 - Eventos festivos: **los(as) jóvenes a veces no participan en las festividades porque: están de viaje o están en clases.** “Coinciden con esto? ¿Hay alguna otra razón por la que ustedes no participen en las fiestas? ¿Existen fiestas en las que les gustaría participar y no lo hacen?
 - Actividades de beneficio comunal: **los jóvenes participan activamente en la minca comunal** ¿Esto es un mito o verdad?
 - Asambleas comunales: **“los(as) jóvenes de secundaria no participan de las asambleas comunales que se hacen en sacsamarca”** “Nos llamó la atención que

no pusieran en el calendario las fechas en la que se realizan las Asambleas Comunales en Sacsamarca... ¿ustedes conocen de las asambleas y lo que se hace en ellas? ¿Han participado en alguna asamblea alguna vez? ¿Por qué creen que no se mencionó?

6. Segundo grupo de afirmaciones:

Actividades familiares

- Averiguar quién tiene la pregunta sobre el trabajo en la chacra y que la lea en alto: **los(as) jóvenes de secundaria ayudan a sus padres en el trabajo en la chacra.** “En el primer taller nos parecía que quizá el trabajo en la chacra no es algo que los(as) jóvenes disfruten de hacer, ¿es eso verdad? ¿Por qué creen que esto se da así? ¿Les parece importante que los(as) jóvenes apoyen en esto? ¿El trabajo en la chacra podría ser una opción de desarrollo (personal y/o para Sacsamarca)?
- Otras afirmaciones sobre el trabajo en la chacra: **“todos los jóvenes sabemos qué se cultiva”, “a los(as) jóvenes de Sacsamarca les gusta el trabajo en la chacra”.**

7. Tercer grupo de afirmaciones:

Actividades del colegio

- Encuentro de Alcaldes Escolares: **los temas tratados en el encuentro de alcaldes escolares son propuestos por los(as) mismos(as) jóvenes.** ¿Cuál es la dinámica de este encuentro? ¿Qué temas se suelen dialogar? ¿Qué se hace después?
- Encuentro de jóvenes de Sacsamarca: **los temas tratados en el encuentro de jóvenes son propuestos por los(as) mismos(as) jóvenes.** ¿Cuál es la dinámica de este encuentro? ¿Qué temas se suelen dialogar? ¿Qué se hace después?
- **La mayoría de las actividades en las que participan los(as) jóvenes sacsamarquinos son las relacionadas con el colegio.** Vimos que la mayoría de las actividades en que ustedes participan activamente son las actividades relacionadas al colegio... ¿existen otras actividades en las que ustedes participen activamente? ¿Cuáles son? ¿Creen que las actividades del colegio se relacionen de alguna manera con las actividades de su comunidad?

- **La vida en Sacsamarca para los jóvenes puede ser en ocasiones aburrida.** Esto es algo que algunos de ustedes mencionaron... ¿es así? Cuéntenos un poquito más...
 - Otra afirmación adicional: **Los padres dan mayor oportunidad a los hijos varones que a las mujeres en la educación.**
8. Cuarto grupo de afirmaciones: *Con relación al tema de futuro y migración...*
- **La mayoría de jóvenes quiere irse de Sacsamarca al culminar la educación secundaria.** “Aquí al parecer la mayoría se plantea irse de Sacsamarca ya sea para estudiar o trabajar ¿es eso correcto?”
 - Experiencias previas de migración: **todos los(as) jóvenes han viajado al menos una vez a Lima, Ica o Huamanga.** Corroborar si esto es cierto.
 - Contacto con sacsamarquinos viviendo afuera: **los(as) jóvenes de Sacsamarca mantienen una relación cercana con miembros de las asociaciones de residentes sacsamarquinos en ciudades**
 - **Los(as) jóvenes no tenemos suficiente información sobre universidades o institutos en el colegio.** ¿Han tenido alguna vez alguna charla sobre carreras en universidades o institutos? ¿Qué es lo que quisieran saber? Resaltar lo que salió en la evaluación del taller, pidiendo información sobre carreras y universidades.
 - Migración por estudios: **aquellos(as) que salen de Sacsamarca y viven en otro lado únicamente vuelven para las fiestas de la comunidad.** “Recuerdo que del sociodrama que hicieron, uno de ustedes nos mencionó que la realidad de entrar a la universidad puede ser difícil, pero que una vez que ingresan no vuelven, y si vuelven sería solo para las fiestas... ¿esto es así? ¿Hay personas que luego de los estudios vuelven a vivir a Sacsamarca? ¿Habrían otros motivos para venir a parte de las fiestas?”
 - Migración por trabajo: **es posible que los(as) jóvenes que culminan la educación secundaria salgan de Sacsamarca por trabajos eventuales.** ¿Qué tipos de trabajos? ¿Sería posible desarrollarse a través del trabajo sin estudiar?
 - No migración (por algún obstáculo): **los(as) jóvenes que no se van de Sacsamarca se quedan trabajando.** ¿Mito o verdad? ¿Añadirían algo más a esto?

- Otra afirmación adicional: **los padres en Sacsamarca esperan que los(as) jóvenes nos quedemos aquí.**

PRESENTACIÓN DE PROYECTOS DESARROLLADOS POR LA DARS-PUCP

1. Presentación power point breve de proyectos que viene realizando la DARS-PUCP en Sacsamarca y recojo de sus opiniones al respecto (a cargo de miembro DARS).
2. Indicaciones: esta parte debe de ser muy breve y debe de puntualizar aquellos proyectos con los que la iniciativa guarda relación. Posterior a la presentación, se recogen algunas opiniones al respecto.

CIERRE

1. Reforzar la idea de que la investigación realizada servirá como insumo importante para el trabajo con jóvenes en Sacsamarca.
2. En este sentido, agradecer su participación y rescatar la intención de la presente reunión de devolución y validación preliminar.
3. Entregar una foto de las promociones de cuarto y quinto de secundaria durante el taller realizado en agosto-setiembre de recuerdo.
4. Compartir un refrigerio entre todos y todas y tomar una foto final del grupo.

Apéndice D

Material fotográfico de las actividades realizadas

D.1. Sesión 1: Calendario estacional

- Enero a Abril – Grupo Quinto de secundaria



- Mayo a Agosto – Grupo Cuarto de secundaria

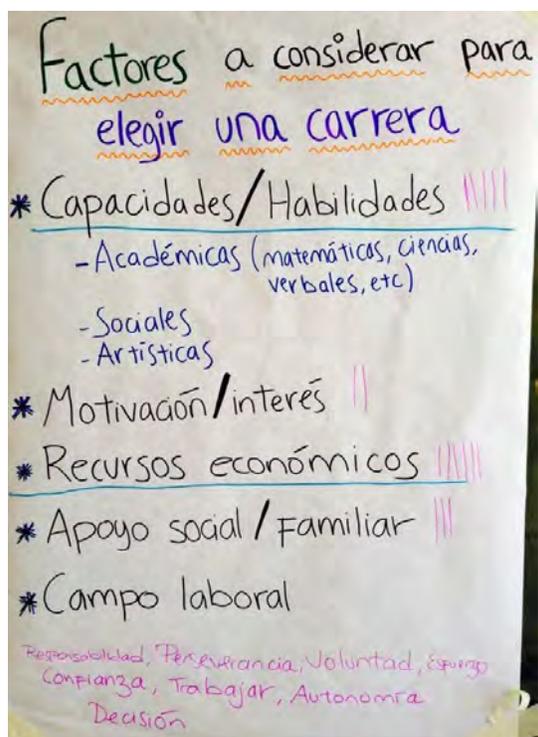


- Dibujo de mujer joven – Grupo Quinto de Secundaria



Dibujo de mujer joven – Grupo Cuarto de secundaria





D.5. Sesión de devolución preliminar y validación de resultados con estudiantes.

