

Avances de Investigación

Educación y aprendizajes

Creciendo en el Perú:

**una mirada longitudinal al uso del tiempo
de los niños y las niñas en el campo y la ciudad**

Vanessa Rojas Arangoitia
Alexandra Cussianovich Zevallos

**Creciendo en el Perú:
una mirada longitudinal al uso del tiempo
de los niños y las niñas en el campo y la ciudad**



Avances de Investigación 14

**Creciendo en el Perú:
una mirada longitudinal al uso del tiempo
de los niños y las niñas en el campo y la ciudad**

**Vanessa Rojas Arangoitia
Alexandra Cussianovich Zevallos**

La serie Avances de Investigación impulsada por el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) busca difundir los resultados en proceso de los estudios que realizan sus investigadores. En concordancia con los objetivos de la institución, su propósito es realizar investigación académica rigurosa con un alto grado de objetividad, para estimular y enriquecer el debate, el diseño y la implementación de políticas públicas.

Las opiniones y recomendaciones vertidas en este documento son responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente los puntos de vista de GRADE ni de las instituciones auspiciadoras.

Esta publicación se llevó a cabo con la ayuda de una subvención del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, Canadá, bajo la Iniciativa Think Tank.

La investigación de este trabajo fue financiada por el estudio Niños del Milenio (www.ninosdelmilenio.org), conocido internacionalmente como Young Lives (www.younglives.org.uk). Niños del Milenio/Young Lives resulta de la colaboración entre la Universidad de Oxford e instituciones en los cuatro países integrantes del estudio. Las organizaciones responsables del estudio en el Perú son el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) y el Instituto de Investigación Nutricional (IIN). Niños del Milenio/Young Lives es financiado principalmente por el Departamento de Desarrollo Internacional (DFID, por sus siglas en inglés) del gobierno del Reino Unido (2001 - 2017) y el Ministerio de Relaciones Exteriores de Holanda (2010 - 2014). Los puntos de vista expresados en el texto corresponden a los autores; no pertenecen ni son necesariamente compartidos por Niños del Milenio/Young Lives, la Universidad de Oxford, DFID u otros donantes.

Lima, diciembre del 2013

© Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)
Av. Grau 915, Barranco, Lima 4, Perú
Apartado postal 18-0572 Lima 18
Teléfono: 247-9988
www.grade.org.pe

© Niños del Milenio
ninosdelmilenio@grade.org.pe
www.ninosdelmilenio.org

Directora de Investigación: Lorena Alcázar
Corrección de estilo: Silvana Velasco
Asistente de edición: Diana Balcázar
Diseño de carátula: Elena González
Diagramación e impresión: Impresiones y Ediciones Arteta E.I.R.L.
Cajamarca 239C, Barranco, Lima, Perú. Teléfono: 247-4305 / 265-5146

Índice

Resumen	7
Abstract	9
Introducción	11
1. Uso del tiempo y actividades infantiles	13
2. Aspectos metodológicos	23
3. Los contextos cotidianos de los niños y niñas	27
4. Creciendo, participando y aprendiendo	31
4.1. <i>Los niños, las niñas y sus actividades diarias</i>	34
4.2. <i>Nuevas responsabilidades, nuevos aprendizajes</i>	50
5. La valoración de las actividades y el uso del tiempo	55
5.1. <i>Espacios de aprendizaje: escuela y hogar</i>	56
5.2. <i>Creecer y adquirir nuevas responsabilidades: escuela vs. trabajo</i>	60
5.3. <i>Otros factores que intervienen en la distribución del uso del tiempo</i>	64
6. Reflexiones finales	67
7. Referencias bibliográfica	75

RESUMEN

Sobre la base de los datos cualitativos del estudio Niños del Milenio, esta investigación se centra en las transiciones sociales de un grupo de niños entre 9 y 10 años. El objetivo principal de este trabajo es reflexionar acerca de cómo estos niños utilizan su tiempo para asumir nuevas funciones y responsabilidades en la realización de tareas cotidianas. En este sentido, las autoras destacan las similitudes y diferencias entre áreas geográficas (urbana y rural), a fin de comprender las diferentes maneras de crecer en el Perú y evidenciar las múltiples formas de ser niño, y las diversas infancias existentes en el país.

Como es de esperarse, a medida que los niños y niñas van creciendo, sus responsabilidades a nivel familiar se incrementan, tanto en el ámbito doméstico como productivo. Según los resultados encontrados, la etapa comprendida entre los 7 y 8 años representa un marcador importante respecto a las responsabilidades que los niños asumen, pues a esta edad ellos aprenden a realizar diferentes tareas de manera autónoma.

El tipo de actividad en la que los niños participan y desarrollan habilidades varía en función de los contextos en los cuales se crían. Por ejemplo, la incursión de los niños rurales en actividades domésticas y laborales ocurre a una edad más temprana que en las zonas urbanas. Asimismo, en las áreas urbanas la incorporación de los niños en actividades laborales ocurre en un menor grado porque sus padres trabajan fuera del entorno familiar, donde niños y niñas no tienen acceso.

Ahora bien, a pesar de las diferencias encontradas entre los roles y responsabilidades de los niños de zonas rurales y urbanas, las actividades que todos ellos realizan se pueden agrupar en cuatro tipos: domésticas, escolares, laborales y de ocio y recreación. Si bien niños y niñas destacaron la relevancia de cada una de estas actividades para su desarrollo personal o familiar, las escolares son sin duda las que ocupan la mayor parte de su tiempo y, a su vez, son las más valoradas por ellos y sus familias, en tanto la educación mantendría la promesa de romper con el ciclo de la pobreza.

ABSTRACT

While in recent years there has been a growing interest in the study of childhood transitions, research has focused primarily on early childhood and in the transition of children to primary school. Based on qualitative data of the Young Lives study, this research is focused on the transitions of a group of children, aged between 9 and 10 years and living in poverty, as part of their social development.

The main objective of this paper is to reflect how these children use their time to take on new roles and responsibilities in performing everyday tasks. In this regard, the authors are also interested in standing out the similarities and differences between children in urban and rural settings to understand the "different childhoods" and different ways to grow up in Peru.

As growing older, children increase their responsibilities in domestic and productive life in their families. According to the findings, the period between the ages of 7 and 8 years is an important marker about the responsibilities children are assuming. Mothers and children reported that around this age children learned to perform different tasks by their own. Therefore, the authors recognized this age as a milestone in children's growth and development.

The type of activity in which children participate and develop skills varies according to the contexts in which they grow. For example, the incursion of rural children in household and work activities happens at an earlier age than in urban areas. Likewise, in urban areas

the incorporation of children in labor activities happens in a lower degree because their parents work outside the home and they cannot join them.

Despite the differences found between rural and urban children, the activities that all of them perform can be grouped into four types: domestic, school, labor, and play and leisure activities. Of all these, school activities are the ones that occupy most of the children's day, and, at the same time, are the most valued by them and their families, as education would keep the promise of breaking the cycle of poverty and give them the possibility of a better life.

INTRODUCCIÓN

Si bien en los últimos años ha habido un creciente interés en el estudio de las transiciones infantiles, las investigaciones se han centrado sobre todo en la primera infancia y en el paso de los niños a la escuela primaria. La presente investigación está enfocada en las transiciones que atraviesan los niños y las niñas, como parte de su propio desarrollo social, las mismas que se reflejan en el uso del tiempo y en las nuevas responsabilidades que asumen de manera progresiva.

Como parte del componente cualitativo del estudio Niños del Milenio se ha venido siguiendo a un grupo de niños y niñas urbanas y rurales del Perú en distintas oportunidades (2007, 2008 y 2011). Ello nos ha permitido explorar, desde un enfoque longitudinal, los cambios en la manera en que ellos distribuyen su tiempo. Así pues, el objetivo principal de este documento de trabajo es reflexionar sobre cómo estos niños y niñas, que en el año 2011 tenían alrededor de diez años, emplean su tiempo para asumir distintos roles y responsabilidades en las tareas cotidianas que realizan. Asimismo, nos interesa recoger las similitudes y diferencias que existen al respecto entre niños y niñas de contextos urbanos y rurales, justamente para comprender las “distintas infancias” y las diferentes formas de crecer que existen en el Perú.

El documento que presentamos nos permite describir cómo es que estos niños y niñas, que viven en condiciones de pobreza, configuran su día a día, las actividades que realizan y la importancia que estas tienen para ellos. Además, este documento refleja las voces de los propios

niños y niñas sobre los aprendizajes y habilidades adquiridos a medida que han ido creciendo, y la manera en que se sienten al realizar nuevas tareas y asumir mayores responsabilidades. Finalmente, a la luz de estos hallazgos reflexionamos sobre el rol preponderante que adquiere la escuela en sus vidas.

Si bien nos hemos enfocado principalmente en el análisis de los datos recogidos en 2011, se han considerado también las evidencias encontradas en años anteriores, para establecer comparaciones sobre el uso del tiempo, la priorización de sus actividades y la valoración de las mismas entre las diferentes rondas de recojo de información del estudio Niños del Milenio.

A continuación, presentamos la revisión de literatura sobre el tema y los detalles de la metodología empleada. Posteriormente, describimos los contextos comunitarios y familiares de los niños y niñas que han participado de esta investigación. Finalmente, mostramos los hallazgos respecto a sus actividades cotidianas y a la manera en que distribuyen su tiempo, para luego exponer nuestras reflexiones finales.

1. USO DEL TIEMPO Y ACTIVIDADES INFANTILES

En el Perú, al igual que en muchos otros países de composición social diversa, es problemático hacer referencia a la “niñez” o a la “infancia” como si se tratara de una entidad estable, cerrada u homogénea. Todo lo contrario, observamos que no existe una universalidad en la concepción de la infancia, y que se trata más bien de representaciones construidas socialmente, que varían según los contextos, pudiendo incluso coexistir dentro de una sociedad. Estas representaciones son resultado de coyunturas sociales, culturales, políticas, ideológicas, históricas y económicas, pues todos estos factores establecen diversas formas de definir qué es ser niño o niña al interior de cada grupo humano.

Las representaciones sociales constituyen una forma de conocimiento socialmente elaborado donde es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que permiten la clasificación del mundo (Araya 2002). Se erigen como sistemas de códigos y valores que orientan las prácticas, instituyendo los límites y las posibilidades de acción de los miembros de la sociedad. En este sentido, observamos que las representaciones sociales de la niñez definen y establecen lo que es deseable y esperable de niños y niñas, respecto a sus habilidades y pautas de conducta. Ello, a su vez, guarda estrecha relación con la manera en que los niños y las niñas usan su tiempo, y con las actividades en las que participan y se involucran en su vida cotidiana.

De manera general y transversal a los contextos socioculturales, se observa que, como parte de su proceso de desarrollo, niños y niñas van atravesando múltiples cambios y asumiendo nuevas responsabilidades y un rol más activo al interior de sus familias. Ellos pasan por transiciones sociales como parte de su proceso natural de crecimiento, entendiéndolas como “eventos clave o procesos que ocurren en períodos específicos o momentos de cambio a lo largo de la vida” (Vogler et al. 2008, citado en Ames, Rojas y Portugal 2010). Así, sus tareas van incrementándose en cantidad y complejidad a lo largo del tiempo, de acuerdo al desarrollo de sus habilidades y su nivel de madurez, lo que conduce a que vayan ganando mayor autonomía.

Si bien en el mundo occidental, hegemónico y minoritario, las infancias están asociadas principalmente a la escuela y el juego, las actividades en las que los niños y las niñas distribuyen su tiempo pueden clasificarse de manera general en: actividades escolares, actividades recreativas, actividades domésticas y actividades laborales (Rodríguez y Vargas 2010). Las primeras comprenden tanto la asistencia a la escuela como la dedicación a las tareas escolares en casa, y, en general, ocupan la mayor parte del tiempo infantil. En el caso del Perú observamos que, en las últimas décadas, la tasa de matrícula escolar en el nivel primario ha crecido (94% a 2011), siendo actualmente mínima la proporción de niños que no asisten a la escuela (Ministerio de Educación 2012).

Las actividades recreativas contemplan el tiempo dedicado al juego, al ocio y al esparcimiento, tanto si estas se efectúan individualmente o en compañía de pares, hermanos o adultos. Al respecto, en su investigación sobre uso de tiempo infantil, Bianchi y Robinson (1997) encontraron que ver televisión constituía una de las principales actividades cotidianas de un amplio grupo de niños entre los tres y 11 años de edad del estado de California (EEUU). Asimismo, estos autores encontraron que los padres con mayor nivel educativo

solían limitar el tiempo que sus niños pasaban frente al televisor y los alentaban a leer más que los padres con menor nivel de educación. Por otra parte, cabe destacar la importancia del juego como parte del aprendizaje infantil. Como evidencia Bolin (2006) para el caso de un grupo de niños rurales del Perú, el juego implica un proceso de aprendizaje más creativo y profundo cuando se prescinde de juegos prefabricados, y las actividades lúdicas conducen a la comprensión de tareas que se deben dominar en la vida adulta.

Las actividades domésticas, por su parte, estarían relacionadas con los quehaceres en los que los niños se involucran dentro del hogar, como la preparación de alimentos, la limpieza y el cuidado de hermanos menores. Diversos autores (Ames 2011; Anderson 1994; Anderson 2006; Bianchi y Robinson 1997; Hsin 2007; Peña, Rodríguez y Torío 2010; Punch 2011) coinciden en señalar que a medida que los niños y niñas van creciendo y adquiriendo nuevas habilidades, van ganando autonomía y asumiendo nuevos roles y responsabilidades al interior de sus hogares.

Al respecto, siguiendo a Ames (2011), vemos que los niños pasarían progresivamente de una participación guiada o periférica a una central en las tareas en las que se involucran. Según esta autora, en un inicio los niños van siendo orientados por personas más experimentadas, ya sean niños mayores o adultos, en la realización de ciertas actividades, desempeñándose en estas de manera periférica. Posteriormente, luego de adquirir las habilidades y competencias necesarias, se pueden hacer cargo de las actividades de manera independiente, logrando una participación central.

Como menciona Anderson (2006), en cada lugar y de acuerdo con sus tradiciones, los adultos poseen una teoría del desarrollo infantil y del desarrollo humano. Ellos reconocen que niños y niñas tienen que pasar por etapas sucesivas, que implican alcanzar las

condiciones necesarias para desempeñarse progresivamente en tareas más complejas, relacionando así determinadas metas de aprendizaje con cada etapa de desarrollo infantil.

Si bien algunos investigadores han identificado una participación masiva de los niños en las tareas domésticas del hogar, tanto en zonas urbanas como rurales (Ponce 2007), otros sostienen que los niños de contextos rurales tienen más responsabilidades y asumen un rol más activo al interior de sus familias que sus pares en zonas urbanas (Ames, Rojas y Portugal 2009). Además, es posible observar diferencias por género que resultan de los roles asumidos e incorporados a través de la crianza y la socialización de niños y niñas. En palabras de Anderson (1994): “la diferenciación sexual va produciéndose a nivel de las obligaciones que se imponen a los niños de distinto género” (p. 18).

Sin embargo, como muestran diversas investigaciones (Hsin 2007; Orkin 2012; Peña, Rodríguez y Torío 2010), esta diferenciación por género se da progresivamente a medida que van creciendo y acercándose a la adolescencia, pues hasta los 11 o 12 años de edad no existe una clara división en las actividades que niños y niñas desempeñan.

Finalmente, las actividades laborales están vinculadas con las tareas económico-productivas, remuneradas o no, en las que los niños se involucran ya sean en el entorno familiar o fuera de este. Al igual que lo que sucede con las representaciones sociales de la niñez, los distintos entornos y circunstancias históricas, sociales, económicas, culturales y familiares marcan modos diversos de definir, asumir y valorar el trabajo infantil.

Como sostiene Silva (2010), el trabajo infantil supone un conjunto de consideraciones ideológicas y culturales que difieren entre los distintos grupos humanos. En este sentido, existe un amplio debate en el que figuran corrientes de pensamiento contrapuestas que

postulan desde la eliminación de toda forma de trabajo infantil, hasta la reivindicación del derecho de los niños y las niñas al trabajo.

El marco legal existente a nivel internacional y nacional está orientado a la protección de los niños y adolescentes frente al trabajo. Así, de acuerdo con el artículo 32 de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), ratificada por el Estado peruano en 1990, los niños tienen derecho a estar protegidos contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso, entorpecer su educación, que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, moral o social.

Asimismo, observamos que la Organización Internacional del Trabajo (OIT) viene desplegando acciones orientadas a la abolición del trabajo infantil, como la suscripción de los Convenios 138¹ y 182², y la implementación del Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC) establecido en 1992. Asimismo, cabe destacar que el Ministerio de Trabajo del Perú lanzó en 2012 la Estrategia Nacional para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil 2012-2021 (ENPETI), que busca articular a las distintas entidades públicas, así como a la sociedad civil y la comunidad urbana y rural, en la prevención y erradicación del trabajo infantil.

En contraposición a estas iniciativas destacan los movimientos sociales de niños, niñas y adolescentes trabajadores (NAT), presentes en el Perú desde fines de los años setenta³. Estos cuestionan el enfoque

1 Con la suscripción del Convenio 138 de la OIT, el Estado peruano se compromete a eliminar de manera progresiva el trabajo infantil por debajo de la edad mínima de 14 años.

2 Con el Convenio 182, el Estado asume el compromiso de eliminar las peores formas de trabajo infantil, tales como la trata de personas, el trabajo forzoso, el reclutamiento de niños para conflictos armados, la explotación sexual, la realización de actividades ilícitas y todo trabajo que dañe la salud, la seguridad o la moral de los niños.

3 El Movimiento de adolescentes y niños trabajadores hijos de obreros cristianos (Manthoc) constituye la primera experiencia de organización de niños, niñas y adolescentes trabajadores para la defensa y promoción de sus derechos. Se fundó en Villa María del

prohibitivo que busca abolir todo tipo de trabajo infantil, y luchan para que se les reconozca el derecho a trabajar. Para ellos, el problema está en las condiciones en las que se trabaja y no en el trabajo en sí mismo, por lo que hacen hincapié en la diferencia entre trabajo y explotación, y reclaman condiciones de trabajo dignas.

A este respecto, Cussiánovich (2010) destaca la importancia de los NAT como actores sociales que generan un aporte económico significativo, y reclama una regulación adecuada para salvaguardar el derecho al trabajo. Invernizzi (2003), por su parte, menciona que los intereses de los niños y adolescentes trabajadores que participaron en su investigación giraban en torno a la protección, la adquisición de habilidades y el reconocimiento social.

Más allá de la postura que se asuma, el trabajo infantil constituye una realidad cotidiana en el país. Según un estudio del INEI (2009) sobre este tema, al año 2008, la población de niños, niñas y adolescentes trabajadores ascendía a 2 115 000 niños y adolescentes entre los seis y 17 años, lo que equivale aproximadamente al 30% del total de la población en este grupo etario. Este informe detalla que las principales actividades en las que se involucran los niños y adolescentes trabajadores en ese grupo de edad: la agricultura y ganadería (38,6%), el comercio al por menor (16,2%), el servicio doméstico en hogares privados (9,3%) y las industrias manufactureras (8,8%).

Bourdillon et al. (2011) sostienen que el trabajo infantil, a nivel global, mayoritariamente se realiza a medio tiempo o de manera estacional, no es remunerado, está asociado a la agricultura o a las tareas domésticas y sucede en el marco de la familia. Solo una pequeña

Triunfo en 1976 y actualmente tiene alrededor de cinco mil miembros en todo el país. Los niños, niñas y adolescentes que conforman y dirigen este movimiento buscan promover el protagonismo integral de la infancia y el desarrollo de sus capacidades, mejorando sus condiciones de trabajo, salud y educación.

proporción de niños y adolescentes en el mundo tiene un empleo remunerado, a tiempo completo y lejos de sus familias.

Asimismo, de acuerdo con El estado de la niñez en el Perú (Unicef, INEI 2011), la participación laboral infantil difiere según el área de residencia, pues la proporción de niños que se dedica a alguna actividad económica, al menos una hora a la semana, es tres veces mayor en el área rural (66%) que en la urbana (21%).

Además, tal como señalan investigaciones de diversos países, existe una fuerte diferenciación por género en las actividades económicas que efectúan los niños y adolescentes, pues mientras los varones suelen orientarse más al trabajo fuera del hogar, las mujeres se dedican más a actividades domésticas (Bourdillon et al. 2011; Hsin 2007; Orkin 2012).

Cabe destacar que si bien la pobreza es un fuerte condicionante del trabajo infantil y, a mayor nivel de pobreza, también mayor probabilidad de que el niño o adolescente trabaje, la situación económica no es determinante en la existencia de este fenómeno (Bourdillon et al. 2011).

Como muestran Unicef e INEI (2004), el 39% de niños pobres y el 22 % de pobres no extremos laboran, así como el 20% de niños considerados “no pobres”. Igualmente, de acuerdo al INEI (2009) “el crecimiento económico y la disminución de la población bajo la línea de pobreza no han implicado, como se esperaría, la mengua del trabajo infantil” (p. 23).

Para fines de esta investigación, se entenderá por trabajo infantil a toda actividad económica que implique la participación de niños y adolescentes en la producción o comercialización de bienes o servicios, ya sea eventual o permanente, sin importar si reciben a cambio una remuneración o no. Al igual que el INEI (1998), no consideraremos la participación de niños y adolescentes en actividades domésticas dentro

de nuestra concepción de trabajo infantil porque estas actividades están orientadas al mantenimiento y cuidado de la familia y el hogar, y no constituyen propiamente una actividad económica.

Una de las mayores preocupaciones respecto al trabajo infantil está vinculada con el potencial conflicto entre la adquisición de escolaridad y el trabajo. Como señalan Rodríguez y Vargas (2010), parte de la literatura teórica sobre el trabajo infantil identifica este fenómeno como un mecanismo de perpetuación de la pobreza, aduciendo que el hecho de participar en actividades laborales aleja a los niños de la escuela y que “los niños que trabajan no acumulan el capital humano que necesitan para salir de la pobreza y, en consecuencia, sus hijos también tendrán que trabajar” (p. 231).

No obstante, para el caso del Perú, observamos que la mayor parte de niños, niñas y adolescentes que trabaja, asiste paralelamente a la escuela y que el número de niños y adolescentes que se dedica exclusivamente a trabajar es mínimo (Cussiánovich 2010; Rodríguez y Vargas 2010; Silva 2010). Asimismo, cabe resaltar que las responsabilidades domésticas en las que los niños se involucran no necesariamente son menos intensas en duración, ni menos severas en esfuerzo, que sus actividades laborales (Ponce 2007).

En líneas generales, es preciso indicar que a través de las distintas actividades que los niños realizan día a día, van desarrollando habilidades y adquiriendo competencias que les podrán ser útiles tanto en el presente, como durante la adultez (Bianchi y Robinson 1997; Bolin 2006). En este sentido, las actividades laborales constituyen un espacio de aprendizaje significativo para los niños, pues les permiten lograr e incorporar destrezas distintas a las adquiridas en la escuela, y no por ello menos importantes.

Además, como evidencian algunos autores (Bolin 2006; Rodríguez y Vargas 2010) es posible que las actividades asociadas al trabajo

contribuyan a desarrollar ciertas habilidades útiles para aplicar en la escuela o refuercen los aprendizajes adquiridos en la misma. A ello habría que agregar que los aprendizajes del entorno laboral son útiles para la vida cotidiana de los niños, y para la subsistencia de sus familias. Como sostiene Anderson (2006) “las técnicas y estrategias de socialización familiar-comunal para el logro de diferentes habilidades deben evaluarse en su contexto; lo esperable es que sean tanto o más eficaces que aquellas reconocidas por la pedagogía, diseñadas y apropiadas para contextos escolarizados” (p. 30).

En este escenario, resulta imprescindible destacar la relevancia de espacios cotidianos de aprendizaje infantil más allá de la escuela. Como muestran Ames y Rojas (2012) a partir de la experiencia de la asociación Qosqo Maki: un grupo de niños, niñas y adolescentes trabajadores del Cusco identificó que sus aprendizajes se llevaban a cabo simultáneamente en distintos lugares: en la casa, en la calle (jugando o trabajando), en la escuela, en la iglesia y en sus pueblos.

Al respecto, es necesario reconocer la importancia de los aprendizajes informales, entendidos como aquellos que, a diferencia de los aprendizajes formales adquiridos en la escuela, se obtienen aleatoria y espontáneamente, en las actividades cotidianas relacionadas con los entornos familiares y comunitarios, el trabajo y el ocio (Mejía 2005).

Así pues, de acuerdo con Anderson (2006), resulta necesario tener en cuenta que “las economías de subsistencia y pobreza (en sus versiones urbanas y rurales) van a persistir por mucho tiempo. Las niñas y los niños son piezas claves en las estrategias de sobrevivencia de las familias, hoy y en lo que proyectan para mañana (...). Por lo tanto, el sistema educativo tiene que aprender a contribuir positivamente en los escenarios locales, aplicando un análisis y comprensión mucho más amplios de lo que manejan los agentes educativos en la actualidad” (p. 33).

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

La presente investigación ha sido realizada como parte de un trabajo cualitativo más amplio del estudio de largo plazo Niños del Milenio, conocido internacionalmente como Young Lives, y que analiza la pobreza infantil en Etiopía, India (estado de Andhra Pradesh), Vietnam y Perú. En estos países se sigue a un total de cerca de 12 000 niños⁴ y niñas mediante investigaciones cuantitativas y cualitativas desde el año 2002, por un período de 15 años. Mediante este estudio, se busca comprender las causas, correlatos y consecuencias de la pobreza en la niñez, con la intención de brindar información que propicie el diseño y la implementación de políticas públicas y prácticas para reducir la pobreza infantil.

La muestra de Niños del Milenio en el Perú está distribuida a lo largo de veinte localidades del país. El 75% de estas se consideran pobres y el 25% no pobres, de acuerdo al mapa de pobreza disponible al año 2002, cuando se llevaron a cabo las primeras encuestas (Escobal et al. 2008). Adicionalmente, desde el año 2007, se viene recogiendo información cualitativa en cuatro localidades, las mismas que contrastan por tipo de área de residencia (rural/urbano) ubicación geográfica (costa, sierra y selva), nivel de pobreza, presencia o ausencia de población indígena, y grado de impacto de violencia política: Rioja,

4 La población estudiada está dividida en dos cohortes según grupos de edad; la menor está conformada por niños nacidos en los años 2001 y 2002, mientras los jóvenes de la cohorte mayor nacieron entre 1994 y 1995.

Andahuaylas, Villa María del Triunfo y Juliaca⁵. En cada localidad se trabaja con una sub muestra del estudio cuantitativo, integrada por un total de 26 niños, 13 varones y 13 mujeres, mitad rurales y la mitad urbanos; 25% indígenas y 75% no indígenas. Al año 2011, estos niños y niñas tenían entre nueve y diez años, y estaban matriculados en la escuela, cursando el cuarto o quinto año de primaria.

Este documento de trabajo surge del componente cualitativo del estudio, que buscó recoger información sobre los niños y sus familias respecto a tres temas principales: transiciones, bienestar y acceso a servicios en infancia. Para abordarlos se desarrolló una metodología que descansa en la aplicación simultánea de múltiples técnicas inspiradas en corrientes actuales de estudios sobre la niñez (ver: Darbyshire et al. 2005; Clarck y Moss 2001; Docket y Perry 2005).

Así, para el recojo de información se empleó un conjunto de métodos participativos, tanto grupales como individuales, y entrevistas en profundidad. A pesar de la corta duración del trabajo de campo (de dos a tres semanas), también se realizaron breves observaciones etnográficas de diferentes aspectos de las vidas de estos niños: en su entorno escolar, en el hogar y en sus actividades cotidianas, con la finalidad comprender mejor lo que estos actores manifestaban tanto en los métodos grupales como individuales.

La obtención de información sobre las actividades que realiza este grupo de niños se efectuó durante las tres rondas de recojo de información cualitativa, en los años 2007, 2008 y 2011. Para este documento en particular, hemos tomado principalmente las observaciones en el hogar de los años 2007 y 2008, así como dos métodos específicos (uno individual y uno grupal) aplicados en el 2011, que nos permitieron recoger información respecto a cómo los niños utilizaban su tiempo,

5 Por motivos de confidencialidad se han tomado como seudónimo los nombres de los distritos o provincias donde se encuentran las localidades visitadas.

qué actividades hacían en su vida cotidiana y cuáles eran sus principales responsabilidades. Todo ello nos permitió tener información sobre cómo han ido creciendo en sus diferentes localidades, y en qué medida sus responsabilidades intervienen o se relacionan con sus actividades escolares. Además, se han analizado las entrevistas a los niños y sus madres realizadas en la última ronda de recojo de información.

El método individual aplicado en el año 2011 consistió en que los niños llevaran un diario de actividades durante cuatro días de la semana, incluyendo el fin de semana, con la finalidad de registrar sus actividades cotidianas e identificar diferencias en el uso de su tiempo entre los días que asisten a la escuela y los días que no lo hacen. Esta información fue complementada con fotografías que los propios niños tomaron sobre sus actividades. Luego del registro de actividades cotidianas se llevó a cabo la entrevista a profundidad con cada niño, lo que permitió ahondar en sus roles y responsabilidades. La información recogida fue corroborada por las observaciones a los participantes y las entrevistas sostenidas con los principales cuidadores de cada niño.

Asimismo, se aplicó un método grupal en el que se planteaban tres historias en las que un niño o niña se enfrentaba a situaciones donde sus actividades familiares o productivas intervenían en su quehacer educativo. Este método proyectivo permitió a los participantes ponerse en situaciones hipotéticas, pero cercanas a su contexto y ensayar desenlaces alternativos para cada historia.

La información recabada a través de las distintas técnicas empleadas fue sistematizada y codificada en AtlasTi, y su análisis se realizó mediante la revisión de los códigos relacionados con las actividades cotidianas de los niños, sus roles y responsabilidades, el trabajo remunerado y no remunerado, y sus actividades escolares. Además, para el análisis se tomaron en cuenta los perfiles de cada niño, construidos sobre la base de la información cualitativa para cada ronda de recojo de información

(2007, 2008 y 2011). En estos se detalla: características del niño, organización económica familiar, educación, roles y responsabilidades, trabajo, riesgos y shocks, aspiraciones y cambios a nivel local.

Para complementar la información cualitativa, se revisaron las encuestas realizadas en las rondas cuantitativas de los años 2006 y 2009. En estas encontramos datos relacionados al uso del tiempo (horas dedicadas a diversas actividades). La información de las encuestas ha sido obtenida principalmente de las madres y no de los propios niños y niñas, con lo cual se puede explicar porqué en algunos casos hay disonancias entre lo que los niños mencionan que hacen y lo que sus madres reportan. Finalmente, a partir de los datos cuantitativos disponibles al 2009, también nos fue posible obtener los índices de pobreza de cada familia para la caracterización de cada uno de los casos de estudio.

3. LOS CONTEXTOS COTIDIANOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

A continuación, presentamos una descripción de las localidades donde residen los niños y niñas que han formado parte de esta investigación. Conocer los ámbitos donde viven y crecen, nos permitió comprender mejor sus percepciones y contextualizar sus actividades, roles y responsabilidades.

Rioja:

Es un caserío ubicado en la selva alta, en la región San Martín, al norte del país. Los servicios básicos incluyen canales de agua, pero no sistema de desagüe, y la electricidad llegó en agosto de 2007. Este lugar tiene servicios de educación inicial, primaria y secundaria, así como una posta de salud pública. El pueblo, como la mayor parte de la región, está poblado mayoritariamente por inmigrantes andinos hispanohablantes.

La población se dedica principalmente a la agricultura (café) y la ganadería. Durante la última ronda cualitativa (2011), algunos entrevistados manifestaron que el progresivo incremento del precio del café en los últimos años⁶ había representado una mejora económica para las familias de la comunidad.

6 Según el Ministerio de Agricultura, el precio en chacra por kilo de café ha venido incrementándose progresivamente de S/.3,57 a S/.4,74, entre 2006 y 2010.
Ver: <http://frenteweb.minag.gob.pe>

Andahuaylas:

Es una comunidad campesina ubicada en la sierra sur del Perú. Se encuentra en Apurímac, una de las regiones más pobres del país. Los servicios básicos disponibles son: agua entubada, electricidad y letrinas (las últimas, solo en cuarenta hogares). La comunidad tiene un centro de educación preescolar, una escuela primaria y un colegio secundario, así como una posta de salud pública. Las casas están dispersas en los cerros en los que se ubican las chacras, y la población, mayoritariamente, habla quechua. La región sufrió intensamente la violencia política acaecida en el país entre 1980 y 1992, y puede ciertamente ser considerada un área posconflicto.

Sus pobladores se dedican principalmente a la agricultura (papa y maíz) y ganadería. Los entrevistados destacaron como un suceso negativo las fuertes lluvias que azotaron Andahuaylas en 2011, provocando el derrumbe de algunas casas y la pérdida de cosechas, así como la inundación de caminos y del canal de irrigación. En los últimos años se ha asfaltado y mejorado la carretera, obra que por un lado facilita el acceso a otras localidades y evita que los cultivos de maíz se afecten por el polvo de una vía sin asfaltar, pero al mismo tiempo, incrementa el riesgo de accidentes vehiculares.

Juliaca:

Es una ciudad del sur andino, ubicada aproximadamente a 4000 metros de altitud, en la región de Puno. Representa el centro económico y comercial de la zona. En esta ciudad trabajamos en cuatro barrios periurbanos que por estar en zona urbana, cuentan con electricidad, agua entubada y desagüe, así como teléfono e Internet. Sin embargo, solo unas pocas calles están pavimentadas. La ciudad está habitada por hispanohablantes, como también por miembros de los dos principales grupos indígenas de los Andes: quechua y, especialmente, aymara.

La población se dedica al comercio formal e informal, así como a la industria textil. Además, la ciudad es conocida por dos actividades altamente rentables (aunque ilegales) realizadas por algunos de sus habitantes: el narcotráfico y el contrabando. Los entrevistados reportaron algunos cambios positivos en su localidad en el 2011, como la construcción de aulas para el nivel inicial, la instalación de un terminal de buses en la zona, la mejora en el manejo de residuos, y la inauguración del primer supermercado de la ciudad. Asimismo, identificaron algunos cambios negativos respecto a nuestra visita anterior (2008), como el incremento de la delincuencia y las pandillas, el deterioro y la falta de áreas verdes y lugares de esparcimiento, y el aumento de la flota vehicular, que constituye un riesgo para los peatones.

Villa María del Triunfo:

Es un distrito urbano, ubicado al sur de Villa María del Triunfo, la capital nacional. Fue fundado mediante la invasión de algunas colinas desérticas que rodean la ciudad, fenómeno que se inició en la década de 1950. Por ser un asentamiento urbano, las viviendas tienen electricidad, agua entubada, desagüe, teléfono e Internet. Se ofrecen diversos servicios educativos en estos barrios y los alrededores, incluyendo centros de educación inicial, primarios y secundarios, de gestión pública y privada, así como un centro vocacional y una academia preuniversitaria. Asimismo, esta localidad tiene un centro de salud. Los barrios están habitados por personas que vienen de todo el país y por nuevas generaciones nacidas en Villa María del Triunfo. Los pobladores se dedican a gran variedad de actividades económicas, desde el comercio informal hasta la enseñanza.

Entre 2007 y 2011 se amplió el sistema de desagüe a más viviendas, se instaló el servicio de alumbrado público en la zona, y

se hicieron nuevas pistas y veredas, así como escaleras de acceso a las zonas altas ubicadas en la cúspide del cerro. Por otra parte, las madres entrevistadas en 2011 mencionaron que el pandillaje y drogas se han reducido en comparación con lo reportado en 2008, pero que un problema que afecta la localidad es el mal manejo de desechos y la acumulación de basura, a partir de la actual gestión municipal.

4. CRECIENDO, PARTICIPANDO Y APRENDIENDO

La perspectiva longitudinal del estudio nos ha permitido evidenciar que, a medida que los niños han ido creciendo (desde que tenían entre cinco y seis años en la primera visita, hasta que tenían nueve y diez años, en la última) y desarrollando nuevas habilidades, sus actividades se han ido tornando más complejas y han ganado mayores responsabilidades.

Por ejemplo, con el pasar de los años, Alejandro, un niño que vive en un poblado rural de Rioja, además de haber aprendido a realizar nuevas actividades, reconoce también que tiene una participación más activa en los quehaceres domésticos y productivos de su familia. Tanto él como su madre identificaron que ir a la chacra para participar de la cosecha y la siembra, así como del mantenimiento y cuidado de las tierras, forman parte de sus responsabilidades, por lo que debe ir los fines de semana y, de haber mucho trabajo, también los demás días, luego de la escuela. De ser hijo único, en 2007, Alejandro ha pasado a ser el mayor de tres hermanos. Por ello, en el 2011 es además responsable de cuidar de su hermano de dos años, mientras su mamá se dedica casi exclusivamente al cuidado de su hermana menor, de tan solo dos meses de edad.

Alejandro vive en Rioja y cuando tenía seis años cursaba el primer grado de primaria. A este niño le gustaba mucho hacer sus tareas escolares y jugar pelota con sus compañeros. Alejandro

disfrutaba realizar las actividades agrícolas, aunque le daba pereza caminar hasta la chacra. Había aprendido a “chalearse”⁷ y, de vez en cuando, ayudaba a sus padres en la época de siembra y cosecha del maíz durante los fines de semana o después de clases. En su casa, Alejandro colaboraba tendiendo su cama, ordenando su ropa y juguetes, alimentando a los animales pequeños y haciendo mandados. Además, había aprendido a lavar los platos, pero no le gustaba barrer ni lavar ropa porque las consideraba actividades femeninas.

Cuando volvimos en 2011, Alejandro ya tenía nueve años, y pudimos observar que continuaba disfrutando de jugar con sus compañeros, pero además le gustaba pintar y ver televisión, gracias a que ya contaba con luz eléctrica en casa. Nos comentó que, a diferencia de 2008, había aprendido a bañarse y cambiarse solo, sin ayuda de su mamá o abuela. También contó que había adquirido más responsabilidades en casa, principalmente con la llegada de su hermanita dos meses atrás. Cuando era más pequeño ayudaba diariamente a su mamá acarreamo agua, alimentando a los animales menores y tendiendo su cama. A los nueve años, además de esas actividades, él barre, lava los platos, cuida a sus hermanos menores y lava su ropa.

Alejandro aún disfruta de realizar actividades agrícolas aunque señala que ahora las realiza con mayor frecuencia que cuando era más pequeño, va a la chacra casi todos los fines de semana e incluso, si hay mucho trabajo por hacer, va en días de semana, después de la escuela.

Antes, él cortaba la hierba y jugaba en la chacra, ahora además ayuda a su padre a cosechar café, maíz y naranjas. Alejandro

7 Chalearse: expresión local que alude a cortar la hierba con machete.

también nos contó que ahora, que ya ha crecido, ayuda a su padre con el ganado y que además le da de comer a los cuyes y gallinas que tiene en su casa. Dijo orgulloso que a veces recibe una propina a cambio de su participación en el trabajo agrícola de la familia, y que de todo lo que ha aprendido a hacer, lo que más le gusta es ir a la chacra, arrear el ganado con su papá y jugar con su hermano menor.

De otro lado, Leticia, una niña que vive en un barrio de Juliaca, también ha aprendido a realizar nuevas actividades con el pasar de los años y, al igual que Alejandro, ha adquirido mayor independencia para cumplir con sus responsabilidades. Ella, que antes era cuidada por sus hermanas mayores, cuida ahora a sus hermanas menores, ayuda a su madre en la cocina y también interviene en el lavado de ropa.

Leticia se ve a sí misma como una niña más grande, que puede ir y venir sola de la escuela primaria, ubicada a siete cuadras de su casa. La madre de Leticia reconoce que su niña ha crecido y que ayuda más en casa, y menciona que sus principales actividades son el juego y la escuela.

En Juliaca vive Leticia, que en 2008 tenía siete años y cursaba el segundo grado de primaria. Al igual que sus hermanos mayores le ayudaban con sus quehaceres escolares, ella asistía a su hermana menor con sus tareas del inicial. Cada mañana, luego de cambiarse y asearse por sí misma, una de sus hermanas mayores la acompañaba a la escuela. La niña siempre buscaba ayudar a su madre con los quehaceres del hogar: barría, a veces tendía su cama, ayudaba en la cocina pelando papas o desvainando arvejas. Le gustaba mucho jugar con sus dos hermanas pequeñas y ver televisión.

En el año 2011, Leticia había crecido, era una niña más grande y mucho más desenvuelta. Ella misma se sentía mayor y nos dijo que le gustaba crecer porque estaba aprendiendo a hacer más cosas en su casa y en la escuela. A diferencia de nuestra visita anterior, Leticia ya no necesitaba de compañía para ir a la escuela, salía de casa alrededor del medio día y volvía aproximadamente a las 6:00 de la tarde. Debido a su horario escolar, ella se encargaba de vestir a sus hermanas menores en las mañanas, para luego llevarlas al inicial que estaba a media cuadra de su casa. Ella colaboraba con las tareas domésticas en el hogar si su mamá se lo pedía: tendía las camas, ordenaba su cuarto, acarreaba agua, preparaba mates y ayudaba a lavar su ropa y la de sus hermanos.

4.1. Los niños, las niñas y sus actividades diarias

Las actividades que niños y niñas realizan son muchas y muy diversas, y varían de acuerdo a los contextos familiares y comunitarios. Sin embargo, hemos podido agruparlas en cuatro grandes tipos de actividades: escolares (en la escuela y el hogar), domésticas, laborales (trabajo remunerado y no remunerado) y actividades de ocio y recreación. Un acercamiento a estas nos permitirá comprender mejor cómo es un día típico para estos niños y niñas, identificar los cambios y continuidades en el uso de su tiempo, así como acercarnos a las múltiples habilidades que ellos han ido desarrollando.

a) Asistir diariamente a la escuela:

La cobertura de educación primaria en el Perú es bastante amplia. Según datos del Ministerio de Educación⁸, un 92,9 % de niños en edad escolar asiste a este nivel. Todos los niños que formaron parte de esta investigación, en el año 2011, asistían a la escuela y cursaban entre el cuarto y sexto grado de primaria.

Sin lugar a dudas, la escuela ocupa parte importante del tiempo de estos niños y niñas. Cuando leímos sus diarios de actividades y repasamos las entrevistas que sostuvimos con ellos, encontramos que la asistencia a la escuela es una actividad permanente durante los días de semana.

Martes /mañana.

Me desperté a las 5:30 a.m., me lavé la boca, tendí mi cama, me cambié con mi uniforme, me fui a la escuela.

Diario de actividades de José, Juliaca

Al revisar y comparar los resultados de las encuestas realizadas a madres de familia en 2006 y 2009, vimos que se reporta un incremento en la dedicación a las actividades escolares. Ello se explica porque durante el año 2006 algunos niños y niñas todavía asistían al inicial, mientras que en 2009 todos estaban en primaria, lo que conllevaba que permanezcan más horas en la institución educativa y tengan más quehaceres escolares.

Observando los datos de la encuesta de 2009 para los niños y niñas que participaron de este estudio, hallamos que, en promedio, el tiempo que pasaban en la escuela, entre los siete y nueve años, era

8 Escale, indicadores 2011. Ver: <http://escale.minedu.gob.pe/indicadores2011>

de 5,7 horas, aproximadamente. Además, dedicaban un promedio de 1,75 horas diarias a actividades escolares fuera de la escuela, lo que implica que gran parte del día (31%), lo tendrían destinado a estas actividades.

Tiempo dedicado a actividades escolares⁹

Localidad	2006				2009			
	En la escuela		En casa		En la escuela		En casa	
	Horas del día	%	Horas del día	%	Horas del día	%	Horas del día	%
Rioja	3	16,7	0,8	4,4	6,4	27,3	1,4	6,0
Villa María del Triunfo	4,7	22,8	1,0	4,9	5,5	24,8	2,3	10,5
Andahuaylas	3,8	19,5	0,7	3,4	5,2	23,1	1,3	6,0
Juliaca	3,5	18,9	1,3	7,2	6,0	26,5	2,0	8,8

En las rondas de recojo de información cualitativa, los niños y sus madres también expresaron que las actividades escolares ocupaban gran parte de su día. Sin embargo, de acuerdo a lo reportado en los diarios de actividades escritos por los mismos niños y niñas, no todos registraron haber dedicado tiempo a sus quehaceres escolares diariamente, por lo que observamos que la carga de tareas puede ser variable.

El momento del día para los deberes escolares estaba estrechamente vinculado al horario de clases. Así, por lo general, quienes asistían a la escuela por la mañana, hacían sus tareas por las tardes, y viceversa. El turno de asistencia a clases variaba en cada zona. Mientras que en las áreas rurales la asistencia solía ser en las mañanas, en los sitios urbanos podía bien darse en las mañanas o en las tardes.

9 Datos de los cuestionarios de hogar aplicados en 2006 y 2009. Esta información corresponde a los niños que conforman la submuestra cualitativa.

La diferencia de horarios entre las zonas se explica principalmente por la oferta educativa en cada área: mientras que en las comunidades rurales existe solo una escuela primaria, en las urbes hay varias y con diversos horarios de atención.

En zonas urbanas, donde los niños podrían asistir a la escuela, tanto en la mañana como por la tarde, encontramos que la elección del turno no es una preferencia familiar, sino que más bien depende de la institución escolar. Algunas mantienen los turnos por nivel (por ejemplo, primaria por las mañanas y secundaria por las tardes), mientras que otras alternan cada año, haciendo que los alumnos vayan un año por las mañanas, y al año siguiente por las tardes.

b) Participando y ayudando más en casa

Durante el período comprendido entre nuestras visitas realizadas en el año 2007 y en 2011 encontramos, como es de suponer, un incremento en la participación de estos niños en las actividades domésticas. Estas involucran principalmente quehaceres asociados al mantenimiento y limpieza del hogar, por ejemplo, ordenar, limpiar y barrer, la preparación de alimentos, como atizar el fuego, cocinar, poner la mesa y lavar los platos; también están las tareas del cuidado personal, principalmente el aseo, cuidar a otras personas y a los animales domésticos o de corral.

Entrevistadora: ¿Entonces, por lo menos, Eva le ayuda a barrer?

Madre de Eva: Sí, ella me ayuda.

Entrevistadora: ¿Aparte de barrer, qué cosas más hace Eva?

Madre de Eva: A veces me lava los platos, ya va yendo a pelar la papita. Lo que le digo vaya haciendo, esto hace. Le digo “dale agua a los perros”, ya lo hace, le da de comer, (...) ya se va a

atenderlo. Si la cama no puedo tender todo bien, “ven ayúdame” le digo, ya ella va (...)

Entrevista a la madre de Eva, Villa María del Triunfo

Este aumento de actividades domésticas también se puede apreciar al comparar los resultados de las encuestas en tres de las cuatro localidades visitadas. Solo en Andahuaylas observamos que, de acuerdo a las madres de estos niños, el tiempo dedicado a estas actividades se mantiene igual entre el año 2006 y 2009. Creemos que, en esa localidad, las madres identifican la participación de niños y niñas desde una edad temprana, como suele suceder en comunidades andinas (Bolin 2006), y que no señalan mayor incremento, justamente, porque la participación del menor se reconoce como parcial hasta que es mayor. Como sostienen Ames et al. (2010:77): “cuando indagamos acerca de los puntos de vista compartidos a nivel comunal, encontramos que los padres esperaban la participación progresiva de sus hijos en estas actividades desde una temprana edad (cerca a los cuatro años), de una manera que permitía que las asumieran completamente a los siete u ocho años, aunque algunas tareas (usualmente aquellas que requieren de mayor fuerza física o destreza) esperarían a que los niños tuvieran unos diez u 11 años”.

Tiempo dedicado a actividades domésticas¹⁰

Localidad	2006				2009			
	Cuidado de miembros de la familia		Tareas del hogar		Cuidado de miembros de la familia		Tareas del hogar	
	Horas	% del día	Horas	% del día	Horas	% del día	Horas	% del día
Rioja	0	0,0	0,4	2,2	0,3	1,1	1,0	4,3
Villa María del Triunfo	0,3	1,6	1,0	4,9	0,5	2,3	1,0	4,5
Andahuyalas	0,7	3,4	1,0	5,1	0,5	2,2	1,0	4,5
Juliaca	0,2	0,9	0,7	3,6	0,5	2,2	0,8	3,7

De lo recogido en las entrevistas y observaciones, vemos que en el transcurso estos años, los niños y las niñas han aprendido a realizar nuevas labores domésticas, o a cumplir por ellos mismos las tareas que antes realizaban con ayuda de sus padres o hermanos mayores. Así, han ido ganando mayor autonomía y asumiendo ciertas responsabilidades al interior de sus hogares. Si bien la mayoría de tareas domésticas las han aprendido observando en el hogar o siendo instruidos por padres, hermanos y otros miembros de la familia, algunos niños reportaron también haber aprendido ciertas tareas de sus pares.

Entrevistadora: Has aprendido a lavar ropa y siempre tú aprendes solita ¿pero tu mamá te explica así algunas cosas?

Carmen: Me dice que no se mezcla la ropa de color con el blanco, ni menos el rojo porque el rojo es peor.

Entrevistadora: Todo queda rosado (...) ¿y cada cuánto lavas la ropa?

¹⁰ Datos de los cuestionarios de hogar aplicados en 2006 y 2009. Esta información corresponde a los niños que conforman la submuestra cualitativa.

Carmen: Cuando mi hermano deja medias sucias (...).

Entrevistadora: ¿Una vez a la semana?, ¿una vez al mes?

Carmen: no, una vez al día.

Entrevista a Carmen, Rioja

De acuerdo a lo manifestado por los niños, su participación en actividades domésticas se efectúa en distintos momentos del día. En líneas generales, los niños de zonas rurales suelen levantarse más temprano, lo que les permite dedicarse a las labores domésticas en la mañana, antes de ir a la escuela, y retomarlas por la tarde. En las áreas urbanas es más frecuente que estas tareas se realicen por las tardes, al volver de la escuela, con excepción de los niños que estudian en el turno de la tarde y se involucran en estas actividades por las mañanas.

Asimismo, encontramos mayor participación de los niños de urbes en actividades domésticas durante los fines de semana que sus pares de lugares rurales, quienes las realizan con la misma intensidad todos los días.

Según lo reportado por los niños, las tareas asociadas a la preparación de alimentos se realizan alrededor de la hora de las tres comidas principales, mientras que las de aseo y cuidado personal suelen efectuarse durante las mañanas, antes de ir a la escuela. A diferencia de años anteriores, el aseo personal constituía en 2011 una actividad que los niños realizaban por ellos mismos, sin la ayuda de sus cuidadores o hermanos mayores.

Ana: Sí, debo lavarme, debo peinarme.

Entrevistadora: Debes asearte, ¿y cuándo tenías seis añitos?

Ana: Lo hacía mi mamita (...), y mi hermanita también me peinaba (...).

Entrevista a Ana, Andahuaylas

Asimismo, en el año 2011 encontramos que, como se observó en 2008, los niños empleaban parte de su tiempo en el cuidado de otros. En el caso de tener hermanos menores, ellos los vigilaban para que no se hagan daño, jugaban con ellos y los atendían cuando era necesario. Además, algunos niños también indicaron haberse encargado del cuidado de algún familiar mayor, como padres, hermanos o abuelos, durante un periodo de enfermedad.

La intensidad del cuidado no es homogénea y varía dependiendo de las características de las familias: número de miembros, número de hermanos mayores y menores, presencia de los cuidadores, entre otros.

Por ejemplo, observamos que Gabriela, en Rioja, una niña huérfana de madre, con 11 hermanos (cuatro menores que ella) cuida de los pequeños mientras los mayores salen al campo muy temprano en la mañana. De esta manera, esta niña de nueve años se encarga de sus hermanos menores preparándoles la comida, alimentándolos, vistiéndolos, haciéndolos dormir, jugando con ellos, entre otros. Por otro lado, en la misma localidad, Alejandro, un niño de la misma edad que vive con su padre, madre, abuela y dos hermanos menores, reporta encargarse del cuidado de su hermano de tres años, pero lo hace jugando con él y por momentos. El niño señala que solo en algunas ocasiones le da de comer, pero que quienes normalmente se encargan de eso son su mamá y su abuela.

Complementariamente, encontramos que los niños y las niñas dedican parte de su tiempo al cuidado de animales. En ámbitos urbanos se hace referencia a animales domésticos o menores, criados en el hogar, mientras que en zonas rurales, el cuidado de animales abarca desde animales domésticos y menores hasta ganado mayor.

En general, observamos que hacerse cargo del cuidado de familiares y de animales por sí solos constituye un marcador importante en la vida de estos niños y niñas, pues denota que son capaces de velar

por el bienestar de otros. Ello representa un hito importante en su crecimiento, pues al poder realizar estas actividades por sí mismos se autoperciben, y son identificados por los demás, como niños y niñas más grandes y responsables.

En las áreas urbana y rural hallamos que tanto los niños como las niñas realizan tareas domésticas referidas a la limpieza del hogar, la cocina y el cuidado de hermanos menores. Sin embargo, podemos señalar que las responsabilidades domésticas asociadas al cuidado de hermanos menores y a la cocina presentan ligeras diferencias de intensidad, que podrían estar relacionadas con los roles de género que niños y niñas van incorporando.

Por ejemplo, mientras que los varones reportan “ayudar” trayendo agua, lavando los servicios, entre otras labores, las mujeres informan con mayor frecuencia un involucramiento propio en cocinar: saben encender “la candela” y preparar por ellas mismas algunos platos sencillos.

Si bien es cierto que algunos niños rurales también saben preparar algunos alimentos, sus labores domésticas más frecuentes están asociadas a la limpieza. De otro lado, respecto al cuidado de hermanos menores, los varones señalan más “mirar”, “observar” y “jugar” con ellos, mientras que las niñas, además de ello, señalan también que los asean, los alimentan, los ayudan a hacer sus tareas, entre otras.

c) Trabajando con la familia

Según lo reportado por los niños y sus cuidadores en las entrevistas, la participación de los primeros en el trabajo remunerado es mínima y no constituye una actividad cotidiana. Solo en Andahuaylas, dos niños y una niña manifestaron haber trabajado para terceros a cambio de dinero. Ello sucedió durante sus vacaciones y lo hicieron porque otros familiares se vieron involucrados en la actividad.

Los niños se desempeñaron como jornaleros agrícolas, recibiendo un pago por día trabajado que oscilaba entre los S/.10 y los S/.20 (aproximadamente entre US\$3,5 y US\$7,5). Según manifestaron, el dinero que ganaron fue para gastos familiares y escolares, y para comprarse ropa.

Entrevistadora: ¿Entonces te ha gustado la selva porque es más calentito?

Felipe: Sí.

Entrevistadora: ¿Y te gustaba trabajar allá?

Felipe: Sí.

Entrevistadora: ¿Qué es lo que más te gustaba?

Felipe: Trabajar.

Entrevistadora: ¿En qué cosas?

Felipe: Coger coca, en recoger cacao también trabajaba.

Entrevistadora: También. ¿Y dónde quién trabajaban?, ¿en la chacra de quién?

Felipe: De hombres (que no conoce...)

Entrevistadora: ¿Y cómo así se han ido a recoger coca? ¿Quién les dijo que fueran?

Felipe: Parando, debes pararte y coger (...) de acuerdo a cuántos kilos recoges, a ese el domingo te pagan.

Entrevistadora: ¿Dependiendo de cuántos kilos coges te pagan?

Felipe: Sí.

Entrevistadora: ¿Y cómo así se fueron a la selva?

Felipe: Mi papá quería ir (...)

Entrevistadora: Y tú, ¿era la primera vez que ibas?

Felipe: Dos veces ya he ido (...)

Entrevistadora: ¿Y eso te ha servido de algo?

Felipe: Sí.

Entrevistadora: ¿En qué cosa te habrá servido?

Felipe: Para comprarme mi ropa.

Entrevista a Felipe, Andahuaylas

Coincidiendo con lo sostenido por Bourdillon et al. (2011) respecto al trabajo infantil, gran parte de los niños y niñas reportó que trabajaban, pero que lo hacían con sus padres u otros familiares cercanos, y que solo algunas veces recibían una propina a cambio. Ellos consideraban que este “trabajo” formaba parte de sus responsabilidades cotidianas, por ser una actividad que se realizaba en familia y para la familia.

Tiempo dedicado a actividades laborales¹¹

Localidad	2006				2009			
	Trabajo familiar no remunerado		Trabajo remunerado		Trabajo familiar no remunerado		Trabajo remunerado	
	Horas del día	%	Horas del día	%	Horas del día	%	Horas del día	%
Rioja	0	0	0	0	0	0	0	0
Villa María del triunfo	0,2	0,8	0	0	0	0	0	0
Andahuaylas	0,3	1,7	0	0	1,3	6,0	0	0
Juliaca	0,0	0,0	0	0	0,0	0	0	0

Así, encontramos que en la encuesta del 2009, cuando los niños tenían entre ocho y nueve años, las madres de Andahuaylas reportaron que sus hijos participaban del trabajo productivo de las familias. Aunque las madres de las otras localidades señalaron en esa encuesta que sus hijos no se sumaban a las actividades productivas familiares,

11 Datos de los cuestionarios de hogar aplicados en 2006 y 2009. Esta información corresponde a los niños que conforman la submuestra cualitativa.

las observaciones realizadas a los niños y sus familias en las tres visitas realizadas por el estudio cualitativo evidenciaron que muchos ellos sí acompañaban a sus padres a realizar aquellas labores, e incluso participaban de estas.

Entrevistadora: Creo que tu tía Silvia saca su carretilla (para la venta de golosinas de manera ambulatoria).

Eva: Sí.

Entrevistadora: ¿Y ahí no la ayudas?

Eva: Sí, le ayudo a llevar las gaseosas. La ayudo también a quedarme ahí cuando ella sale. A veces cuando...yo sé los precios y entonces la ayudo a vender cuando ella no está.

Entrevistadora: ¿Pero no te da alguna propina?

Eva: Ah, sí. Me regala chupetes. Me regala. Porque de propinas no me da porque dice que me lo gasto en Play (Station).

Entrevista a Eva, Villa María el Triunfo

El involucramiento de los menores en labores económicas productivas para la familia puede tender a hacerse invisible desde una mirada adulta, pues la participación del menor es progresiva tal como se señalan Ames, Rojas y Portugal (2010:70) para el mismo grupo:

Los niños pequeños en áreas rurales ayudaban a sus madres en actividades domésticas y productivas desde una edad muy temprana. La participación en las actividades familiares involucraba aprendizaje y juego, lo que permitía a los niños imitar, practicar y también explorar un amplio rango de actividades y tareas.

Los niños urbanos ayudaban a sus madres con muchas actividades domésticas, aunque el rango de tales actividades fuera más reducido que en las áreas rurales. Sus acciones eran consideradas

como maneras de participar y ayudar pero no tanto como deberes, como lo son en las áreas rurales. No obstante, la participación de los niños en actividades laborales variaba según la ciudad.

Los niños y niñas señalaron que las actividades asociadas al trabajo familiar las han aprendido principalmente de sus madres y hermanos mayores. En menor medida, algunos reportaron que adquirieron ciertos aprendizajes de sus padres. La mayoría señaló que aprendió observando lo que hacen los adultos, y que poco a poco fueron recibiendo instrucciones para involucrarse en las actividades.

Entrevistadora: ¿Y quién te enseñó a cosechar papa, olluco?

Fabricio: Mi papá.

Entrevistadora: ¿Tu papá?

Fabricio: Sí.

Entrevistadora: ¿Y cómo te enseñó?

Fabricio: Así vas aprender a cosechar, diciendo.

Entrevistadora: Así vas aprender ¿te decía?

Fabricio: Las herramientas también me compraban.

Entrevistadora: Te compraba, y ¿él te enseñaba cómo se hacía y tú le mirabas?

Fabricio: Sí, me vas a mirar así como trabajo, diciendo.

Entrevistadora: Así te decía. ¿Y a los cuántos años aprendiste a hacer eso?

Fabricio: A los siete años.

Entrevista a Fabricio, Andahuaylas

d) “Hacerse grande” implica jugar un poco menos:

Todos los niños destacaron el juego como su principal actividad de ocio y recreación, aunque este no necesariamente se lleve a cabo al

margen de otras tareas. Así, por ejemplo, observamos que los niños rurales juegan mientras realizan labores agrícolas en la chacra o pastean su ganado, y que el hacerse cargo del cuidado de hermanos menores muchas veces implica jugar con ellos.

Entrevistadora: ¿Qué otras cosas haces cuando vas a la chacra?

Alejandro: ¿Qué otras cosas hago?

Entrevistadora: Además de jalar naranjas.

Alejandro: ¡A jugar!

Entrevista a Alejandro, Rioja

Los niños y niñas dijeron que, mayormente, juegan con sus hermanos, primos y amigos. Algunos mencionaron que a veces lo hacen solos o con sus mascotas, y se registraron muy pocos casos de niños que jueguen con sus padres o madres. Evidentemente, ellos juegan más durante los fines de semana pues tienen mayor tiempo libre.

Sus espacios de juego incluyen sus casas y los alrededores. Sobre todo en zonas urbanas, los niños suelen jugar también en espacios públicos, como plazas, parques y lozas deportivas, mientras que en áreas rurales destacan las chacras y las áreas de pastoreo. Además, los niños de comunidades rurales dijeron que pasan parte de su tiempo de ocio recogiendo flores en el campo y trepando árboles. A su vez, los niños urbanos, especialmente varones, indicaron que en sus tiempos libres jugaban videojuegos en computadora o Play Station y chateaban con sus amigos, mayormente en cabinas de Internet, pues solo algunos contaban con computadora en casa. Cabe precisar que en Rioja y Andahuaylas no hay acceso público a este servicio, y que solo un niño rural reportó tener una computadora en su hogar. Su padre es alcalde de su localidad y utiliza la computadora para trabajar, mientras el niño la aprovecha para jugar por las tardes y los fines de semana.

Adicionalmente, tal como evidencian Bianchi y Robinson (1997), ver televisión es una de las principales actividades de ocio de los niños. De manera transversal a todas las localidades, hemos identificado que los niños suelen ver televisión a diario por las tardes, pero sobre todo por las noches.

En la mayoría de casos, ver televisión suele realizarse en familia, luego de la cena y antes de dormir. Cabe enfatizar que las actividades de ocio y recreación tienen un orden de prioridad menor, pues suelen estar supeditadas a la realización de las tareas escolares, domésticas y laborales. Así, por lo general, cuando los niños han cumplido con sus demás responsabilidades, recién pueden dedicarse a jugar o ver televisión.

En la mayor parte de casos, los niños manifestaron que les gusta asumir nuevas tareas e involucrarse en distintas actividades, pues sienten que ayudan a sus padres disfrutando de una mayor autonomía e independencia. No obstante, estas nuevas responsabilidades tienen un costo en el tiempo que ellos dedican al juego exclusivamente, pues tanto los niños rurales como los urbanos perciben que sus actividades recreativas y lúdicas han disminuido en los últimos años. Niños y niñas señalaron que cuando eran más pequeños (cinco o seis años de edad) jugaban más y que a los seis o diez años no juegan tanto, porque tienen más responsabilidades, tanto en el hogar como en la escuela.

Entrevistadora: Gabriela a ver cuéntame, cuando tú tenías seis años...ahora tienes nueve ¿no?, ¿cuál te gusta más, cuándo tenías seis o cuando tienes nueve?

Gabriela: Cuando tenía seis.

Entrevistadora: ¿Qué es lo que más te gustaba?, ¿por qué te gustaba más esa edad?

Gabriela: Porque nos dejaban jugar.

Entrevistadora: ¿Quién te dejaba jugar?

Gabriela: Mi hermana.

Entrevistadora: ¿Tu hermana mayor?, ¿y ahora ya no les deja?, ¿por qué?, ¿qué les dice?

Gabriela: Porque nos dice que leamos nuestro cuaderno, que pasemos a limpio.

Entrevista a Gabriela, Rioja

Entrevistadora: ¿Pero siempre estás de acuerdo en barrer la cocina, o a veces te gustaría decir “ay no quiero barrer hoy día”?

Christian: No, es que no me gusta barrer tanto.

Entrevistadora: ¿Y por qué no te gusta barrer tanto?

Christian: Porque yo quiero jugar.

Entrevistadora: Porque quieres jugar, por eso no quieres barrer.

Christian: Sí.

Entrevista a Christian, Villa María del Triunfo

Entrevistadora: ¿Y te gusta haber cambiado o te gustaba más cuando eras pequeñito?

Felipe: Me gustaba más cuando era pequeñito.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Felipe: Porque era divertido.

Entrevista a Felipe, Andahuaylas

No obstante, a pesar de la disminución del tiempo de juego que reportan los niños y las niñas, esta actividad tiene una presencia importante en su día a día. Los niños no solo dedican un tiempo para jugar, sino que involucran el juego en otras actividades. Tal como se menciona en el estudio sobre transiciones escolares para este mismo grupo de niños (Ames et al. 2010), su participación progresiva en

actividades familiares, supone no solo mayor involucramiento, sino también observación y aprendizaje a través del juego, pues así los niños imitan, practican y exploran un amplio rango de actividades y tareas. De esta manera, mientras ellos realizan sus actividades, van también jugando, aprendiendo y perfeccionando sus habilidades.

4.2. Nuevas responsabilidades, nuevos aprendizajes

En los testimonios de los niños y las niñas encontramos una actitud positiva frente a los aprendizajes que han adquirido a través de las distintas tareas que realizan en el hogar, la escuela y otros espacios cotidianos. Con el tiempo, ellos han ido ganando mayores y nuevas responsabilidades. Esto supone no solamente el desarrollo de nuevas actividades, sino también la adquisición de un conjunto de habilidades que les serán de utilidad en el presente, y en su vida adulta. Así, por ejemplo, algunos mencionaron que saber realizar ciertas labores domésticas les servirá para cuando sean grandes y vivan solos o tengan una familia que atender. De otro lado, los conocimientos adquiridos en el campo, por ejemplo, podrán serles útiles para auto sostenerse, pero también para obtener trabajo y ganar dinero. Y, por último, los nuevos aprendizajes de la escuela les servirán para conseguir estudios profesionales, así como para la vida cotidiana: “contar bien el vuelto”.

Entrevistadora: Pero tú me dices que la chacra te va servir más adelante, ¿no?

Fabricio: Sí.

Entrevistadora: ¿Y en qué te va ayudar la chacra más adelante?

Fabricio: Cuando de otra persona trabaje, me va a dar dinero.

Entrevistadora: Ah ya.

Fabricio: Para comprar mis útiles, mis cuadernos.

(...)

Entrevistadora: ¿Y para que servirá saber escribir?

Fabricio: Para que cuando entres a la universidad.

Entrevistadora: ¿Para qué sirve escribir cuando yo entro a la universidad?

Fabricio: Tienes que saber, cuando te sacas mal en el examen, repites, no ingresas.

Entrevistadora: Ah ya, escribir sirve para que yo pueda ingresar a la universidad.

Fabricio: Sí.

(...)

Entrevistadora: ¿Solamente sirve para la universidad?

Fabricio: Sí.

Entrevistadora: ¿Y para...?

Fabricio: Cuando trabajas ahí te sirve todavía, en restaurantes, sí para que des el vuelto.

Entrevista a Fabricio, Andahuaylas

Aprender es para ellos y sus padres sinónimo de crecimiento, por lo que a los nueve o diez años tienen una mayor asignación de responsabilidades que cuando tenían cinco o seis años. Estas nuevas funciones se han ido adquiriendo de manera gradual, a medida que han ido creciendo. Sin embargo, tanto madres como hijos, señalaron que alrededor de los siete u ocho años empezaron a realizar más actividades por ellos mismos. Por ejemplo, efectuar tareas sin ayuda de personas mayores, tales como lavarse, cambiarse, cocinar o encender el fuego, es percibido por los propios niños como un indicador de crecimiento y desarrollo, pues los hace sentir más grandes y, por ende, más independientes.

Entrevistadora: Y ahora conversando específicamente de José ¿habrá habido algún cambio en las actividades que él realiza?, o sea ¿ahora hará cosas diferentes a las que hacía en 2009?

Madre de José: ¿En cuanto al estudio?

Entrevistadora: En general en todo ¿no?, en sus estudios, en la casa, no sé...si los ayuda a ustedes, esas cosas.

Madre de José: Sí, a medida va pasando el tiempo, que un niño un poco va madurando poco a poco ¿no? Hace tiempo no me ayudaba nada, en su consciencia no era de ayudar así, pero desde el año pasado a este año sí, sí ha cambiado.

Entrevista a madre de José, Juliaca

Entrevistadora: ¿Y ya tú puedes pastear las vacas solito?

Héctor: Ya puedo pastear las vacas solito.

Entrevistadora: ¿Desde cuándo has podido pastear las vacas solito?

Héctor: desde mi siete también.

Entrevistadora: Desde tus siete años. ¿Quién te enseñó?

Héctor: yo solito he sabido, con mi hermana siempre pasteamos.

Entrevistadora: ¿Con tu hermana mayor?

Héctor: Siempre pasteamos. Cuando tenía siete años siempre pasteamos con ella, ahí ya sabía pastear, ahora con mi hermano ya pasteaba.

Entrevistadora: ¿Desde cuándo pasteas solo con tu hermano?

Héctor: Desde los ocho.

Entrevista a Héctor, Andahuaylas

De acuerdo a los testimonios recogidos, los siete y ocho años podrían identificarse como un marcador o momento importante en las responsabilidades que niños y niñas van asumiendo. Esas edades

establecerían un hito para distinguir a un niño pequeño de uno más grande, que puede valerse por sí mismo para realizar ciertas tareas.

Es que no solo el niño o niña ha crecido y desarrollado más físicamente, sino que también pasa más tiempo fuera del hogar, en la escuela y con sus pares. Además, realiza más tareas domésticas y productivas, asociadas al crecimiento, la autonomía y a una mayor madurez.

En este escenario, observamos que muchas veces la asunción de nuevas responsabilidades empieza con la observación de los mayores, luego se pasa a la imitación a través del juego y, posteriormente, efectúa la actividad de manera independiente. Tal como podemos apreciar en el siguiente extracto de una observación del juego de dos niñas:

Mariana, hermana de Cecilia de 9 años, se paró a arrancar algunas plantas de los arbustos mientras que Cecilia acomodaba los juguetes en la piedra y en una caja de plástico. Cuando terminó de acomodar todo, Cecilia fue a buscar las hojas de los arbustos en el fondo del patio (...). Una vez que cada una había traído sus propias hojas, empezaron a ordenarlas en sus recipientes y acordaron que cada una haría lo que siempre suelen hacer: Mariana haría una sopa y Cecilia freiría pescado. Mariana primero clasificaba las plantas, las agrupaba y luego usaba un cuchillo de juguete para cortar las hojas, acomodándolas en pequeñas cestas. Por su parte, Cecilia tenía un plato de arcilla cubierto con una bolsa en el que vació un poco de polvo rojo (tierra con un tinte) y le echó un poco de agua. Una vez que tenía una pasta formada, pasaba por las hojas al revés y al derecho. Me explicó que las hojas que ella estaba usando tenían forma de “pescado” y la pasta roja que había preparado era el “aderezo” por el que pasaba el pescado para freírlo.

Observación de hogar - Cecilia, Juliaca

Hemos podido observar que, a pesar de que muchos añoran ser más pequeños para tener mayor tiempo exclusivo para jugar, las actividades lúdicas están presentes de manera transversal en sus vidas, mientras realizan sus actividades domésticas, laborales y educativas. Así pues, las nuevas responsabilidades suponen madurez y crecimiento, pero no un abandono total del juego. Es a través de este y de la repetición e imitación de lo que observan, que niños y niñas pueden aprender y perfeccionar sus habilidades.

En esta línea, Bolin (2006), señala en su investigación sobre una comunidad campesina de pastores, que el juego y el trabajo coexisten como una sola entidad que produce placer, orgullo y estrategias de sobrevivencia.

Pero, no es que apenas cumplen ocho años los niños comienzan a realizar ciertas labores, sino que ellos van siendo incorporados a las actividades familiares de manera progresiva, desde que son más pequeños.

Tal como sostiene Ames (2011), en el área rural se percibe que anteriormente, los niños cumplían las actividades domésticas o laborales en compañía de un adulto o hermano mayor, mientras que a los nueve años, la mayoría de ellos las hacen solos o en compañía de sus pares, logrando una participación central.

Esta situación también se observa en los niños urbanos que participan en las actividades económicas de sus padres, y en las acciones domésticas de sus hogares.

5. LA VALORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES Y EL USO DEL TIEMPO

En el acápite anterior encontramos que las actividades en las que los niños y las niñas emplean su tiempo a lo largo del día varían según cada caso. En este sentido, se ha identificado que el valor o la importancia que las familias brindan a las diversas actividades infantiles interviene en cómo se configura un día típico para los niños y niñas, es decir en el tiempo que ellos dedican a cada una de sus tareas diarias.

A su vez, observamos que la valoración de aquellas estaría relacionada con los aprendizajes adquiridos a través de estas, pues los niños y sus madres destacaron que las actividades que realizan les brindan enseñanzas útiles para su vida cotidiana y para el futuro.

Según los testimonios recogidos, las actividades escolares tienen un alto nivel de valoración, tanto para los niños como para sus madres, porque las reconocen como prioritarias en sus vidas. Por ello, encontramos que su participación en actividades domésticas, laborales, de ocio y recreación se realizan en función al tiempo disponible, luego de asistir a la escuela y de hacer sus deberes escolares en casa. De manera general observamos que, principalmente, las obligaciones escolares configurarían la organización del tiempo diario de estos niños y niñas entre nueve y diez años de edad.

Entrevistadora: Y ahora que ya tienes nueve años, ¿tú qué cosas haces en tu casa?

Andrés: Yo...mmm...hago mis tareas.

Entrevistadora: Haces tus tareas.

Andrés: Salgo a jugar a veces.

Entrevistadora: Sales a jugar. ¿A qué horas juegas tú?

Andrés: Cuando termino mi tarea.

Entrevista a Andrés, Villa María del Triunfo

5.1 Espacios de aprendizaje: escuela y hogar

En lo señalado en las entrevistas y métodos grupales, identificamos que las cuatro categorías de actividades brindarían aprendizajes formales e informales, dependiendo del espacio en el que se adquirieran. Así, destacarían los aprendizajes conseguidos a partir de las actividades escolares (formales), es decir dentro del espacio escolar y haciendo tareas escolares en casa, y los que se adquieren fuera de este (informales): en el hogar, en la calle o comunidad, en el espacio laboral, entre otros. Así, según los testimonios de los participantes, hallamos que los niños aprenderían en la escuela principalmente a sumar, restar, multiplicar, dividir, leer y escribir, entre otros; mientras que en el espacio doméstico y laboral aprenderían a cocinar, ordenar y limpiar la casa, lavar ropa, cuidar de otras personas, cuidar animales, hacer mandados, realizar tareas agrícolas o labores asociadas al negocio familiar, entre otros.

De acuerdo a lo recogido en las entrevistas, lo aprendido en el espacio escolar serviría, sobre todo, para el desempeño académico. Por su parte, los aprendizajes adquiridos fuera de la escuela constituirían saberes para el ejercicio de la vida cotidiana. Sin embargo, encontramos que, en ambos casos, la utilidad de estos aprendizajes recae en el desempeño laboral futuro. Por ejemplo, se espera que tener una educación secundaria completa o una profesión sean de utilidad para obtener un “buen trabajo” (a más años de educación, mejor puesto

de trabajo y mayor remuneración), y por consecuencia una mayor estabilidad económica. Se estima, además, que los saberes prácticos, asociados a la labor agrícola o a diversas actividades domésticas, sirvan para obtener un trabajo no calificado, ya sea como asalariados o independientes (como peones agrícolas, cocineros, comerciantes, vendedores, entre otros.).

Entrevistadora: Y esas cosas que estás aprendiendo en el taller con tus papás, a vender y todo eso, ¿tú crees que te van a servir en el futuro?

José: puede ser.

Entrevistadora: ¿Será importante saberlas?

José: Sí, puede ser.

Entrevistadora: ¿Cómo crees que te podría servir?

José: Mmm, qué tal me va mal en mi carrera, y me dedico...

Entrevistadora: ¿Si te fuera mal en la carrera tú te dedicarías a...?

José: Vender.

(...)

Entrevistadora: Eso no más. ¿Y tú crees que esas cosas que te han enseñado en la escuela te van a servir en el futuro?

José: Me van a servir.

Entrevistadora: ¿Si?

José: Para la carrera.

Entrevistadora: ¿Qué carrera quieres estudiar tú?

José: Ingeniería de sistemas.

Entrevista a José, Juliaca

Entrevistadora: ¿Y tú crees que te va a servir cuando seas grande en el futuro, saber usar la máquina?

Andrés: Sí.

Entrevistadora: ¿En qué te va a servir?

Andrés: Eh... cuando no tengo para comer.

Entrevistadora: Cuando no tengas para comer. ¿Qué vas a hacer cuando no tengas para comer?

Andrés: Este...voy a... coser.

Entrevista a Andrés, Villa María del Triunfo

Observamos que los aprendizajes formales adquiridos en la escuela serían importantes para la continuidad educativa de niños y niñas, así como para mejorar la economía de la familia en el futuro, porque tener una profesión o carrera universitaria incrementaría la posibilidad de procurarse una situación económica estable. Como han mencionado investigaciones previas de Niños del Milenio (Rojas y Portugal 2010, Rojas y Cussianovich 2013), el acceso a la educación alberga, para estas familias, la promesa de alcanzar un mayor bienestar y de romper con el círculo de la pobreza.

Los aprendizajes obtenidos fuera del espacio escolar serían valorados, además, porque generan satisfacción a niños y niñas al permitirles una participación activa en la vida familiar y comunitaria, y desarrollar un sentido de pertenencia puesto que el ejercicio de estos aprendizajes es relevante en su entorno social.

Punch (2001) ha evidenciado que un grupo de niños en Bolivia era consciente de la importancia de su contribución al hogar, y frecuentemente se sentían orgullosos de las responsabilidades que asumían. En tal sentido, encontramos testimonios de niños y niñas que señalan que les gustaba haber aprendido a realizar tareas en el hogar o en la chacra para ayudar a sus padres.

Asimismo, en la encuesta realizada por Niños del Milenio en 2009, tanto los niños como las niñas manifestaron realizar tareas domésticas para ayudar a sus familias, y señalaron que se sintieron entre “un poco contento” y “muy contento” al hacerlo.

Así, realizar los quehaceres domésticos o determinadas tareas para apoyar la actividad económica familiar, es sin duda importante en el crecimiento de los niños y las niñas, pues los va formando como personas más independientes, autónomas y activas dentro de la familia. Autores como Ponce (2007) y Ames et al. (2010), señalan que existe una alta participación de los niños de esta edad en tareas domésticas, en zonas urbanas y rurales.

Según Paradise (2011:26) “para ellos (los niños) es de sentido común el por qué y el para qué de sus aprendizajes, dado que tanto el mismo proceso de aprendizaje como el “contenido” de lo que están aprendiendo tienen un valor que se experimenta y se conoce en el momento de involucrarse y no solo porque se entiende que en un futuro les podrá servir lo que están aprendiendo. La actividad misma atrae a los niños a realizarlas. Toman la iniciativa, se acercan y buscan cómo y cuándo participar de la actividad”.

De acuerdo a las observaciones, conforme los niños y niñas van creciendo, buscan involucrarse más en las actividades familiares, tanto domésticas como laborales. Ahora bien, su participación no se da solamente porque ellos así lo deseen.

Se ha notado que la situación económica de las familias podría influir en la demanda de la participación de los niños, por lo que aquellos de menos recursos podrían verse más involucrados en ciertas actividades a fin de contribuir activamente a con la economía familiar.

Como mencionamos en el acápite anterior, en el 2009 solo las madres de Andahuaylas reportaron que sus niños participaban de actividades laborales familiares. Al contrastar este dato con el nivel económico de las familias, observamos que coincidentemente, Andahuaylas es la localidad que tiene un mayor número de familias pobres (ver tabla a continuación).

Distribución de las familias en quintiles de pobreza¹²

Quintil	Rioja 2009		Villa María del Triunfo 2009		Andahuaylas 2009		Puno 2009	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Quintil 1	1	0,2	1	17%	3	50%	0	0%
Quintil 2	2	0,4	0	0%	2	33%	1	17%
Quintil 3	1	0,2	1	17%	1	17%	1	17%
Quintil 4	1	0,2	2	33%	0	0%	2	33%
Quintil 5	0	0	2	33%	0	0%	2	33%
Total	5	100%	6	100%	6	100%	6	100%

5.2 Crecer y adquirir nuevas responsabilidades: escuela vs. trabajo

Como hemos visto, las actividades escolares tendrían una mayor jerarquía que las demás actividades infantiles, debido a la alta valoración social que tienen la educación y los aprendizajes formales. Sin embargo, observamos que por su proceso de crecimiento y desarrollo, la participación de los niños y las niñas en las actividades productivas y domésticas se ha elevado, y que ello podría entrar en competencia con sus actividades escolares.

Para recoger las voces de los niños y niñas respecto a esta posible competencia, revisamos lo que señalaron en el ejercicio grupal sobre

12 Los quintiles de pobreza se han calculado a partir del total de familias que participaron en las rondas cuantitativas (685 hogares en 2007 y 678 hogares en 2009), y se han elaborado a partir del gasto mensual per cápita por cada miembro del hogar. Cada quintil corresponde a un 20% de los hogares y nos permite clasificarlos, ordenándolos en forma ascendente de acuerdo a la capacidad de gasto de cada uno. Así, el primer quintil representa al 20% más pobre y el quinto quintil al 20% menos pobre de los hogares. Cabe aclarar que estos datos corresponden únicamente a las familias de la cohorte menor que forma parte de la sub muestra cualitativa, y no a todas las familias que participan del estudio Niños del Milenio en el Perú.

transiciones escolares realizado en el año 2011 , cuando ya tenían más participación en la escuela y en el hogar. En este, ellos destacaron que, en ocasiones, la dedicación a actividades laborales o domésticas podría intervenir en detrimento de sus actividades escolares y su desempeño académico.

Sin embargo, y al igual que lo que dijeron en las entrevistas individuales, en lo métodos grupales, ellos reconocieron que su participación en actividades domésticas y laborales es de mucha importancia para el desempeño familiar, principalmente en hogares pobres, donde su contribución puede ser significativa. A continuación, presentamos el extracto de un método grupal en el que se les presentaba el caso hipotético de un niño llamado *Adrián* que trabaja con sus padres.

La facilitadora pregunta a los niños cómo se siente *Adrián* cuando va a la chacra con sus papás. Algunos responden que se siente feliz o se siente bien. Les pregunta si es posible estudiar y trabajar, y todos responden que sí. Les pregunta qué es lo que más le gusta a *Adrián*. Hugo dice “estudiar”, mientras se mira los dedos de las manos. (...) La facilitadora les pregunta si *Adrián* podrá hacer sus tareas si llega cansado de la chacra. Los niños dicen que no. Hugo dice que *Adrián* ha estado “trabajando” y “jugando”. Carmen dice que “sube a los árboles”. (...) La facilitadora les pregunta por qué le gusta estudiar más. Carmen dice: “porque es importante para escribir”. Les pregunta cómo le va a *Adrián* a la escuela. Ellos dicen que regresa “cansado” y “hace sus tareas de noche”. Carmen añade “si es que hay luz”. Hugo dice que “hace sus tareas y se va a la chacra” (Ejercicio de Transiciones, Rioja).

La facilitadora preguntó si *Adrián* podrá hacer sus tareas en las tardes. Leticia dijo que no, porque trabaja con su papá. Rafael

respondió que sí. José dijo que sí porque en el recreo puede estudiar y hacer su tarea (...) José y Rafael dijeron que sí puede hacer sus tareas en el recreo, pero Leticia dijo que todos necesitan un descanso. José dijo que *Adrián* es pobre y tiene que ir a trabajar (Ejercicio de Transiciones, Juliaca).

Algunos niños y niñas, sobre todo de zonas rurales, señalaron que las actividades escolares podrían realizarse en simultáneo con sus actividades domésticas o laborales, sin que una termine por afectar a la otra. Por ejemplo, en Andahuaylas, los niños y niñas mencionaron que se puede pastorear animales, mientras se realizan las tareas escolares. A diferencia de una faena agrícola como cosechar papas, pastorear supone vigilar a los animales, pero también poder hacer otras labores en simultáneo, puesto que esta actividad no requiere estar en movimiento constante.

De esta manera, los niños y las niñas de zona rural estarían aprendiendo a manejar la distribución de sus actividades, por lo que buscan cumplir con sus responsabilidades en el hogar y así colaborar con su familia, pero tratando de no interferir con el tiempo que le dedican a los estudios y evitando afectar su rendimiento académico.

Todos dicen que a *Adrián* le gusta más trabajar en la chacra. La facilitadora les pregunta si luego de haber trabajado tantas horas le alcanza el tiempo para hacer sus tareas, y tanto Felipe como Fabricio dicen que luego de la chacra descansa un poco y luego ya se pone a hacer sus tareas. La facilitadora pregunta qué pasa si tiene mucha tarea, Felipe dice: “a veces se va a pastear sus animales con su trabajo (con sus tareas escolares). *Adrián* se lleva su trabajo”. Frente a esto la facilitadora pregunta: “ah, ¿*Adrián* puede llevar su tarea o a la chacra o a pastear sus animales?”, pero

todos los niños la corrigen y le dicen que no, que solo puede llevar tareas cuando patea animales: “no se pueden hacer tareas cuando se trabaja en la chacra” (Ejercicio de Transiciones, Andahuaylas).

En las zonas urbanas de Villa María del Triunfo y Juliaca, también encontramos que los niños y niñas valoran el apoyo que dan a sus padres en sus actividades laborales, como por ejemplo, trabajando de “jalador” para atraer clientes al puesto de venta familiar o ayudando a doblar prendas en el taller textil. Sin embargo, ellos dejaron muy en claro que no están de acuerdo con que un niño realice estas actividades de manera excesiva o que trabaje de manera independiente, pues ello sí afecta directamente su rendimiento escolar e incluso su propio bienestar, puesto que trabajar para terceros podría exponerlo a situaciones de riesgo.

La facilitadora les pregunta qué es lo que hacen los niños de nueve años para trabajar. Eva dice que lavan carros, Lupe señala que venden cosas como gelatinas, gaseosas o caramelos; Diego señala que hacen malabares. César agrega que el dinero que reciben lo guardan para sus estudios. Esmeralda y Diego opinan lo mismo. La facilitadora pregunta qué piensan de los niños que trabajan y todos los participantes responden que está mal. Esmeralda agrega: “solamente me parece que los hijos deben comer, dormir y estudiar” y Lupe le responde: “pero también tienen que ayudar en la casa, no vas a estar de vago todo el día, ¿no?” (Ejercicio de Transiciones, Villa María del Triunfo).

En general, tanto en el ámbito rural como en el urbano, encontramos que el trabajo fuera del entorno familiar es para estos niños un indicador de desprotección y pobreza. Para ellos, los niños que traba-

jan de esta manera no tienen otra alternativa. En definitiva, un niño que está en la necesidad de trabajar en exceso o para terceros para cubrir sus necesidades básicas y las de su familia, pone en riesgo su asistencia a la escuela y con ello frustra su posibilidad de progreso futuro.

La predisposición de los niños y niñas para comprender el trabajo y la escuela como elementos complementarios es sin duda relevante, pues denota que el trabajo familiar y las actividades domésticas son esenciales en la construcción de su identidad: ellos quieren realizarlas para sentir que son parte activa de su familia y de su entorno.

El involucramiento de niños y niñas en actividades laborales ayuda a paliar con inmediatez la situación de pobreza que enfrentan algunas de las familias. En estos escenarios, se puede terminar priorizando el trabajo sobre las actividades escolares, de las cuales no se percibe un beneficio inmediato. En contextos de mayor pobreza, a medida que los niños van creciendo y pueden asumir más responsabilidades, la posibilidad de complementar las actividades laborales y escolares se torna más compleja y aumenta la posibilidad de deserción escolar. Así, en el 2011, en Andahuaylas, encontramos que tres adolescentes de la cohorte mayor de nuestro estudio, habían abandonado la secundaria para migrar y trabajar, y con ello contribuir económicamente con su familia.

5.3 Otros factores que intervienen en la distribución del uso del tiempo

Según lo encontrado, además de la valoración de las actividades y los aprendizajes que se derivan de ellas, los shocks familiares, la composición familiar y el género también constituyen factores que influyen en el uso del tiempo infantil. En las cuatro localidades, los niños mencionaron que existe el riesgo de que la familia requiera

del trabajo de los hijos para afrontar dificultades económicas, pero señalaron que los hermanos mayores deben sacrificarse y buscar un trabajo asalariado a tiempo completo, para que los menores continúen con sus estudios. Como lo señala Hsin (2007), varios estudios muestran que el orden de nacimiento en una familia guarda relación con la actividad escolar y con la participación en el trabajo: los hijos menores tienden a beneficiarse más que los mayores pues, con el paso del tiempo, las familias tienden a estabilizarse económicamente.

Eduardo dice que los pequeños no pueden trabajar, pero los hermanos de más edad sí pueden trabajar y estudiar. Ellos deben estudiar y trabajar para ayudar a su familia. Esto lo señalan principalmente Eduardo y Fabricio. Los hermanos mayores, dice Ana, van a la chacra de 1:00 p.m. a 5:00 p.m. y luego regresan a su casa y leen sus libros. Fabricio dice que sus hermanitos le dan pensamientos (le preocupan)... (Ejercicio de Transiciones, Andahuyalas).

Como ya mencionamos, las diferencias por género en el uso del tiempo no son del todo evidentes en este grupo etario. Sin embargo, encontramos que para los niños y las niñas del área rural, el género sí puede ser un factor que determine su participación en algunas actividades, pues en este ámbito se encontró que los niños varones estarían involucrados en labores productivas a una edad más temprana que las mujeres.

Los niños mencionan que las niñas de nueve años no trabajan pero que los niños de esa edad sí, para que les paguen. Las niñas que trabajan tienen ya 14 años. Eduardo dice que los chicos trabajan desde nueve años. Los tres varones dicen que ya han

trabajado por S/.15, recogiendo papas o habas. Eduardo dice que no le gusta trabajar mucho. Fabricio dice que trabaja solamente cuando es feriado. Eduardo y Fabricio dicen que con la plata que ganan se compran ropa en Andahuaylas. Todos señalan que le dan el dinero ganado a sus mamás (Ejercicio de Transiciones, Andahuaylas).

En conclusión, encontramos coincidencias entre la valoración que se tiene de una actividad y el tiempo que se le destina. En ese contexto, hay una alta dedicación a las actividades escolares, reflejado en el elevado nivel de asistencia a la escuela y en el tiempo invertido en los quehaceres escolares (tareas) fuera de la institución educativa. Ahora bien, las actividades domésticas y las laborales demandan un tiempo importante en la vida de estos niños y niñas. De acuerdo a sus propias voces, las ocupaciones que realizan son de mucha importancia para ellos, por lo que ven la manera de complementarlas. Empero, reconocen que estas pueden dejar de ser complementarias en caso de enfrentar situaciones difíciles de apremio económico, con lo cual se pondría en riesgo su bienestar futuro.

6. REFLEXIONES FINALES

Como hemos observado, el involucramiento de los niños y las niñas en actividades más complejas, y su adquisición de nuevas responsabilidades se derivan de su proceso de crecimiento. La transición que estos experimentan al convertirse en niños más grandes, supone un incremento progresivo de sus responsabilidades en la vida doméstica y productiva de sus familias. En efecto, a medida que niños y niñas han ido creciendo y desarrollando nuevas habilidades, han ido asumiendo progresivamente un rol más activo al interior de estas.

De acuerdo a la información presentada, la etapa comprendida entre los siete y ocho años constituye un marcador importante respecto a las responsabilidades que los niños y niñas van asumiendo. Madres e hijos expresaron que alrededor de esas edades, los niños aprendieron a realizar por ellos mismos tareas que años atrás hacían con el acompañamiento de personas mayores. Por este motivo, consideramos que se reconoce esta edad como un hito en su crecimiento y desarrollo, pues a partir de ese momento se percibe a los niños como más grandes, más independientes y autónomos, y, por tanto, se les va asignando mayores responsabilidades.

Si bien la edad comprendida entre los siete y ocho años podría ser identificada para diferenciar a los “niños pequeños” de los “niños grandes”, es necesario resaltar la relevancia de la progresividad en el aprendizaje. Como lo ha señalado Ames (2011:117) respecto a las teorías de participación guiada de Rogoff (1990) y participación

periférica de Lave y Wagner (1991), “los niños van recibiendo la guía de otras personas con mayor experiencia, tanto de niños mayores como de adultos, para la realización de ciertas actividades y se desempeñan en ellas a modo periférico al principio, para que, una vez que son capaces de realizar todas las tareas que una actividad involucra hacerse cargo de ellas de modo completo, es decir, lograr una participación central”.

El involucramiento de niños y niñas en ciertas actividades evidencia su búsqueda de sentido de pertenencia al grupo familiar y comunitario. Ellos quieren ser parte de su entorno y comienzan a sumarse en las actividades familiares observando, imitando y jugando. El tipo de actividad en la que participan y las habilidades que desarrollan varían de acuerdo a los contextos en los que se encuentran, por lo que no podemos hablar de un “modelo” de infancia de manera general.

En el Perú existen distintas maneras de ser niño, de crecer y de asumir responsabilidades. Por ejemplo, la incursión de los niños rurales en actividades domésticas y laborales sucede a más temprana edad que en el ámbito urbano. La participación de niños rurales es reconocida como necesaria para su entorno familiar y los niños disfrutan siendo parte de ellas. En zonas urbanas, el involucramiento de los niños es también relevante, pero es más reducido que en el área rural, pues la economía familiar se configura de manera que es muy difícil que niños y niñas sean incorporados en las actividades que realizan sus padres.

En general, hemos encontrado que, a pesar de vivir en contextos diferentes, niños y niñas realizan actividades que pueden agruparse en: actividades domésticas, escolares, laborales, y de juego y ocio. El contexto en el que viven enmarca las acciones que realizan con más o menos intensidad, así como el tiempo que les conceden.

En los últimos años, las actividades domésticas aumentaron en número e intensidad para este grupo de niños, pues cuando tenían alrededor de diez años ellos se involucraban en más tareas y tenían

una participación mucho más activa que a los cinco o seis años. Al año 2011, no fue posible aún identificar marcadas diferencias de género en las actividades domésticas, pues tanto los niños como las niñas participaban de estas. Sin embargo, encontramos que las niñas las practicaban con mayor destreza y constancia que los niños; también vimos que las niñas solían quedarse al cuidado de los hermanos menores con más frecuencia que los varones, y que cuando lo hacían no solo era para jugar con ellos, sino además para vestirlos y alimentarlos.

Ello coincide con la literatura revisada al respecto, que sostiene que a partir de los 11 o 12 años encontramos mayor claridad en la distribución de actividades por género (Hsin 2007 y Ponce 2007). Por otro lado, hallamos una distinción respecto al ámbito de residencia, pues mientras los niños rurales participan en actividades domésticas durante toda la semana, los urbanos se involucran en estas tareas sobre todo durante los fines de semana.

Estudios diversos (Anderson 2006, Ames et al. 2010 y Frisancho 2011) señalan que en áreas rurales hay un involucramiento mayor de los niños y niñas en estas actividades, en tanto que ellos participan del mundo adulto (de la vida doméstica y del trabajo) desde una edad muy temprana. Por ejemplo, cuando son bebés participan al ir cargados en la espalada de la madre, y más adelante, la acompañan a realizar sus quehaceres cotidianos en el hogar y en la chacra.

Asimismo, coincidiendo con la literatura revisada, observamos que la participación de los niños en actividades laborales es principalmente a nivel familiar y sin una remuneración a cambio, y que la proporción de niños que trabaja en actividades remuneradas fuera de su entorno familiar es mínima (Bourdillon et al. 2011).

Además, hemos constatado que el involucramiento de los niños en actividades laborales dependerá del tipo de actividad económica de los padres. Así, cuando estos trabajan como independientes, sea que se

dediquen a actividades agropecuarias, comerciales, textiles, entre otras, existirá mayor tendencia a que el niño labore; mientras que en caso de los padres asalariados y que trabajen para terceros fuera del hogar, la posibilidad de que el niño se vincule en la actividad económica es inexistente.

El hecho de que en las zonas rurales sea más frecuente la gestión familiar de la actividad económica que en las zonas urbanas, explicaría que la proporción de niños rurales que se dedica a alguna actividad económica sea al menos tres veces mayor que la de los niños urbanos (Unicef, INEI 2011). Es que, como sostiene Ames (2011), no solo las características culturales, sino las condiciones y características del trabajo separan a los niños urbanos de la actividad económica de sus padres, pues estos trabajan en lugares donde los niños no pueden participar. Asimismo, el involucramiento de los niños rurales en actividades agrícolas o pecuarias se explicaría por la situación económica de las familias. Por ello, no es coincidencia que en el año 2009, las familias de los quintiles más pobres de la muestra cualitativa (de Andahuaylas) mencionen un involucramiento de los niños y niñas en estas actividades, pues todos los miembros son una importante fuente de trabajo en la economía familiar (Hsin 2007).

Por otra parte, a nivel discursivo, las actividades de ocio y recreación tienen un orden de prioridad menor, pues suelen estar supeditadas a la realización de las tareas escolares, domésticas y laborales. Las nuevas responsabilidades, tanto a nivel familiar como escolar, que se han derivado del proceso de crecimiento y desarrollo de los niños, han incidido en la disminución de sus actividades recreativas y lúdicas. Es por ello que muchos manifestaron que, a pesar de que les gusta haber crecido y disfrutan involucrarse en nuevas actividades, añoran tener cinco o seis años porque en ese entonces tenían un tiempo exclusivo para jugar más.

Ahora bien, al revisar las observaciones de campo y los diarios escritos por los mismos niños y niñas sobre sus actividades, encontramos que el juego es una actividad bastante frecuente en su vida cotidiana, pues ellos tienden a incorporarlo en sus distintas actividades como un aspecto transversal.

Así, observamos niños que juegan mientras se encargan de las tareas domésticas, realizan actividades en la chacra, pastan a sus animales, entre otras. Es probable que a sus nueve o diez años, los niños perciban que juegan menos debido a que los momentos destinados únicamente al juego han disminuido respecto a edades previas.

Las actividades escolares son, sin duda, las que ocupan la mayor parte del día de los niños y niñas de este estudio, pues además de asistir a la escuela diariamente, ellos dedican parte de su día a la realización de tareas escolares en casa. De todas las actividades que los niños realizan, aquellas son las más valoradas por ellos y sus familias, pues la educación guardaría la promesa de romper el círculo de la pobreza y de brindarles la posibilidad de obtener un mejor futuro.

La relevancia que la educación adquiere para este grupo de niños y sus familias se refleja en la asistencia a la escuela: todos están matriculados y faltan muy poco. Además, observamos que las actividades escolares priman por sobre las demás y estructuran la jornada diaria de los niños y las niñas, quienes suelen supeditar sus actividades domésticas, laborales y de recreación al cumplimiento de las primeras.

El desarrollo de sus actividades nos permite reflexionar sobre los diversos procesos de aprendizaje que tienen. Los niños y niñas reportaron haber aprendido a efectuar diversas actividades en el entorno familiar, inicialmente a partir de la observación, y luego a través de las instrucciones de sus padres o hermanos mayores.

Cabe destacar el importante papel que cumple el juego en el aprendizaje infantil, en tanto permite a los niños imitar ciertas

actividades de los mayores e ir desarrollando habilidades, para posteriormente, realizarlas en forma independiente. El juego, la imitación y el acompañamiento son elementos importantes en los procesos de aprendizaje de todo niño. Y por ello, consideramos muy relevante la incorporación de estas formas de aprender en el espacio escolar, así como un mayor reconocimiento de los saberes informales. De esa manera, niños y niñas podrían percibir y comprender que ambos son complementarios, y que lo aprendido en el espacio familiar es de mucha utilidad para su vida escolar, pero también para su vida futura.

Además, el análisis realizado no nos permite señalar competencia entre las actividades escolares y las nuevas responsabilidades domésticas y laborales de los niños en sus testimonios. Ellos manifestaron que tienen tiempo para realizar cada una de ellas, dejando claro que su prioridad son las actividades escolares.

Incluso asumiendo que las actividades laborales podrían ser una causa frecuente de deserción escolar, al preguntarles por los motivos que tiene un niño de su edad para dejar la escuela, los niños y niñas destacaron que la relación interpersonal con el maestro intervendría con más fuerza para abandonar la escuela que sus nuevas responsabilidades. Sobre todo en zonas rurales, se ha recogido que las actividades laborales o productivas son parte de la vida cotidiana de los niños y que, por tanto, se percibe que no interfieren con sus actividades escolares.

Se comprende que las tareas escolares se pueden realizar después de ir al campo o incluso mientras están en la chacra. En el ámbito urbano, algunos niños apoyan a sus padres en sus actividades laborales, pero no perciben que ello les afecte, pues no es algo que hagan todos los días y que los exponga a situaciones de riesgo.

En ambos casos, los niños y niñas rurales y urbanos identificaron que el trabajo en exceso podría influir negativamente en su rendimiento

escolar. No obstante, como no es el caso de ninguno de ellos, consideran que la actual distribución de sus actividades no arriesga la dedicación a sus actividades escolares. Ello es igual incluso para los niños que tienen mayor participación en las actividades económicas de las familias.

Ahora bien, a pesar de que estos niños y niñas de alrededor de diez años han señalado que su participación en actividades laborales familiares no pone en riesgo su permanencia y dedicación a la escuela, se ha encontrado en el ámbito rural (Andahuaylas) una mayor tendencia de los niños varones a participar de actividades remuneradas, desde alrededor de los 12 años. El incremento de la participación en estas actividades por parte de los varones podría aumentar el riesgo de abandono escolar, especialmente si la familia atraviesa por una situación económica difícil. Es que los niños saben perfectamente que a cierta edad, y con los conocimientos adquiridos en el campo y el hogar, constituyen una parte importante en el engranaje familiar productivo y económico.

En este contexto, en el Perú se han implementado diversas iniciativas, tanto a nivel estatal como privado, para prevenir y erradicar el trabajo infantil. Entre ellas destaca la Estrategia Nacional para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil 2012-2021 (Enpeti) lanzada en 2012 por el Ministerio de Trabajo, que busca articular a las distintas entidades públicas, así como a la sociedad civil y la comunidad urbana y rural, en la prevención y erradicación del trabajo infantil.

Si bien saludamos que esta estrategia se enfoque en la protección de la infancia, a través de la eliminación del trabajo peligroso y de la reducción máxima del trabajo infantil por debajo de los 14 años, consideramos que una campaña de esta envergadura no contempla la diversidad de las familias peruanas. Por tanto, es necesario que

las políticas públicas tengan en cuenta que el trabajo infantil es un fenómeno altamente complejo, cuyo análisis requiere considerar su amplia tipología, las diversas perspectivas que involucra, las múltiples causas que encierra y la relevancia que tiene en la vida los niños, las niñas y sus familias, así como el papel que juega en la configuración de su identidad. En ese sentido, consideramos necesario que se reconozcan las particularidades del trabajo infantil, sopesando los distintos contextos y las diferentes formas de ser niño o niña existentes en el Perú.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ames, Patricia (2011). Empezando la escuela: las transiciones de niños pequeños en diversos contextos socioculturales. En: Susana Frisancho; María Teresa Moreno; Patricia Ruíz Bravo y Virginia Zavala Susana (Eds.). *Aprendizaje, cultura y desarrollo: una aproximación interdisciplinaria* (pp. 111-134). Lima: PUCP.
- Ames, Patricia y Vanessa Rojas (2012). *Podemos aprender mejor: la educación vista por los niños*. Lima: IEP.
- Ames, Patricia; Vanessa Rojas y Tamia Portugal (2010). *Continuidad y respeto por la diversidad: fortaleciendo las transiciones tempranas en Perú*. Cuadernos sobre desarrollo infantil temprano, 56. La Haya: Fundación Bernard van Leer.
- Ames, Patricia; Vanessa Rojas y Tamia Portugal (2009). *Empezando la escuela: ¿quién está preparado?: investigando la transición al primer grado*. Lima: GRADE; Niños del Milenio.
- Anderson, Jeanine (2006). *Entre cero y cien: socialización y desarrollo en la niñez temprana en el Perú*. Lima: Ministerio de Educación.
- Anderson, Jeanine (1994). *La socialización infantil en comunidades andinas y de migrantes urbanos en el Perú*. Proyecto de innovaciones pedagógicas no formales. Documento de trabajo, 1. Lima: Ministerio de Educación; Fundación Bernard Van Leer.
- Araya, Sandra (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de ciencias sociales, 127. San José: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

- Bianchi, Suzanne y John Robinson (1997). What did you do today?: children's use of time, family composition and the acquisition of social capital. *Journal of Marriage and Family*, 59(2), 332-344.
- Bolin, Inge (2006). *Growing up in a culture of respect: child rearing in highlands Peru*. Austin: University of Texas Press.
- Bourdillon, Michael; Deborah Levison; William Myers y Ben White (2011). *Rights and wrongs of children's work*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Clark, Alison y Peter Moss (2001). *Listening to young children: the mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
- Cussiánovich, Alejandro (2010). *Ensayos sobre infancia II: sujeto de derechos y protagonista*. Lima: Ifejant.
- Darbyshire, Philip; Colin Macdougall y Wendy Schiller (2005). Multiple methods in qualitative research with children: more insight or just more? *Qualitative Research*, 5(4), 417-436.
- Dockett, Sue y Bob Perry (2005). Children's drawings: experiences and expectations of school. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, 3(2), 77-89.
- Escobal, Javier; Patricia Ames; Santiago Cueto; María Penny y Eva Flores (2008). *Young Lives: Peru Round 2 Survey*. Oxford: Young Lives.
- Frisancho, Susana; María Teresa Moreno; Patricia Ruiz Bravo y Virginia Zavala (2011). *Aprendizaje, cultura y desarrollo: una aproximación interdisciplinaria*. Lima: PUCP.
- Hsin, Amy (2007). Children's time use: labor divisions and schooling in Indonesia. *Journal of Marriage & Family*, 69(5), 1297-1306.

- INEI (2009). *Perú: niños, niñas y adolescentes que trabajan, 1993-2008*. Lima: INEI. Dirección Técnica de Demografía e Indicadores Sociales.
- INEI (1998) *Perú: trabajo infantil y adolescente*. Lima: INEI.
- Invernizzi, Antonella (2003). Street-working children and adolescents in Lima: work as an agent of socialization. *Childhood*, 10(3), 319-341.
- Mejía, Rebeca (2005). Tendencias actuales en la investigación del aprendizaje informal. *Sinéctica: Revista del Departamento de Educación y Valores del ITESO*, 26, 4-11. Recuperado de: http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_anteriores06/026/26%20Rebeca%20Mejia-Mapas.pdf
- Ministerio de Educación (2012). *Estadística de la Calidad Educativa – ESCALE*. Recuperado de: <http://escale.minedu.gob.pe/indicadores2011>
- OIT (1973). *Convenio sobre la edad mínima de admisión al empleo*. Oficina Regional para América Latina y el Caribe; Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil, IPEC. Recuperado de: http://www.mintra.gob.pe/archivos/file/cpeti/marco_normatico/CONVENIO_N138_OIT.pdf
- Naciones Unidas (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. Consejo Económico y Social. Recuperado de: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>
- Orkin, Kate (2012). *Are work and schooling complementary or competitive for children in rural Ethiopia?: a mixed-methods study*. Working paper, 77. Oxford: Young Lives.
- Paradise, Ruth (2011). ¿Cómo educan los indígenas a sus hijos?: el cómo y el porqué del aprendizaje en la familia y en la comunidad.

- En: Susana Frisancho; María Teresa Moreno; Patricia Ruíz Bravo y Virginia Zavala (Eds.). *Aprendizaje, cultura y desarrollo: una aproximación interdisciplinaria* (pp. 41-58). Lima: PUCP.
- Peña, Vicente; Carmen Rodríguez y Susana Torío (2010). Family and socialization processes: parental perception and evaluation of their children's household labor. *Journal of Comparative Family Studies*, 41(1), 131-148.
- Ponce, Carmen (2007). *Más allá del trabajo y la escuela: el uso del tiempo y el desarrollo del niño* (Informe final). Manuscrito no publicado, GRADE, CIES, Lima. Recuperado de : http://cies.org.pe/files/documents/investigaciones/educacion/Mas_alla_del_trabajo_y_la_escuela_el_uso_del_tiempo_y_el_desarrollo_del_nino.pdf
- Punch, Samantha (2001). Negotiating autonomy: childhoods in rural Bolivia. En: Leena Alanen y Berry Mayall (Eds.). *Conceptualising child-adult relations* (pp. 22-36). Londres: Routledge Falmer.
- Rodríguez, José y Silvana Vargas (2010). Escolaridad y trabajo infantil: exploraciones sobre el uso del tiempo de niños y adolescentes. En: Jiménez, Félix (Ed.). *Teoría económica y desarrollo social: exclusión, desigualdad y democracia. Homenaje a Adolfo Figueroa* (pp. 223-266). Lima: PUCP. Recuperado de: <http://departamento.pucp.edu.pe/economia/images/documentos/LDE-2010-01-09.pdf>
- Silva, Giselle (2010). *Voces sobre el trabajo infantil: actitudes y vivencias de padres, madres y maestros de niños que trabajan*. Lima: IEP; Fundación Telefónica.
- Unicef, INEI (2004). *Estado de la niñez en el Perú*. Lima: Unicef, INEI. Recuperado de: <http://www.inei.gob.pe/biblioineipub/bancompub/Est/Lib0588/Libro.pdf>

Unicef, INEI (2011). *Estado de la niñez en el Perú*. Lima: Unicef; INEI.
Recuperado de: http://www.unicef.org/peru/spanish/Estado_Niñez_en_Peru.pdf

CRECIENDO EN EL PERÚ:
UNA MIRADA LONGITUDINAL AL USO DEL TIEMPO
DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS EN EL CAMPO Y LA CIUDAD
se terminó de editar en el
mes de diciembre de 2013