

265

**ESCOLARIDAD Y TRABAJO
INFANTIL: PATRONES Y
DETERMINANTES DE LA
ASIGNACION DEL TIEMPO DE
NIÑOS Y ADOLESCENTES EN
LIMA METROPOLITANA**

José Rodríguez y Silvia Vargas

Abril, 2008

DOCUMENTO DE TRABAJO 265

<http://www.pucp.edu.pe/departamento/economia/images/documentos/DDD265.pdf>

ESCOLARIDAD Y TRABAJO INFANTIL:
PATRONES Y DETERMINANTES DE LA ASIGNACION DEL TIEMPO DE NIÑOS Y
ADOLESCENTES EN LIMA METROPOLITANA

José Rodríguez
Silvia Vargas

RESUMEN

La investigación analizó los patrones de asignación del tiempo y, en particular, las consecuencias del trabajo infantil sobre la acumulación de escolaridad de niños, niñas y adolescentes. Conceptualmente, el estudio partió de un enfoque interdisciplinario. Desde la economía, tomó el enfoque de Becker centrado en las estrategias para asignar recursos al interior del hogar e incorporó los aportes de la antropología cultural, la psicología de la familia y la sociología. Metodológicamente, la investigación tuvo dos etapas. En la primera, a partir de encuestas nacionales, se analizó la evolución y tendencias del trabajo infantil y escolaridad en los últimos años. La segunda etapa consistió en el levantamiento de información primaria, cuantitativa y cualitativa, e incluyó encuestas, matrices de asignación del tiempo, grupos focales, reconstrucciones fotográficas y trabajo etnográfico. El trabajo de campo se realizó en tres entornos de Lima Metropolitana con alta incidencia de "trabajo infantil peligroso": (i) Reciclaje de residuos sólidos (Lomas de Carabaylo, Cono Norte), (ii) fabricación de ladrillos (Huachipa, Cono Este) y (iii) comercio ambulatorio (Mercado Mayorista N° 1 "La Parada", Lima Centro).

Los resultados del análisis de las fuentes secundarias evidenciaron que aún no existe una metodología estandarizada para la recolección de información sobre actividades laborales para los niños, niñas y adolescentes. Asimismo, los datos mostraron que alrededor de una cuarta parte de los menores entre 6 y 16 años tenían alguna participación directa en actividades generadoras de ingresos familiares. La evidencia también sugirió que, en este mismo grupo de edad, la gran mayoría asiste a la escuela (i.e., incluso quienes son parte de la fuerza laboral). Esto indicaría que no existe un claro conflicto entre asistencia a la escuela y trabajo.

Por otro lado, los resultados del trabajo de campo arrojaron que la tasa de participación de los niños, niñas y adolescentes era superior al 65% en todas las actividades. Las actividades recreativas y escolares son las que mayor participación reportaron (84,5% y 83,1%, respectivamente), seguidas por las laborales y las domésticas (69,6% y 66,9%, respectivamente). En ese sentido, la asignación del tiempo en las actividades escolares estaría en fuerte competencia con las demás. Asimismo, aquéllos que sólo trabajan, tal como ocurre con los que trabajan y estudian, dedican la proporción más alta de su tiempo a actividades laborales. No obstante, en este caso dicha asignación es por más del doble de tiempo. El tiempo dedicado a actividades educativas (i.e., leer, escribir o estudiar) es nulo. De otro lado, al reconstruir la jornada de 24 horas diarias, los resultados refuerzan lo hallado – Mayor presión sobre el tiempo de los niños, niñas y adolescentes que sólo trabajan quienes, además de tener una jornada activa más extensa, son los que menor descanso obtienen en promedio.

Finalmente, se concluyó que: (i) La escolaridad y la participación en actividades económicas son actividades complementarias en términos de asignación del tiempo; (ii) la competencia en la asignación del tiempo ejerce presión sobre la calidad de los resultados educativos, (iii) subsisten diferencias según género y (iv) el uso de técnicas de investigación mixtas favorece la obtención de respuestas más complejas. Asimismo, a partir de los resultados, se recomienda: (i) Enfatizar la implementación de programas de transferencias condicionadas, (ii) generar y consolidar los sistemas de información existentes, (iii) articular intervenciones a través de alianzas con otros actores y (iv) propiciar espacios para la difusión de resultados de investigación.

ABSTRACT

This research study analyzed the patterns of time allocation, in particular, the consequences of child labor on the accumulation of schooling among children and adolescents. Conceptually, the study departed from an interdisciplinary approach. From economy, we used Becker's theoretical approach that focuses on intra-household strategies for resource allocation and incorporated the contributions of cultural anthropology, family psychology and sociology. Methodologically, the investigation had two stages. The first one, based on national household survey data, analyzed the evolution and trends of child labor and schooling during recent years. The second stage consisted of the analysis of primary information, quantitative and qualitative, and included household surveys, matrixes of time allocation, focus groups, photographic reconstructions and ethnographic work. Fieldwork was conducted in three sites in Metropolitan Lima which are characterized by high rates of "hazardous child labor": (i) Recycling of solid waste (Lomas de Carabayllo, Northern Lima), (ii) brick manufacture (Huachipa , Eastern Lima) and (iii) ambulatory trade (Market No. 1 "La Parada").

The results of secondary data evidenced that there is still a need for a standardized methodology for gathering information on child and adolescent labor. Data also showed that about one quarter of children aged 6 to 16 had direct involvement in some family income generating activity. The evidence also suggested that in this same age group, the vast majority attended school (i.e., even those who are part of the workforce). This might indicate that there is not a clear conflict between school attendance and work.

Moreover, fieldwork results suggested that the participation rate of children and adolescents is higher than 65% in all activities. Recreational activities and schooling are those that reported greater involvement (84.5% and 83.1% respectively), followed by labor and domestic ones (69.6% and 66.9% respectively). In that sense, the allocation of time among school activities would be in strong competition with the others. Also, those who only work, like those who work and study, spend the highest proportion of their time working. However, in this case, the allocation is over twice as intense. The time spent on educational activities (e.g., read, write or study) is zero. On the other hand, when reconstructing the 24-hour routines, the results reinforced what was found – There is an increased pressure on the

time of children and adolescents that only work who, in addition to having a more active day, are the ones who get less rest on average.

Finally, based on the results, it was concluded that: (i) Education and participation in economic activities are complementary activities in terms of allocation of time, (ii) competition in the allocation of time puts pressure on the quality of educational outcomes, (iii) there are still differences by gender and (iv) the use of mixed research techniques facilitates obtaining more complex explanations. Also, based on the findings, it is recommended to: (i) Emphasize the implementation of conditional cash transfers' programs (ii) generate and consolidate existing information systems, (iii) promote joint interventions in alliance with other actors and (iv) facilitate spaces for the dissemination of research results.

ESCOLARIDAD Y TRABAJO INFANTIL: PATRONES Y DETERMINANTES DE LA ASIGNACION DEL TIEMPO DE NIÑOS Y ADOLESCENTES EN LIMA METROPOLITANA

*José Rodríguez
Silvana Vargas¹*

1. INTRODUCCIÓN

El sistema educativo peruano tiene dos características peculiares y, en alguna medida, contradictorias. Por un lado, presenta tasas muy elevadas de cobertura en la educación escolar básica (UEE, 2004) y, por el otro lado, muestra muy bajos logros de aprendizaje educativo (Espinosa y Torreblanca, 2004).² Los bajos rendimientos no sólo lucen bajos cuando se los compara con los de otros países (como lo permiten las evaluaciones PISA o LLECE)³, sino incluso cuando se observa los niveles de desempeño que reportan los resultados de las evaluaciones nacionales⁴.

Los análisis realizados para entender las razones de los bajos rendimientos sugieren que los más importantes determinantes son variables *extra* escolares, es decir, factores que no son propios del sistema educativo⁵. Así, los recursos económicos de la familia, el capital social y el capital cultural representan el mayor conjunto explicativo de los rendimientos escolares. Este resultado no debería extrañarnos en un contexto en el que el esfuerzo que hace el Estado —medido por el gasto en educación por alumno— es relativamente pequeño. Esto sugiere que el contexto escolar

¹ Departamento de Economía de la PUCP y consultora independiente, respectivamente. Los autores desean agradecer el apoyo de Ana María Castillo, Zoila Bobadilla y July Cárdenas en la recolección de información, así como de Miguel Ángel Acevedo, Omar Chíncharo, Pablo Navarrete y Jimena Montenegro en el procesamiento y análisis de la misma. Asimismo, desean expresar su gratitud a la ONG CESIP por facilitarles el acceso a las zonas seleccionadas para la investigación. Este trabajo fue posible gracias al apoyo financiero del Consorcio de Investigación Económica y Social (CIES) y la Dirección Académica de Investigación de la PUCP.

² Cuando a fines de los noventa aún no se disponía información sobre rendimientos escolares comparables con los de otros países, la paradoja era una alta cobertura y un bajo gasto en educación por alumno (Banco Mundial, 2001). Años después, al menos parte de esta paradoja, se aclaró: la alta cobertura con bajo gasto público corrían en paralelo con un bajo rendimiento escolar.

³ Los resultados del LLECE pueden verse en UMC (2001) y los de PISA en Caro et al (2004).

⁴ Véase en Espinosa y Torreblanca (2004) una presentación de los resultados globales de la Evaluación Nacional (EN) del rendimiento escolar del 2001.

⁵ Véase los resultados de los análisis de factores asociados utilizando modelos jerárquicos lineales con los resultados de la evaluación de 1996 (Banco Mundial, 2001), la de 1998 (Benavides, 2002), y la del 2001 (UMC, 2004).

que representa la escuela pública, no es la única ni, probablemente, la principal causa de los bajos rendimientos⁶.

El desarrollo de programas educativos específicos por parte del Ministerio de Educación (e.g., Programa de Educación en Áreas Rurales y el Programa Huascarán) muestra la necesidad de desarrollar estrategias específicas para abordar ciertos aspectos de la realidad peruana que han sido percibidos como determinantes o limitantes de los logros educativos⁷. Estos programas han enfatizado aspectos como la baja densidad de la población escolar y la distancia y accesibilidad a zonas remotas (a través de programas educativos a distancia que buscan enfrentar bajas tasas de asistencia en áreas rurales), y las características culturales —como el idioma— de la familia (a través de programas bilingües e interculturales que buscan ajustar los aspectos pedagógicos a las características de los niños). Sin embargo, el rol del nivel socioeconómico de la familia aún no ha sido expresamente considerado en el diseño de los programas como limitante de los aprendizajes y, en general, sobre la acumulación de escolaridad. En parte, esto puede ser así porque no se han identificado todos los *mecanismos* a través de los que esta variable influye o determina las decisiones de la familia relativas a la escolaridad de sus menores miembros.

La literatura internacional sobre asignación del tiempo de los niños (i.e., entre trabajo fuera de la casa, trabajo en casa y asistencia a la escuela) ha mostrado que ésta depende no solamente de los recursos económicos que generan los adultos de la familia sino también de los salarios (medidos por sus precios de mercado o por sus precios sombra) de los miembros de la familia. Así, como veremos en la sección siguiente, cuanto más pobre es la familia y cuanto más bajo es el costo relativo de emplear mano de obra infantil con relación a la adulta, mayor será la probabilidad de que los niños participen en actividades productivas dentro y fuera del hogar⁸. Los trabajos empíricos más recientes han mostrado, por otro lado, que esta mayor actividad productiva sí tiene consecuencias sobre la acumulación de escolaridad. Esta nueva literatura ha encontrado que, aunque no necesariamente se ven afectadas las tasas de asistencia, sí se encuentran resultados negativos sobre el retraso escolar y —probablemente muy ligado a éste— también sobre los aprendizajes⁹.

Creemos, sin embargo, que para el caso específico del Perú, aún debemos entender mejor la relación entre trabajo infantil y acumulación de escolaridad. Así, por ejemplo, si la pobreza es el principal mecanismo que induce a las familias a priorizar relativamente más las actividades

⁶ En el sentido de que no es la causa primera o inicial. En parte, por ello se ha encontrado importantes diferencias en los rendimientos entre distintos tipos de escuelas públicas (i.e., polidocentes completas, multigrado y unidocentes).

⁷ Ha habido también otros programas en los últimos años pero no necesariamente específicos sino, más bien, nacionales como lo fueron los programas del MECEP para primaria y secundaria, en general.

⁸ Véase en Basu y Tzannatos (2003) una revisión de la literatura al respecto.

⁹ Véase en Gunnarsson et al (2004) y Ray et al (2004) evidencia para varios países. La investigación en el Perú también ha encontrado efectos negativos de la condición de niño trabajador sobre los resultados de las pruebas de rendimiento escolar. Véase Benavides (2004) y Caro et al (2004).

generadoras de ingresos o de producción doméstica, ¿cómo garantizar que los programas educativos serán exitosos mejorando y elevando la acumulación de capital humano? Hacer más atractivas las escuelas puede ser muy importante pero, eventualmente, no sean razón suficiente para lograr una mayor y mejor dedicación de los niños a adquirir escolaridad. ¿Es conveniente crear otros mecanismos que enfrenten las restricciones económicas de la familia? La creciente experiencia de programas de incentivos condicionados a la demanda (los denominados *conditional cash transfers*) sugiere la importancia de introducir mecanismos que induzcan estas decisiones por parte de las familias.

En consideración a lo arriba mencionado, esta investigación tuvo como objetivo central el análisis del trabajo infantil y, en particular, de sus consecuencias sobre la acumulación de escolaridad. Por trabajo infantil se entiende a las actividades que los niños y niñas realizan tanto fuera del hogar como dentro del hogar¹⁰. De otro lado, por escolaridad se entiende, además de la propia asistencia a la escuela, las actividades complementarias —vinculadas con la educación escolar— que se realizan fuera de la escuela o fuera del horario escolar.

En términos de su estructura, este reporte está organizado en cinco secciones. La primera corresponde al marco conceptual y revisión de literatura. Esta sección sintetiza los principales supuestos teóricos, tanto desde la Economía como desde las Ciencias Sociales, sobre los cuales se basa la investigación. La segunda sección desarrolla los aspectos metodológicos que caracterizaron este trabajo con énfasis en cada una de las dos etapas - Análisis de información de fuentes secundarias y análisis de información a partir del trabajo de campo (i.e., para el cual se utilizaron técnicas de recolección cuantitativas como cualitativas). La tercera y cuarta secciones corresponden a la presentación y discusión de los resultados de cada una de estas dos etapas, respectivamente. Finalmente, la última sección corresponde a las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

2. MARCO CONCEPTUAL Y REVISIÓN DE LA LITERATURA

En este capítulo se presenta el sustento conceptual sobre el cual se basa nuestra investigación. En ese sentido, se hace una revisión de la literatura teórica y empírica acerca del estudio de la asignación del tiempo y sus principales determinantes. La literatura empírica enfatizará lo aprendido, a la fecha, para el caso peruano. Siendo ésta una investigación que gira en torno al denominado “trabajo peligroso”, también se hará una presentación de la forma como se ha venido elaborando la definición de trabajo infantil a través de los esfuerzos de la OIT.

¹⁰ Basu y Tzannatos (2003), en su revisión de la literatura internacional sobre trabajo infantil, mencionan la existencia de importante evidencia que señala que mientras los niños son más frecuentemente asignados a trabajos fuera del hogar, las niñas lo son a los trabajos dentro del hogar. Rodríguez y Abler (1998) muestran resultados semejantes para el Perú.

En líneas generales, el estudio sobre la asignación del tiempo ha sido fundamentalmente abordado desde la economía. Entre los enfoques teóricos más importantes se encuentra el propuesto por Becker (1993). Éste se enfoca en la llamada "micro-esfera" de la vida social y discute la manera en la que los recursos se asignan al interior del hogar. Así, la teoría de Becker aplica el análisis micro-económico convencional al comportamiento del hogar entendiéndolo, a la vez, como productor y consumidor de bienes y servicios enfatizando la importancia de la educación dentro del proceso de toma de decisiones en el hogar, es decir, del llamado capital humano (i.e., habilidades y conocimientos para incrementar la productividad).

De otro lado, desde la antropología cultural, la psicología de la familia y la sociología también se ha realizado estudios acerca de la organización, asignación y uso del tiempo a través de sus propios enfoques. En la literatura, la noción de tiempo aparece estrechamente vinculada con la de cambio social. En uno de los primeros tratados sobre el tiempo social, Sorokin y Merton señalaron que "ningún concepto de cambio era posible sin la categoría de tiempo" (1937: 615). Así, desde las Ciencias Sociales, la evidencia empírica que existe acerca de la relación entre actividades de los niños y el uso del tiempo puede organizarse en dos grandes grupos: (i) aquélla que discute desde la psicología social y la sociología las consecuencias del tiempo asignado por los padres a sus hijos en variables como, por ejemplo, el rendimiento escolar, la participación en pandillas y/o niveles delincuencia, y el abuso de drogas (Nock y Kingston, 1988; Muller, 1995; Leibowitz, 1974; Sayer et al. 2004), y (ii) la que se refiere al análisis de los factores que afectan el uso del tiempo de los niños en distintas actividades tales como la escolaridad y el trabajo.

Dicho lo anterior, es importante contextualizar la presente investigación dentro de esta discusión: (i) ésta está centrada en analizar la asignación del tiempo de niños y adolescentes entre las actividades escolares y las laborales en el marco de la realización de distintas formas de "trabajo peligroso". En ese sentido, si bien se podría afirmar que cualquier tipo de trabajo infantil impone competencias sobre la magnitud y naturaleza del tiempo asignado a la escolaridad, éstas variarán de acuerdo al tipo de trabajo realizado, (ii) el estudio acerca de la escolaridad y trabajo infantil incorpora, en esta investigación, el tiempo asignado a las tareas domésticas, las mismas que muchas veces quedan excluidas de los cálculos y definiciones formales¹¹, y (iii) los hallazgos de este estudio tendrán implicancias para la formulación de políticas, en ese sentido, sigue siendo un reto discutir y delimitar aún más estos conceptos que, aún cuando definidos por oposición, brindan pistas para el tratamiento de estos temas tanto teórica como metodológicamente.

¹¹ Para mayores detalles sobre este tema ver el reciente estudio *Invertir en la familia – Estudio sobre factores preventivos y de vulnerabilidad al trabajo infantil en familias rurales y urbanas de Colombia, Paraguay y Perú*. 2007. Lima: OIT-IPEC.

2.1. Modelos conceptuales sobre la asignación del tiempo de los niños

Bajo la tradición de los modelos de capital humano¹², el tiempo disponible de una persona puede ser destinado a diversas actividades: ocio, trabajo (en el mercado laboral y en la producción doméstica) y acumulación de capital humano. El ocio es la actividad más directamente vinculada con el bienestar pues es el uso del tiempo que brinda disfrute al individuo. Sin embargo, si se asume que los bienes y servicios que generan bienestar deben ser producidos domésticamente (e.g., los alimentos producidos en el hogar), entonces el tiempo de ocio puede ser visto también como el uso de ese tiempo en la producción doméstica de bienes y servicios¹³. Asumir que los bienes de consumo son producidos domésticamente implica que la unidad de decisión respecto al consumo lo es también para la producción. Entre las primeras aplicaciones de este tipo de modelo en la economía peruana están las investigaciones sobre economías campesinas de la sierra peruana¹⁴. Estas investigaciones mostraron, entre otras cosas, cómo los miembros de la familia, incluyendo adultos y niños, cumplen diferentes funciones en las distintas actividades productivas. Siendo que entre las primeras se incluyen la producción de bienes y servicios que se ofrecen a los diferentes mercados y también son consumidas al interior de la misma familia.

Sin embargo, el tiempo destinado a la acumulación de capital humano (e.g., educación en general o escolaridad en particular, sin ser éstas las únicas formas de acumular capital humano), ha sido tratado —*grosso modo*— en diferentes modelos agrupados en dos grandes familias. Una primera familia está constituida por aquellos modelos en donde el capital humano, y más específicamente, la educación, es un bien de consumo y, en consecuencia, no contribuye a generar más ingresos. En la segunda familia de modelos, en cambio, la educación es inversión propiamente dicha con lo cual sí contribuye a generar ingresos. Veamos algunos ejemplos de ambas familias de modelos.

En Becker (1993) se plantea un modelo en el que tener hijos considera dos aspectos: número o cantidad de ellos y “calidad” de cada uno de ellos¹⁵, entendiendo por calidad características como la salud y la educación, por ejemplo. Ambos aspectos —cantidad y calidad— determinan directamente el bienestar de la familia pues ello afecta el disfrute de la familia.¹⁶ En otras palabras, el número de hijos y la calidad en cada uno de ellos, son fines en sí mismos. En este modelo, la calidad de los niños no tiene previsto explícitamente ninguna consecuencia sobre el futuro bienestar de los niños. Esto es así porque el modelo es “estático”, es decir, no tiene un horizonte temporal para las decisiones de las familias. Por ello las decisiones de las

¹² En buena medida impulsada por los trabajos de Schultz (1963, 1972), Becker (1991, 1993) y más tarde por Mincer (1974).

¹³ Ver en Becker (1976) el modelo teórico.

¹⁴ Véase Figueroa (1981) y Gonzales de Olarte (1984).

¹⁵ Véase el capítulo 5 en donde se desarrolla el modelo que ha sido identificado como el “cantidad y calidad” de los niños.

¹⁶ En los modelos microeconómicos esto equivale a que el “capital humano” es uno de los argumentos de la función de utilidad.

generaciones previas (de los padres) no afecten a las generaciones futuras (de los hijos).

Una extensión del modelo *calidad-cantidad* incluye el tiempo como un activo.¹⁷ Esto significa que el tiempo puede ser empleado en distintas actividades, como se mencionó más arriba. El número de niños y la calidad de los mismos pueden ser vistos como resultado de decisiones en las que la familia o individuo decide emplear recursos en la crianza y educación de los niños. Entre los recursos que se emplea en la crianza y la educación está el tiempo. Así, por ejemplo, estas actividades requieren que los padres dediquen parte de su tiempo a ellas en vez de otras tareas, por ejemplo, a trabajar fuera del hogar por un salario. Por ello, un modelo de esta naturaleza implicará que el costo directo e indirecto de la crianza y educación está asociado con los salarios que reciben los padres. Una predicción de este modelo es que cuanto más altos salarios de mercado de la mujer, más costosa será la crianza de niños y ello puede explicar que se observe tasas de actividad en el mercado laboral de las mujeres aumentando y, paralelamente, una disminución en las tasas de fecundidad.

Las variaciones incluidas en este modelo permiten, además, analizar las decisiones sobre el uso del tiempo de todos los miembros de la familia, tanto de los padres como de los hijos. En este modelo los niños pueden usar su tiempo en ocio, trabajo y escolaridad. Entre los determinantes de estas decisiones —que a su vez explica cómo se distribuye el tiempo— están los salarios de mercado del padre, de la madre y de los propios niños. Y si lo hubiera, de otras fuentes de ingreso autónomas que no dependen de las decisiones de las familias (que podrían ser, por ejemplo, las transferencias o donaciones del Estado a través de programas sociales)¹⁸.

El modelo de cantidad y calidad de los niños, el de producción doméstica de Becker y el de Rosenzweig incorporando los distintos usos del tiempo de los niños, tienen en común el ser estáticos (i.e., no está presente un horizonte de tiempo para las decisiones de la familia), y tratan la educación como un bien de consumo. Esto debido a que adquirir escolaridad no tiene ninguna consecuencia práctica sobre las oportunidades laborales futuras de los niños. En ese sentido, la elección sobre la cantidad de escolaridad que predice este modelo nada tiene que ver con la vinculación

¹⁷ El tiempo como activo es incluido en diferentes modelos de Becker. El más simple es el que se conoce como el modelo de *producción doméstica*. En éste los bienes que consume el individuo son producidos domésticamente empleando insumos adquiridos en el mercado y tiempo. Ver, por ejemplo, las primeras secciones del capítulo 1 de Becker (1993) o Gronau (1986), y en Rosenzweig et al (1977) extensiones y aplicaciones empíricas.

¹⁸ No es así como Rosenzweig et al (1977) lo interpreta originalmente pero es perfectamente compatible. Se menciona este ejemplo solo para ilustrar a qué alude el "ingreso autónomo". Este tema sí es tratado en el suplemento al capítulo 7 en Becker (1991). Por otro lado, en el modelo de Rosenzweig, además de los salarios, son determinantes también los precios de los otros bienes o servicios adquiridos por la familia para la producción de alguno de los cuatro bienes que determinan directamente el bienestar de la misma: cantidad de niños, escolaridad de cada uno, ocio de cada niño, y una canasta de bienes de consumo.

entre escolaridad e ingresos.¹⁹ Sin embargo, sí permite analizar cómo las oportunidades laborales para los niños (reflejadas en parte en los salarios de mercado) pueden inducir que parte de su tiempo se destine al trabajo. También permite evaluar los efectos de los salarios de los padres sobre la decisión de la asignación del tiempo de los niños en diferentes usos y, en la medida que exista algún grado de sustitución directa o indirecta entre los diferentes bienes, por un lado, y entre los distintos tiempos de adultos y niños, es posible que los cambios en los salarios relativos (adulto-niño) induzcan también alteraciones en la asignación del tiempo de los niños.

La segunda familia de modelos en la tradición del capital humano introduce, a diferencia de la anterior, un horizonte temporal para las decisiones de las familias.²⁰ Esto implica que la educación ahora sí puede también ser vista como una inversión. La idea descansa en un aspecto central del capital humano: la educación contribuye a incrementar las capacidades productivas del individuo y, en particular, aquéllas que son valoradas en los mercados laborales. Así, a mayor educación le corresponderá mayor salario, manteniendo todas las otras características constantes.

La decisión de cuánta escolaridad adquirir incorpora ahora una nueva dimensión: la educación puede ser apreciada o deseada como bien de consumo y también en cuanto mecanismo que permite potenciar la capacidad productiva del individuo y, en consecuencia, su capacidad de compra de bienes y servicios a través de los mayores ingresos que el mercado laboral. Así, la educación es un medio para generar capacidad de compra en el futuro y, a través de ello, acceder a mayores opciones de alcanzar mejores niveles de bienestar.

Como en los modelos estáticos, incrementar la escolaridad (que en este caso sería más bien, incrementar el acervo de capital humano) requiere el uso de recursos escasos: tiempo y otros bienes y servicios que a ello contribuyen. Dado que adquirir escolaridad es un largo proceso (e.g., en el Perú la educación básica tiene 11 años sólo considerando la primaria y la secundaria), a través de él se incurrirá en costos directos e indirectos. Los costos directos son aquéllos en los que se incurre a través de la adquisición de bienes y servicios (materiales educativos y derechos académicos, por ejemplo, respectivamente), mientras los costos indirectos son las oportunidades descartadas por estar, por ejemplo, destinando tiempo a la adquisición de escolaridad en vez de estar trabajando.

En este tipo de modelos de decisiones intertemporales (i.e., a lo largo de un horizonte de tiempo) es crucial la capacidad financiera del individuo y su familia a lo largo del horizonte de vida de la familia. Más aún la capacidad de endeudarse y traer al presente ingresos futuros puede ser crucial para

¹⁹ Vinculación que sí está presente en los modelos y estudios sobre *tasas internas de retorno* de la escolaridad. Este tema lo veremos más adelante.

²⁰ Véase la segunda parte del capítulo 1 de Becker (1991) y el capítulo 7 y su suplemento en la misma publicación.

determinar los consumos e inversiones óptimos.²¹ Así, si la familia no dispone en el presente los recursos ni tiene acceso a fuentes de financiamiento, es posible que no pueda adquirir la cantidad óptima de escolaridad. Esto puede suceder si la familia no tiene acceso o tiene acceso limitado a los mercados de crédito.²²

El modelo descansa en dos relaciones fundamentales, una vincula los ingresos con el acervo de capital humano y la otra vincula el capital humano con el acervo de factores hereditarios. Los factores hereditarios son de dos tipos, aquéllos sobre los que la familia no tiene control o no tiene mayor capacidad de decisión (e.g., características biológicas y culturales) y aquéllos sobre los que sí tiene capacidad de decisión (i.e., cuánta escolaridad adquieren los padres para sus hijos). Si la familia no enfrenta restricciones para acceder al crédito, las diferencias en las cantidades de escolaridad dependerán más de los factores hereditarios culturales y biológicos, mientras que si enfrenta restricciones de acceso al crédito, los años de escolaridad dependerán relativamente más de los recursos que la familia logró asignar en la educación de sus hijos. Puesto en términos de movilidad social, esta será más limitada cuando las familias no pueden elegir las cantidades óptimas debido al acceso limitado a fuentes de financiamiento, mientras que será mayor cuando sí tienen acceso al crédito.

Dado que en esta familia de modelos la educación es inversión, sus resultados o beneficios pueden ser vistos a partir de la comparación de dos flujos a lo largo del tiempo: los costos (generalmente en el presente) y los rendimientos (en el futuro). El valor presente del beneficio neto (i.e., la diferencia entre los rendimientos y los costos) será comparado con otras alternativas de uso de los recursos financieros. Si es la alternativa más rentable, entonces, el modelo predice que la familia invertirá en educación. Sin embargo, poder elegir entre las alternativas supone el acceso a fuentes de financiamiento. Si la propia familia dispone de los recursos para cubrir los gastos en educación, sólo tendrá que asegurarse de que esa inversión es, al menos, tan rentable como lo es la mejor alternativa de inversión en el mercado. Pero si la familia no dispone de los recursos financieros dependerá del acceso a fuentes de financiamiento y de tener acceso a ellas deberá asegurarse que el retorno de la educación es al menos tan alto como el costo financiero (i.e., los intereses) que le cobrarán por el crédito. Pero si no tiene los recursos ni tiene acceso al crédito, la cantidad de educación que adquirirá no necesariamente será la óptima y eso implica que será inferior.

²¹ Los mercados de crédito representan fuentes de financiamiento para incrementar la capacidad de gasto de la familia en el presente cuando sus ingresos corrientes no son suficientes. El crédito incrementa esta capacidad contra los ingresos del futuro, es decir, la familia empleará sus flujos de ingresos del futuro para pagar las obligaciones que implica un crédito. Un ejemplo sencillo constituye la adquisición de un bien durable o un bien inmueble cuyo valor excede el ingreso corriente. Si no se dispone del monto en dinero del valor del bien, no podría ser adquirido. Los créditos precisamente para subsanar esas limitaciones.

²² El propio Becker (1991) contempla ambas variantes en el suplemento al capítulo 7.

La literatura sobre trabajo infantil más reciente ha puesto énfasis en modelos estáticos. Ello, en parte, por las dificultades de llevar al terreno los modelos inter-temporales a través de la investigación aplicada y en parte, probablemente, porque el problema del trabajo infantil está más asociado a situaciones en las que las familias sufren restricciones de crédito (por acceso o por capacidad) y, en consecuencia, no es viable para ellas traer al presente capacidad de gasto del futuro. Esto último implica que las decisiones del presente están limitadas por los recursos que puede generar en el presente.²³

Consistente con esta interpretación, Basu y Van (1998) elaboran un modelo centrado en la economía del trabajo infantil²⁴. El modelo se basa en dos supuestos: primero, el niño será enviado a trabajar sólo si el ingreso laboral del resto de la familia (i.e., el de los padres excluyendo el que generan los niños) es muy bajo (el axioma del *lujo*) y, segundo supuesto, el trabajo del niño y del adulto son sustitutos (al menos desde el punto de vista del mercado laboral) (el axioma de la *sustitución*). Así, en este modelo, la pobreza y los salarios relativos de los niños respecto al de los adultos son las variables que hacen que el trabajo infantil sea una decisión económica de las familias. El modelo tiene dos equilibrios posibles, uno con bajos ingresos laborales de los padres y, en consecuencia, con los niños trabajando, y el otro con ingresos laborales de los padres altos y sin niños trabajando.

En ese contexto prohibir el trabajo infantil no es necesariamente la mejor ni la más efectiva manera de frenarlo. No será mejor si esto representa una mayor probabilidad de mantener a las familias en situación de pobreza y tampoco será efectiva si no existen los mecanismos a través de los cuales la prohibición sea realmente respetada. Lo que la literatura teórica señala es que el trabajo infantil puede ser visto como un *dynastic trap*²⁵, es decir, como un mecanismo de perpetuación de la pobreza: 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.

En una versión más reciente del modelo anterior, Basu y Tzannatos (2003) le incorporan un tercer mecanismo no económico tomado de Zelizer (1985). Según este mecanismo la sociedad tiene en diferentes momentos concepciones distintas acerca de la infancia y asociadas a ellas se establecen normas sociales (de *facto* o de *jure*) que pueden ser cambiantes. Así, en ciertas sociedades el carácter masivo de pobreza hace que el trabajo infantil sea más generalizado y ello lleva a que la sociedad lo acepte como práctica común. A medida que la pobreza disminuye el trabajo infantil se hace menos frecuente y empieza a ser visto como algo negativo y se genera un costo social (por el *estigma* vinculado al trabajo infantil). Dicho de otra forma,

²³ Y, si no tienen capacidad de ahorro, es como si en cada periodo las decisiones fuesen tomadas solamente considerando los ingresos que se generan en ese periodo. Esto hace relativamente más independientes las decisiones en los distintos periodos, mas no totalmente.

²⁴ Ver una amplia revisión de la literatura en Basu (1999) y una discusión de políticas en Basu y Tzannatos (2003)

²⁵ Basu y Tzannatos (2003).

cuanto más masivo es el trabajo infantil en una sociedad es más probable que una familia esté dispuesta a hacer o permitir que los niños trabajen.

2.2. Trabajo infantil: las definiciones

Vinculado a lo anterior, respecto a la normativa vigente sobre trabajo infantil a nivel internacional, la OIT tiene dos Convenios – el 138º sobre la Edad Mínima de Admisión al Empleo de 1973 y el 182º sobre las Peores Formas del Trabajo Infantil de 1999. De acuerdo a estos convenios, existen tres definiciones fundamentales que es necesario diferenciar ya que cada una de ellas tiene criterios e implicancias distintas en materia de, por ejemplo, formulación de políticas públicas o programas de intervención. Éstas son “trabajo ligero”, “peores formas” y “trabajo peligroso”.

El trabajo ligero se refiere a aquél que no perjudica la salud o desarrollo de los niños y niñas, o que no es de tal naturaleza que pueda perjudicar la asistencia a clases o el aprovechamiento de la enseñanza (OIT, 2005a). De otro lado, las peores formas abarcan: (i) todas las formas de esclavitud o prácticas análogas a la misma, así como el trabajo forzoso y obligatorio, (ii) la explotación sexual comercial, (iii) las actividades ilícitas (i.e., particularmente en la producción y tráfico de drogas) y (iv) el trabajo peligroso. Por último, el trabajo peligroso es aquél que, por su naturaleza o condiciones en las que se realiza, perjudica la salud, seguridad o la moral de los niños y niñas.

Dado que esta definición es referencial y podría, en la práctica, incluir una amplia lista de trabajos, la Recomendación 190 del Convenio 182º proporciona algunos criterios para asistir a los países miembros de la OIT en la delimitación de los llamados “trabajos peligrosos”. Entre ellos se encuentran, por ejemplo, el trabajo que expone a los niños y niñas a malos tratos físicos, psicológicos o al abuso sexual, los trabajos que se realizan bajo tierra, bajo el agua, en alturas peligrosas o en espacios cerrados y los trabajos realizados en un medio insalubre en el que los niños y las niñas estén expuestos, por ejemplo, a sustancias, agentes o procesos peligrosos o bien a temperaturas o niveles de ruido y vibraciones que sean perjudiciales para la salud. Si bien la Recomendación es bastante exhaustiva, vale aclarar que ésta no incluye a las actividades domésticas. En términos de acceso a escolaridad y rendimiento en la escuela, el trabajo peligroso —a diferencia del trabajo ligero— sí limita las posibilidades de los niños, niñas o adolescentes.

Así, la OIT recomienda que cualquier investigación sobre trabajo infantil parta por consultar la legislación del país en relación con el trabajo y al período de escolaridad obligatoria vigente guiándose por los textos de ambos Convenios y sus respectivas recomendaciones. En el caso del Perú, a iniciativa del Comité Directivo Nacional para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil liderado por el Ministerio de Trabajo y Promoción Social y en seguimiento a la ratificación del Convenio 182 que el país realizó en el año 2001, se cuenta con el Decreto Supremo N° 007-2006-MIMDES de julio de 2006 sobre la Relación de Trabajos y Actividades Peligrosas o Nocivas para la

Salud Física o Moral de las y los Adolescentes.²⁶ En ella, la lista de los trabajos peligrosos por su naturaleza es exhaustiva e incluye, entre muchos otros, al trabajo que se realiza en la fabricación artesanal de ladrillos (A.4), los trabajos en levantamiento y traslado manual de carga que exceda los límites permitidos (A.18), y los trabajos recolectando y seleccionando basura (A.19). Adicionalmente, la lista incluye a los trabajos peligrosos por sus condiciones. Entre éstos se encuentran los trabajos en jornadas extensas (más de 6 horas diarias), la actividad laboral que se realiza con ausencia de medidas de higiene como condiciones de seguridad, el trabajo que por su horario, distancia o exigencias impide que la asistencia al centro educativo, socializarse entre pares o comunicarse con su familia de origen, etc. (El Peruano, 2006). Como se puede notar, muchas de las actividades que han sido definidas como peligrosas según su naturaleza, lo son —a la vez— según sus condiciones.

Adicionalmente, en el Perú, se ha identificado diversas formas de trabajo peligroso frente a las cuales se ha diseñado distintos programas de intervención. Entre otras, dos de estas formas son el trabajo en el reciclaje de residuos sólidos y la venta ambulante. Estas actividades han sido objeto de la intervención de la ONG Centro de Estudios Sociales y Publicaciones – CESIP en Lomas de Carabayllo y La Parada, respectivamente. Como parte de su trabajo, CESIP realizó un diagnóstico en cada zona. En base a la información recopilada, se identificó una serie de características sociodemográficas, educativas y laborales de la población trabajadora en estos dos entornos²⁷. Entre las más saltantes, se encontró que —al interior de ellas— existe una división social del trabajo. Mientras que en La Parada, las actividades incluyen ocupaciones como el ser ayudante, carretillero, cargador, vendedor en puesto o vendedor ambulante; en Lomas de Carabayllo, se distinguen aquéllos que están “pelando” (i.e., retirando las etiquetas de las botellas), recolectando o clasificando el material.

Los niños han llegado a estas ocupaciones, en ambos casos, por sí mismos o llevados por sus padres. Ellos laboran durante largas jornadas, las mismas que —en muchos casos— superan las 40 horas semanales. La intensidad de las jornadas tiene —tal como se plantea en los criterios de la definición de trabajo peligroso según la OIT— una repercusión en la acumulación de escolaridad. Así, si bien los niños declaran estar matriculados en la escuela, otras variables sí se ven afectadas. En ambos casos, por ejemplo, alrededor de la mitad reporta haber repetido de grado alguna vez y/o haber obtenido bajas calificaciones. Asimismo, en términos de deserción escolar, en ambos entornos, se identificó que una alta proporción de adolescentes deja de estudiar al ingresar a la secundaria.

²⁶ http://www.oit.org.pe/ipec/documentos/decreto_tip_pe.pdf

²⁷ En la descripción de los entornos seleccionados para esta investigación presentada en la sección 3 del capítulo de *Metodología* se brinda mayores detalles acerca de la dinámica en cada uno de ellos.

2.3. Los resultados de la investigación empírica sobre asignación del tiempo en el Perú

Es importante empezar mencionando que las posibilidades de hacer investigación empírica sobre trabajo infantil y, en general, sobre la asignación y uso del tiempo de los niños continúa siendo muy limitada por la escasa de información adecuada que cubre este fenómeno. Esta limitación es particularmente importante en el caso de Perú. Los módulos sobre actividad laboral se aplican usualmente a las personas de 14 años y más de edad (tanto en las encuestas del INEI como del MTPE²⁸) y son excepciones las encuestas que han extendido el rango de edad hasta menores de 6 años.²⁹ Es por ello que los trabajos de investigación aplicada se concentran en las pocas bases de datos de los censos y encuestas que miden y en algunos casos permiten analizar el trabajo infantil. Posterior al trabajo de Verdera (1995) no se ha hecho ninguna otra revisión tan exhaustiva de las fuentes de información sobre trabajo infantil. En el 2007 seguimos con cifras poco precisas de la magnitud de este fenómeno, siendo las más recientes las de los años 2000 y 2001³⁰. Veremos en el siguiente capítulo que los esfuerzos del INEI por medir el trabajo infantil de una manera más simple (i.e., sin incluir a los menores de 14 años en el módulo de actividades laborales) no han producido resultados consistentes. En esta sección hacemos una rápida revisión de la literatura empírica para el caso peruano.

Una de las mayores preocupaciones del trabajo infantil es la vinculada con el conflicto —o potencial conflicto— entre la adquisición de escolaridad (que no es solamente asistencia a la escuela) y el trabajo (incluyendo los quehaceres en el hogar) en la población en edad escolar. Alarcón (1991) y Verdera (1995), probablemente, representan las dos visiones opuestas que durante la década pasada se desarrollaron sobre las consecuencias del trabajo infantil. Mientras Alarcón (1991) dice no haber encontrado evidencia contundente de que el trabajo infantil tenga consecuencias desfavorables sobre el rendimiento escolar de los niños, Verdera (1995) sostiene que sí, incluso a partir de los propios resultados de Alarcón.³¹ Vale destacar que si bien antes de la década de los años noventa se hizo investigación respecto al trabajo infantil, esta literatura no será revisada en este apartado en el que, en cambio, nos concentraremos en los estudios que han llevado adelante análisis multivariados.

²⁸ Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo.

²⁹ Véase las ediciones de los informes *Estado de la niñez y adolescencia en el Perú* que UNICEF e INEI empezaron a publicar en 1993 y que llegan de manera intermitente hasta el 2004. En ellas se puede observar las dificultades de medir y evaluar el trabajo infantil. Las cifras más actualizadas de esos informes son de la ENNIV del 2000 incluida en el último informe disponible del 2004. Los detalles sobre las encuestas se tratan más extensamente en el siguiente capítulo.

³⁰ Que corresponde a la ENNIV del 2000 y la ENAHO 2001, respectivamente.

³¹ Menos discrepancias parecen tener, en cambio, respecto a las causas del trabajo infantil. Sin embargo, los análisis de causalidad son relativamente limitados en ambos casos.

2.3.1. Asistencia a la escuela y participación laboral: ¿caras opuestas de la misma moneda?

Para el caso peruano, la literatura ha mostrado que entre el 20 y 30% de los menores de 17 años³² participa en actividades laborales, alrededor de 90% asiste a la escuela y aproximadamente 75% realiza actividades domésticas en su propio hogar. En las áreas rurales, la tasa de participación en actividades laborales es entre 3 y 4 veces más grande, mientras que la tasa de asistencia es menor entre el 10 y 15% en comparación con la de las áreas urbanas (INEI y OIT, 2002; Rodríguez, 2002; INEI-UNICEF, 2004 y García, 2006). La gran mayoría de los que trabaja también asiste a la escuela tanto en las áreas urbanas como en las rurales, con lo que menos del 5% de esta población solo trabaja. Ciertamente, en áreas rurales, la proporción de los menores de edad que sólo trabaja es relativamente mayor pero ésta no alcanza al 10%. Al final, se estima que a inicios del nuevo milenio entre 1,8 y 2,0 millones de menores trabaja a escala nacional.

Entre quienes trabajan y asisten a la escuela es posible que las horas trabajo se hagan a costa de, por ejemplo, las tareas escolares o, en general, de las actividades que son extensión y complemento de las actividades escolares o, en general, educativas. De otro lado, es posible que el tipo de trabajo realizado por los niños sea de tal naturaleza que afecte sus condiciones para la asistencia a la escuela (e.g., cansancio o agotamiento). También es posible que las actividades, o al menos algunas de ellas, realizadas en el trabajo sean tales que contribuyan a desarrollar ciertas habilidades que son útiles para aprender en la escuela o refuerzan los aprendizajes de la escuela.

La investigación aplicada más reciente utiliza como indicador del proceso de acumulación de escolaridad no la tasa de asistencia a la escuela, sino indicadores que reflejan mejor la propia acumulación de educación escolar. Uno de ellos es un indicador que refleja la magnitud del atraso escolar que surge de la comparación de la edad observada con relación a los años de escolaridad efectivamente alcanzados³³. Otro indicador más preciso de los logros escolares es el que recoge los resultados de las pruebas de rendimiento escolar. Este indicador tiene la virtud de reflejar mejor los logros

³² Algunos trabajos usan las edades escolares, es decir, las que corresponden teóricamente a la etapa de escolaridad formal, regular y obligatoria. Así, si a los 6 años deben estar los niños en el primer grado de primaria y si todo transcurre como se espera, a los 16 o 17 años el joven debe haber concluido la educación básica. Este corte de edad prácticamente coincide con el límite con la adultez formal, es decir, los 18 años es la edad a que el ciudadano tiene todas las responsabilidades formales frente a la sociedad. Otro corte muy usado es 14 años, pues según las normas peruanas hasta esa edad deben ser considerados como menores y sujetos a las normas especiales que trata en el mercado laboral a esta población. Además, es la edad a partir de la cual se aplican los módulos de actividad laboral en las encuestas de hogares (tanto del INEI como del MTPE).

³³ Cortez (2000), en un estudio sobre Perú, y Ray y Lancaster (2004) en un estudio más amplio, restan a la edad observada la edad mínima para entrar a la escuela. Cuanto más grande la diferencia, mayor el atraso.

en términos de aprendizaje y no el solo hecho de que un menor de edad esté o haya pasado por la escuela³⁴.

Desde la perspectiva de un modelo de capital humano, que ha sido de una u otra forma el modelo conceptual que está detrás de la mayor parte de la investigación empírica, los distintos trabajos han sometido a prueba diversas hipótesis que buscan establecer la asociación entre características de los individuos, de sus familias y del contexto más amplio que representa la comunidad en donde vive la familia, con los distintos usos del tiempo de los menores.

Los modelos empíricos han buscado explicar la probabilidad de asistir a la escuela, la probabilidad de participar en la fuerza laboral y, más recientemente, la probabilidad de participar en los quehaceres del hogar. Los análisis de la participación tanto en la fuerza laboral como en los quehaceres del hogar han llevado a analizar también las horas dedicadas a una y otra actividad (i.e., las ofertas de trabajo y de quehaceres del hogar). Sin embargo, se ha investigado menos las horas dedicadas a la educación escolar, en parte, porque la longitud de la jornada escolar es fija (i.e., no es algo que el niño o niña decida y, en consecuencia, escoja) y por ello su variabilidad no puede ser objeto de análisis. Pero tampoco ha sido objeto de mucho análisis el tiempo que, adicionalmente, al de la asistencia a la escuela se asigna a la educación escolar (e.g., tiempo para tareas o para repasar lo aprendido en la escuela). La mirada más detallada y fina del uso del tiempo de los niños ha sido más bien abordada por la investigación empírica a través de casos que usualmente ha sido hecho empleando métodos etnográficos.

2.3.2 Escolaridad y participación laboral: síntesis de hallazgos de la investigación empírica

De los modelos de capital humano se desprende que la inversión en capital humano depende de los recursos (o dotaciones) económicos, sociales y culturales de los que dispone la familia. Además, el nivel de capital humano depende, además, de algunas características que pueden ser, en menor o mayor grado, modificadas a través, precisamente, de las decisiones de inversión en capital humano. En Becker se usa el concepto "dotaciones innatas" aludiendo a aquello que el individuo recibe de sus padres y que no son modificables o difícilmente lo pueden ser. Así, un ejemplo típico de capacidad innata podría ser la inteligencia del individuo. Ciertamente hay un gran debate al respecto y no pretendemos cubrirlo aquí pero sí nos parece interesante usar esta distinción para introducir la idea de que hay aspectos o dimensiones que son más fáciles o propensas a ser modificadas mientras que otras son mas bien restricciones o limitaciones y son más difíciles de remontar.

Así, por ejemplo, la riqueza económica de la familia, las dotaciones culturales, el capital social a través de las relaciones sociales de la familia,

³⁴ UMC (2004), exclusivamente para el caso peruano, y Gunnarsson, Orazem y Sánchez (2004) para 12 países de Latinoamérica, son trabajos en donde se explora la relación entre el trabajo y el rendimiento escolar empleando los resultados de las evaluaciones nacionales e internaciones, respectivamente.

pueden ser vistas como dotaciones que el individuo enfrenta durante la edad de formación escolar y, en ese sentido, representan sus restricciones. El modelo predice que a mayores dotaciones —sociales, culturales y económicas— mayor será la posibilidad de invertir en capital humano. La investigación empírica ha tratado de someter a prueba algunas hipótesis para contrastar su relevancia empírica. Éstas han llevado a medir el rol de (i) niveles de ingreso corriente de las familias, (ii) tamaño de la familia, (iii) niveles educativos y culturales de los padres, y (iv) niveles de riqueza de la familia.

Los ingresos y más ampliamente las medidas *proxies* de la riqueza de la familia no siempre han mostrado una asociación clara con la asistencia a la escuela y la participación en la fuerza laboral como predicen los modelos. Así, por ejemplo, Rodríguez y Abler (1998) para Perú encontraron que la probabilidad de participar en actividades laborales disminuye con el ingreso familiar, pero éste no tiene una correlación significativa (estadísticamente) con la probabilidad de asistir a la escuela.³⁵ Un resultado aún menos claro encuentra Alcázar et al (2001): ni la asistencia a la escuela ni la participación laboral aparecen estadísticamente correlacionados con los ingresos familiares en el caso de las áreas rurales de Perú.³⁶ El trabajo de Alcázar et. al abarca 10 países latinoamericanos en donde se encuentra que los ingresos familiares tienen una asociación significativa en 6 de los 10 países para la probabilidad de asistir a la escuela, y en 7 de los 10 para la probabilidad de participar en la fuerza laboral.

Cortez (2000) encontró que los ingresos del resto de los miembros de la familia no correlacionan significativamente con las horas de trabajo de los menores mientras que García (2006) encuentra que la oferta de trabajo de los menores está negativa y significativamente correlacionada con el ingreso no laboral de la familia en términos per capita. García también encuentra que el ingreso del menor sí está positivamente correlacionado pero ni el ingreso laboral del padre o el de la madre está significativamente correlacionado con las horas ofrecidas por los menores. Los resultados de García sugieren, entonces, que el denominado axioma de la sustitución no se observa empíricamente pero sí el axioma del lujo mencionados en la sección anterior.

Jacoby (1994), por otro lado, encuentra que en el contexto rural la probabilidad de repetir un grado en la escuela está negativamente asociada con el ingreso familiar (o *proxies* de riqueza como los bienes durables). Es importante resaltar que este hallazgo es más claro en contextos en donde las familias sufren de restricción de crédito.

Mucho más clara es la correlación encontrada entre la educación de uno o ambos padres y, por un lado, diferentes indicadores de asistencia a la escuela y, por otro lado, la participación en la fuerza laboral de los menores. El nivel educativo de uno de los padres (aproximado por los años de escolaridad) incrementa la probabilidad de asistir a la escuela (Ilon y Mook,

³⁵ Empleando la ENNIV 1985/86 con los resultados a escala nacional para la población de de 6 a 16 años.

³⁶ Se presume aquí que siendo de base datos relativa a 1997 se trata de la ENNIV 1997.

1991; Alcázar et al 2001 y Rodríguez, 2002), disminuye el atraso escolar (Cortez, 2000) y también la probabilidad de repetir de grado (Jacoby, 1994; Rodríguez, 2002). Por otro lado, la educación de los padres está negativamente correlacionada con la probabilidad de trabajar (Rodríguez y Abler, 1998; Ray, 2000; Alcázar et al, 2001; Rodríguez, 2002), así como con las horas de trabajo de los menores (Cortez, 2000; García, 2006).

El tamaño de la familia, su composición según edades y hasta la posición entre los hermanos muestran algunas correlaciones pero no necesariamente sistemáticas. En Rodríguez y Abler (1998) y Rodríguez (2002), el tamaño de la familia no resulta siendo una variable estadísticamente significativa ni para la asistencia a la escuela ni para la participación laboral. Alcázar et. al (2001) desagrega el tamaño de la familia según número de niños, adolescentes, adultos y ancianos, respectivamente y no encuentra que la asistencia a la escuela esté significativamente correlaciona con la asistencia a la escuela. Sin embargo, el número de niños y de adultos sí correlaciona positivamente y negativamente, respectivamente, con la probabilidad de trabajar. Patrinos y Psacharopoulos (1997) sí encuentran que el tamaño y el número de hermanos que no asisten a la escuela afectan la asistencia escolar. Para García (2006), la oferta de trabajo de los menores no está asociada significativamente ni con el número de adultos ni el número de menores en el hogar.

En un estudio realizado en zonas rurales del Perú, Vargas (2000) encontró evidencia que sostiene que la organización social del tiempo de los niños en estas zonas varía a tres niveles – entre regiones, entre comunidades de la misma región y al interior de las comunidades. En la sierra, los niños y niñas inician su ayuda en el hogar a edades muy tempranas y, frecuentemente, la combinan con la asistencia a la escuela. A medida que crecen, los niños dedican más tiempo a ayudar con las labores agrícolas mientras las niñas se involucran en las actividades domésticas y de la chacra. En contraste, en la selva, la participación de los niños en actividades no escolares es menor cuando son pequeños. No obstante, a medida que crecen, los varones inician su participación en la agricultura. A diferencia de lo que ocurre en la sierra, la agricultura y la extracción de madera en la selva son actividades altamente demandantes en términos de fuerza física y habilidades. Por tanto, la participación en estas actividades, usualmente, no permite la combinación con actividades escolares lo que conlleva a la deserción escolar.

En el terreno de las consecuencias del trabajo sobre la escolaridad, UMC (2004) y Gunnarsson, Orazem y Sánchez (2004) encuentran un correlación negativa entre rendimiento escolar (medido con los puntajes obtenidos en las pruebas de rendimiento) y el hecho de trabajar por parte de los escolares. Es más, el efecto negativo del trabajo se hace más patente con la duración de la jornada de trabajo. Gunnarsson et al (2004) también ha encontrado que el atraso escolar estaría asociado causalmente con la incidencia del trabajo infantil.

2.3.3 Avances en la investigación sobre trabajo infantil, escolaridad y relaciones de género

Diversos estudios han dado cuenta de las interacciones entre trabajo infantil, educación y género. En América Latina, se ha identificado algunas tendencias a la luz del análisis de las encuestas nacionales que han sido puestas en marcha en 12 países de la región con el apoyo del SIMPOC de OIT-IPEC³⁷ en los últimos años. El análisis de estos datos ha permitido evaluar la naturaleza de estas relaciones según rama de actividad económica y/u ocupación (OIT, 2005b). Así, se ha encontrado que los niños y adolescentes varones muestran tasas de participación más altas en las ramas correspondientes a servicios, agricultura y comercio, mientras que las niñas y adolescentes mujeres lo hacen en la rama de servicios.

Por otro lado, debido a la “invisibilidad” del trabajo doméstico, se ha realizado una serie de investigaciones aplicadas para comprender mejor el tema. En términos de hallazgos, en un estudio comparativo sobre Ghana, Ecuador y las Filipinas se encontró que la participación de las niñas en la agricultura, trabajo doméstico y explotación sexual compartía características similares en los tres países y que —además— el tiempo asignado a ellos no era contabilizado como “trabajo” ni por las niñas ni por sus familias. Así, se habla de la triple carga que experimentan fundamentalmente las niñas (i.e., trabajo fuera del hogar y las tareas dentro del hogar, así como la escuela). Finalmente, una de las conclusiones de estos estudios es que el contexto familiar y cultural determina la asignación de roles y refuerza la exclusión —principalmente de las niñas— de las esferas de la educación y otros derechos ciudadanos (ILO, 2004). Para el caso del Perú algunos estudios revelan que —si bien las niñas muestran una mayor probabilidad de desertar debido a su participación en actividades domésticas (Cueto, 2000), al mayor nivel de intolerancia de la familia frente a la repetición de grado de ellas (Guadalupe, 2002) o al embarazo adolescente (Alcázar, 2006)— la brecha entre varones y mujeres está disminuyendo y la diferencia académica a favor de ellos empieza a desaparecer, especialmente en los cursos de lenguaje (Benavides, 2005).

Finalmente, como resulta evidente, el estudio de estos temas enfrenta algunos retos metodológicos. Por ejemplo, la exclusión del registro usual de actividades reportadas al trabajo doméstico dentro del propio hogar, la ayuda en actividades económicas familiares, la participación no declarada en peores formas de trabajo infantil, la informalidad, etc. Todo ello supone, en buena cuenta, una subvaloración de algunas actividades que podría estar ocultando información relevante al momento de analizar las consecuencias de la participación laboral en diversas variables educativas.

2.4 A modo de corolario

Bajo las consideraciones anteriores, para llevar a cabo este trabajo de investigación, metodológicamente, se optó por un enfoque de métodos mixtos. Scrimshaw (1990) ha justificado y discutido la importancia de las

³⁷ Programa de Información Estadística y Seguimiento en Materia de Trabajo Infantil del Programa para la Erradicación del Trabajo Infantil (OIT-IPEC).

propuestas que integran los métodos cuantitativos y cualitativos en los estudios sobre la asignación de recursos al interior del hogar basándose en el reconocimiento de las ventajas y limitaciones de cada uno de ellos y enfatizando su complementariedad y, a la vez, los criterios de confiabilidad y validez que la integración favorece. En breve, estos enfoques mixtos integran las técnicas de encuestas y trabajo etnográfico para entender las decisiones de asignación del tiempo. Mientras que las cualitativas permiten una descripción más profunda y detallada del contexto en el cual las actividades ocurren, así como una aproximación sobre los aspectos subjetivos, los métodos cuantitativos proporcionan precisión en términos de medición de los datos y utilizan una variedad de técnicas estadísticas que facilitan el análisis y la interpretación de los datos. Adicionalmente, estudios previos han considerado los aportes de utilizar distintos métodos de investigación en la evaluación de patrones de actividades humanas, por ejemplo, en el caso de las comunidades Machiguenga (Johnson, 1975).

En particular, para esta investigación se combinó el análisis de fuentes de información secundaria como primaria. Para esto último, se utilizó distintas técnicas. Entre ellas, encuestas (i.e., teniendo como informantes tanto a los niños como a sus padres) y matrices de tiempo, así como trabajo etnográfico (i.e., tanto de los entornos visitados como de las aulas de las instituciones educativas), entrevistas en profundidad y grupos focales, y reconstrucciones fotográficas (ver el capítulo siguiente de *Metodología* para mayores detalles).

3. METODOLOGÍA

A pesar de su centralidad para la comprensión de los problemas sociales, la dimensión “tiempo” ha sido, en líneas generales, poco considerada como tema de investigación en las Ciencias Sociales. Siguiendo a Lewis y Weigert (1981), “muchos investigadores tratan al tiempo como incidental a otros problemas sociológicos en vez de otorgarle mérito como un tema de estudio por derecho propio”. Es probable que una de las principales razones para que esto ocurra haya sido el reto metodológico que el tema plantea, en particular, en relación al desarrollo de instrumentos específicos para su recolección y análisis.

Tomando lo anterior, se hace evidente que la comprensión sobre los determinantes de la asignación del tiempo —en particular, si la unidad de análisis son niños y adolescentes— debe ser abordada a través del uso de un diseño metodológico suficientemente robusto y, a la vez, creativo que permita una real comprensión del tema. En esa línea, para esta investigación, fue importante retomar la discusión actual sobre la integración de metodologías de investigación tradicionalmente contrapuestas—cuantitativas y cualitativas (Sells et al., 1995; Cavell y Snyder, 1991; Shields, 1986). Así, a fin de dar cuenta del tema de esta investigación, se propuso trabajar con una estrategia de métodos de investigación mixtos y un procedimiento de dos etapas.

3.1. Asignación del tiempo infantil y adolescente: ¿Por qué un diseño metodológico mixto?

Dada su complejidad, la investigación acerca de la asignación del tiempo y sus determinantes debería estar orientada a generar respuestas completas e integrales. En ese sentido, desde las Ciencias Sociales se ha venido realizando distintos esfuerzos por integrar lo que se conoció como las técnicas de recolección de información cuantitativa y cualitativa en lo que se conoce como "estudios de modelos mixtos" (Creswell, 1995; Tashakkori y Teddlie, 1998). La principal motivación para integrarlos es utilizar al máximo los aportes de cada uno de ellos con la finalidad de lograr una mejor comprensión de los problemas.

En breve, los investigadores cuantitativos enfatizan la necesidad de desarrollar mediciones de manera sistemática que permitan la operacionalización de conceptos y faciliten que éstos sean empíricamente comprobados (Agresti y Finlay 1997). Por otro lado, los investigadores cualitativos remarcan que su perspectiva proporciona una descripción más rica y una mayor comprensión del contexto en el cual los eventos ocurren (Bednarz 1985), permiten incorporar la perspectiva de los sujetos y aportan a la generación de confianza con las poblaciones con las que se trabaja (Gillespie y Sinclair, 2000).

En términos prácticos, las técnicas cuantitativas facilitan la exploración y descripción de datos para hacer inferencias y predicciones basándose en un rango de mediciones posibles en base a muestras y facilitando la posibilidad de generalización de resultados. Su técnica por excelencia son las encuestas (i.e., conjuntos de preguntas estandarizadas y respuestas que tienden a ser sistemáticamente clasificadas). Por otro lado, las técnicas cualitativas proporcionan al investigador la posibilidad de disponer de un panorama más completo a través del análisis de contenido y de una comprensión desde el contexto en el cual los problemas ocurren, todo ello desde una estrategia que incorpora el punto de vista de los actores. Entre sus técnicas más utilizadas se encuentran las entrevistas, los grupos focales y el trabajo etnográfico.

Dicho lo anterior, existen razones tanto teóricas como empíricas para justificar porqué éstas deben integrarse, en particular, en un estudio sobre los determinantes del tiempo infantil y adolescente. En esa línea, Rossman y Wilson (1984) han sugerido que existen, por lo menos, tres razones: (1) Facilitar la confirmación o corroboración de cada una (i.e., triangulación); (2) elaborar y desarrollar un análisis que brinde mayor detalle y perspectiva; y (3) iniciar nuevas líneas de pensamiento a través de la atención a las "sorpresas" o paradojas que arrojan los resultados de la investigación. Asimismo, diversos investigadores han argumentado que las ventajas de comparar estas técnicas benefician a ambas de manera simultánea. La investigación cuantitativa puede apoyar a la cualitativa proporcionando elementos en la fase del diseño, proporcionando información preliminar y evitando el "sesgo de las elites". De otro lado, la investigación cualitativa puede informar a la cuantitativa proporcionando apoyo conceptual, facilitando el proceso de recolección de información y validando, clarificando e ilustrando los resultados durante la fase del análisis.

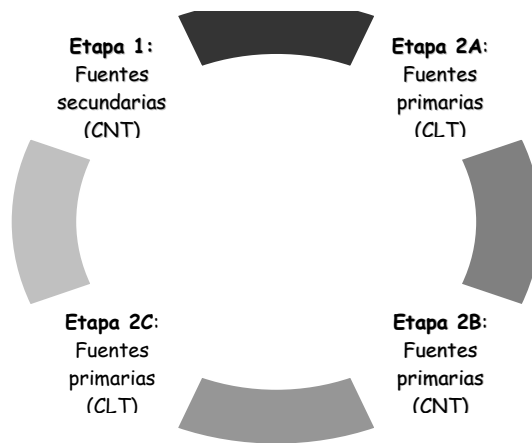
3.2. Etapas de la investigación y fuentes de información

En esta sección se describe las etapas que siguió la investigación, así como las fuentes de información utilizada en cada una de ellas. Como se verá, detrás de este modelo, existió la lógica de retroalimentación entre etapas y el uso integrado de técnicas de recolección de información tanto cuantitativa como cualitativa.

3.2.1. *Etapas*

La investigación estuvo organizada en dos etapas. La primera tuvo como objetivo identificar, describir y analizar la evolución y tendencias de trabajo infantil y escolaridad en los últimos años. Para ello, se tomó fuentes de información secundaria, particularmente, encuestas nacionales. Los resultados de esta primera etapa proporcionaron el contexto para la siguiente. La segunda etapa consistió en el levantamiento y análisis de fuentes de información primaria y supuso tres sub-etapas – (i) Validación de instrumentos a través de técnicas cualitativas - CLT (Etapa 2A), (ii) diseño y aplicación de técnicas cuantitativas – CNT (Etapa 2B) y (iii) complemento de información con técnicas cualitativas (Etapa 2C) (ver Gráfico 3.1).

Gráfico 3.1.- Etapas de investigación



3.2.2 *Fuentes de información*

Las fuentes de información se clasifican en dos tipos – Las secundarias aluden a aquéllas que han sido recolectadas, sistematizadas, procesadas, y analizadas previamente a la realización de la investigación y se encuentran disponible en formato impreso o digital. Éstas son útiles para realizar el “estado de la cuestión”. De otro lado, las fuentes de información primaria son aquéllas directamente recolectadas por el investigador a través de técnicas diseñadas específicamente para ello.

- Fuentes de información secundaria

Para esta investigación, las principales fuentes de información secundaria utilizadas fueron las encuestas de hogares. Por lado, la Encuestas Nacionales

de Niveles de Vida (ENNIV) que se realizaron para algunos años entre 1985 y 2000, y por otro lado, las Encuestas Nacionales de Hogares (ENAH) que se empezaron a realizar desde 1995 y continúan hasta hoy en día. De estas dos fuentes de datos de amplia cobertura nacional y temporal, las ENNIV brindan más información puesto que, en el módulo correspondiente a actividades laborales, incluyen a la población desde los 6 años, mientras que las ENAH sólo lo hacen con la población a partir de los 14 años. En el capítulo siguiente y anexos correspondientes se hace un análisis detallado de estas fuentes de información, así como de otras tales como los censos de población.

- Fuentes de información primaria

La segunda etapa consistió en la recolección de fuentes de información primaria acerca de los patrones de asignación del tiempo y sus determinantes en tres escenarios previamente identificados en Lima Metropolitana. El objetivo de esta fase fue identificar los patrones de asignación del tiempo a nivel intrafamiliar con énfasis en los resultados educativos (i.e., asistencia, tiempo para estudiar y hacer tareas, durante la visita en época escolar) y actividades productivas (e.g., modalidad y lugar de trabajo, esfuerzo requerido, duración de la jornada, tanto durante la época escolar como durante el periodo de vacaciones escolares de verano).

El trabajo de campo consistió en tres rondas de visitas de una duración aproximada de dos meses cada una. Dichas rondas estuvieron definidas de acuerdo a dos momentos – Época escolar y vacaciones de verano. Así, las tres rondas comprendieron: (i) Época escolar (i.e., noviembre y diciembre de 2005), (ii) época de vacaciones (i.e., febrero y marzo de 2006) y (iii) época escolar (i.e., octubre y noviembre de 2006)³⁸. En ese sentido, para esta investigación se contó con tres mediciones que nos permitieron dar cuenta de las diferencias estacionales en la asignación del uso del tiempo.

En términos de recolección de información, durante el trabajo de campo se utilizó un paquete de instrumentos de naturaleza tanto cuantitativa como cualitativa tomando como referencia ejercicios metodológicos similares (INSTRAW, 1995³⁹). Entre estos, se diseñó: (i) Encuestas para los niños,

³⁸ La totalidad de la información fue recogida dentro de estos períodos de tiempo. No obstante, en el caso de los datos de la primera ronda, se volvió al campo para recoger información complementaria en el mes de enero; en el caso de la segunda ronda, esto se hizo durante el mes de abril; y en el caso de la tercera ronda, en el mes de diciembre.

³⁹ Esta publicación fue realizada, en el marco de la discusión de los Sistemas Nacionales de Cuentas, con el objetivo de sistematizar y discutir diversos enfoques para la medición de las llamadas actividades productivas no asociadas al mercado (*non-market productive activities*, en inglés). Ello como una iniciativa para aprender a medir – y con ello, asignar valor – a las actividades realizadas en la esfera del hogar. En ese sentido, el documento presenta tanto una clasificación de estudios sobre el tema (i.e., estudios sobre el uso del tiempo en base a poblaciones, estudios de observación, entrevistas con el apoyo de sistemas informáticos) como una serie de instrumentos para la recolección de datos (i.e., cuestionarios estilizados para el registro de actividades, diario de actividades específicas, matriz de tiempo según

niñas y adolescentes, (ii) matrices de tiempo, (iii) encuestas a hogares, (iv) guía de observación del entorno, (v) guía de grupos focales, (vi) guía de entrevista en profundidad, (vii) guía para la reconstrucción de secuencias fotográficas, y (viii) guías de observación de aula.

3.3. Selección de las zonas de estudio

Para fines del trabajo de campo, la investigación identificó y seleccionó tres entornos o escenarios en Lima Metropolitana. Estas zonas fueron seleccionadas de acuerdo a tres criterios: (i) Ubicación geográfica, (ii) incidencia de “trabajo infantil peligroso”, y (iii) grado de competencia sobre el tiempo de niños y adolescentes debido a características propias de la actividad económica que realizan (i.e., tareas involucradas, frecuencia, riesgos asociados, estacionalidad).

El primer criterio pretendía abarcar diversas zonas de la ciudad capital que —aunque sin pretensiones de generalización— pudieran dar una mirada actualizada de la condición de la niñez y la adolescencia en materia de actividades económicas y logro educativo. El segundo criterio relevó la práctica de actividades que pudieran ser consideradas, de acuerdo al Convenio 182º de la Organización Internacional del Trabajo sobre las Peores Formas del Trabajo Infantil (1999), como “trabajo peligroso”. Éste es definido como aquél que, por su naturaleza o por las condiciones en que se lleva a cabo, es probable que dañe la salud, la seguridad o la moralidad de los niños⁴⁰. Finalmente, el tercer criterio aludió a las posibles diferencias en los modelos de configuración entre actividades económicas y educativas que, propusimos, variarían debido a las características de las primeras.

Fue así que, tomando estos criterios en cuenta, se seleccionaron tres entornos que incluyeron las siguientes actividades: (i) Reciclaje de residuos sólidos (Lomas de Carabayllo, distrito de Carabayllo, Cono Norte), (ii) fabricación de ladrillos (Huachipa, distrito de Lurigancho, Cono Este) y (iii) comercio ambulatorio y actividades asociadas (Mercado Mayorista N° 1 “La Parada”, distrito de La Victoria, Lima Centro).

A continuación presentamos la síntesis de algunas características de estos tres entornos, así como de las actividades que allí se desempeñan:

- Lomas de Carabayllo

Actualmente, habitan en la zona más de 5.000 familias organizadas en Asentamientos Humanos y otro tipo de Asociaciones (CESIP, 2004) que cuentan con mínimas condiciones de infraestructura social. En la misma zona, se encuentra localizado el Relleno Sanitario “El Zapallal” en torno al cual se realizan actividades económicas como la recolección y transformación de material reciclable. Como se sabe, en el caso específico de la actividad de

actividad). Esta investigación tomó algunos de estos instrumentos como referencia para desarrollar los propios.

⁴⁰ En capítulo de Marco teórico se discute en detalle esta definición, así como su relación con la adquisición de escolaridad, y los avances en materia de legislación para el caso del Perú.

reciclaje de desechos sólidos, la participación de niños, niñas y adolescentes suele ser complementaria a la que realizan sus padres en la misma. Sus actividades específicas suelen consistir en recoger, clasificar, limpiar, apilar y/o empacar el material de desecho para su posterior comercialización, reutilización o reciclaje a cargo de medianas y grandes empresas. Debido a su valor económico, los materiales más apreciados dentro de esta tarea son el papel, las latas de aluminio y el plástico.

Por sus características, esta actividad es altamente peligrosa e insalubre. Los riesgos asociados a ésta son tanto los que tienen que ver con la actividad en sí como aquéllos relacionados al entorno en el que se desenvuelve. Entre los primeros, se encuentra el contacto directo con la basura (e.g., desechos hospitalarios; compuestos químicos, tóxicos, inflamables o radioactivos; emisión de gases; ingestión de alimentos contaminados; cortes, golpes y accidentes por contacto con objetos punzo-cortantes, etc.). Los riesgos más frecuentes sobre la salud son las infecciones, intoxicaciones, problemas gastrointestinales y respiratorios, quemaduras, etc. De otro lado, los riesgos asociados al ambiente incluyen la exposición a la delincuencia y el abuso físico y moral.

- Huachipa

A diferencia de lo que ocurre en el entorno de Lomas, la zona está habitada por familias migrantes —fundamentalmente— de la región andina del país quienes, a través de una lógica similar a la del "enganche", trabajan en la fabricación de ladrillo a destajo. Dichas familias viven y trabajan en lo que se denomina las "pampas".

De otro lado, similarmente a lo que ocurre en Lomas, los niños, niñas y adolescentes trabajan, de acuerdo a su edad, junto a sus familias en todas las etapas de la fabricación de ladrillo. Esto es, desde el tratamiento de la arcilla: extracción, trituración, molienda, cernido, mezcla; colocar la arcilla en el molde; desmoldar, "cantear" y "arrumar". Tanto por su naturaleza (i.e., similar al trabajo en minería) como por las condiciones en las que se realiza, ésta es una actividad de alto riesgo. La población que está expuesta a esta actividad lo hace a la intemperie, con inexistentes condiciones de seguridad y salubridad. En general, la fabricación de ladrillos supone tareas repetitivas. Ergonómicamente, la actividad se realiza en posiciones incómodas, cargando grandes pesos, expuestos a polvo y arcilla húmeda. En términos de riesgos a la salud, se ha identificado a las infecciones dermatológicas y bronquiales; deformación osteo-muscular, lesiones y fracturas.




- La Parada

En contraposición a lo que ocurre en Lomas y Huachipa, la población que trabaja en o en las inmediaciones del Mercado Mayorista no necesariamente vive en la misma zona. De hecho, muchos de ellos residen en distritos como El Agustino, Ate, Vitarte, San Luis y Santa Anita (CESIP, 2002). En esa línea, también a diferencia de los dos entornos anteriores, las actividades realizadas no implican necesariamente una lógica de trabajo familiar, esto

es, los niños y adolescentes que ahí se encuentran pueden como no trabajar con sus familias.

En términos concretos, las actividades realizadas abarcan una gama amplia de posibilidades entre las que se encuentran los carretilleros, cargadores, ayudantes de venta, vendedores ambulantes y cuidadores. Como se sabe, en términos de la estacionalidad del trabajo, este tipo de actividades se caracteriza por una participación ininterrumpida durante todo el año. Entre los riesgos más graves asociados a esta actividad se encuentran el abuso físico por parte de adultos en el lugar de trabajo, el abuso sexual, el abuso verbal y psicológico, la exposición al consumo de drogas y alcohol, a ser explotado sexualmente y a involucrarse en actividades ilegales.

Recuadro 3.1.- Vistas de entornos seleccionados

		
<p>Lomas de Carabaillo</p>	<p>Huachipa</p>	<p>La Parada</p>

3.4. Selección de casos

Una vez identificados los tres entornos, se procedió a la selección de niños, niñas y adolescentes en cada uno de ellos. A fin de responder a los objetivos de investigación, se consideró tres subgrupos – Aquéllos que sólo estudian, aquéllos que estudian y trabajan, y aquéllos que sólo trabajan. Con estos criterios en consideración, el procedimiento de selección de casos siguió la lógica de un muestreo intencional por cuotas, en donde intervinieron las variables sexo y grupo de edad con el fin de facilitar las comparaciones. Para este estudio se trabajó con población entre los 9 a 17 años de edad dado que, estudios similares han documentado, que es a partir que de los 9 años que los niños, niñas y adolescentes pueden convertirse en unidades de información sin aburrirse, comprender lo que se les pregunta y brindar información con menor dificultad (Edmonds, 2003).

Tal como se indicó en la sección sobre *Etapas de la investigación y fuentes de información*, el trabajo se realizó en tres rondas – Época escolar (primera ronda), vacaciones escolares (segunda ronda) y época escolar (tercera ronda). A fin de iniciar el trabajo de la primera ronda, se dedicó tiempo a realizar una serie de visitas iniciales a los tres entornos a fin de familiarizar al equipo de campo con los contactos clave y la dinámica de la zona. En los tres casos, la entrada se realizó a través de las escuelas. En éstas, se identificó a dos subgrupos de población: Aquéllos que sólo estudian y a aquéllos que estudian y trabajan. El subgrupo de aquéllos que sólo trabajan fue identificado gracias a la técnica de “bola de nieve” a partir de los contactos de los niños y adolescentes encuestados en las escuelas de los

tres entornos. Una vez realizadas las coordinaciones iniciales, se inició el diseño del paquete de instrumentos los cuales fueron validados y, posteriormente, reajustados en términos de contenido y lenguaje antes de la aplicación definitiva. En paralelo, se realizó la identificación y capacitación del personal de campo.

A continuación se describe las características básicas de la población bajo estudio según entorno. La información de la primera ronda se presenta desagregada y, en base a ella, se realizan los cálculos de la tasa de recaptura de la segunda y tercera rondas. Finalmente, se presenta una tabla resumen de los hogares encuestados según entorno.

Durante la primera ronda, tal como se muestra en la Cuadro 3.1, se encuestó a un total de 150 niños, niñas y adolescentes (NNA) considerando a los tres sub-grupos. Según los resultados obtenidos, el 23.3% de la muestra de NNA corresponde a la categoría "sólo estudia", el 62% a "estudia y trabaja" y el 14.7% a "sólo trabaja". Finalmente, tal como se aprecia en la fila del "total", la composición de la población bajo estudio estuvo balanceada en las cuotas establecidas tanto según sexo como por grupo de edad.

Como se ha mencionado anteriormente, la población encuestada durante la primera ronda fue re-encuestada por segunda y tercera vez durante los meses del verano y clases, respectivamente, con la finalidad de levantar información sobre sus actividades durante los meses de vacaciones y, nuevamente, durante la época escolar (i.e., matriz de asignación del tiempo). Ello permitiría establecer algunas comparaciones con aquéllas que fueron reportadas durante la primera ronda (época escolar). La Cuadro 3.2 muestra el número de casos de NNA para la segunda y tercera ronda así como la tasa de recaptura obtenida según entorno.

Tal como se indica, las tasas de Lomas y Huachipa son altas debido a que la población, no sin algún grado de dificultad, pudo ser reubicada tanto en sus domicilios como en sus lugares de trabajo. De otro lado, dada la naturaleza y las condiciones de trabajo de los NNA de La Parada se anticipó que —dada la alta movilidad de los NNA y la dificultad para reubicarlos en sus domicilios y/o lugares de trabajo— ésta sería relativamente baja. No obstante, a pesar de estas limitaciones, se logró reencuestar al 40% de los casos de la primera ronda. Dado esto, para la tercera ronda, únicamente se reencuestó a NNA de Lomas y Huachipa.

Cuadro 3.1.- Población encuestada según entorno, grupo de edad, sexo y condición (primera ronda)

Entorno		9 – 11 años		12 – 17 años		Total
		Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	
Lomas de Carabayllo	Sólo estudian	4	3	1	2	10
	Estudian y trabajan	3	5	8	11	27
	Sólo trabajan	1	1	2	3	7
	Subtotal	8	9	11	16	44
Huachipa	Sólo estudian	1	7	5	6	19
	Estudian y trabajan	6	9	9	10	34
	Sólo trabajan	0	0	2	1	3
	Subtotal	7	16	16	17	56
La Parada	Sólo estudian	2	2	1	1	6
	Estudian y trabajan	8	5	11	8	32
	Sólo trabajan	2	2	7	1	12
	Subtotal	12	9	19	10	50
Total		27	34	46	43	150

Cuadro 3.2.- Tasa de recaptura según entorno

	Ronda I	Ronda II	Ronda III	Tasa recaptura (R II vs. R I)	Tasa recaptura (R III vs. R I)
Lomas de Carabayllo	44	31	26	70,5%	59,1%
Huachipa	56	47	21	83,9%	37,5%
La Parada	50	20	N/A	40,0%	N/A
Total	150	98	47	65,3%	31,3%

Finalmente, la Cuadro 3.3 presenta la proporción de hogares encuestados en función al número total de hogares de los NNA identificados en la primera ronda. Vale destacar que dicho número no es equivalente al número total de NNA por entorno dado que, en muchos casos, se encuestó a hermanos/as que pertenecían a un mismo hogar. Tal como ocurrió en el proceso de recaptura de NNA, en Lomas y Huachipa se pudo encuestar a una alta proporción de hogares (90% en ambos casos). Sin embargo, dadas las dificultades para ubicar las viviendas y/o a los responsables de los NNA de La Parada, sólo se pudo encuestar al 40,8% de hogares identificados.

Cuadro 3.3.- Hogares encuestados según entorno

	Hogares identificados (en base a ronda I)	Hogares encuestados	
		N	%
Lomas de Carabaylo	30	27	90
Huachipa	41	37	90
La Parada	49	20	40,8
Total	120	84	70

3.5. Instrumentos para la recolección de información

Como se indicó en las secciones iniciales de este capítulo, la recolección de información de fuentes primarias de esta investigación involucró el uso de técnicas tanto cuantitativas como cualitativas. En particular, para el recojo de información cuantitativa de esta investigación se utilizaron: (i) Encuestas a niños, niñas y adolescentes, (ii) matrices de asignación del tiempo y (iii) encuestas de hogares. Dichos instrumentos se analizaron a través de técnicas estadísticas de análisis descriptivo utilizando el programa SPSS (versión 13.0 para Windows). Asimismo, en cuanto a las técnicas cualitativas, se utilizaron: (i) Observación directa, (ii) grupos focales o (iii) entrevistas en profundidad, (iv) ejercicios de reconstrucción fotográfica y (v) guías de observación de docentes en aula. En parte, esta información fue analizada siguiendo un enfoque temático, es decir, a través de la organización y clasificación de la información en patrones, categorías, y unidades descriptivas menores (Patton, 1990). El análisis de las observaciones de aula se realizó utilizando el MAXqda⁴¹.

A continuación se describen los instrumentos de recolección de información utilizados en esta investigación:

- *Encuestas dirigidas a niños, niñas y adolescentes de los entornos seleccionados.* Incluyeron los siguientes aspectos:
 - Características sociodemográficas (e.g., sexo, lugar de procedencia, edad)
 - Características educativas (e.g., asistencia, atraso, repetición, logro educativo)
 - Características económicas (e.g., participación en actividad económica, ocupación, duración de la jornada, salario, actividades secundarias)
 - Participación en otras actividades (e.g., labores domésticas)
 - Características del hogar y la familia (e.g., composición familiar, características de la vivienda)

- *Matrices de asignación del tiempo.* Incluyeron información detallada acerca de las actividades realizadas, su frecuencia semanal y diaria, así como con quién se realizaban.

⁴¹ Mayor información sobre sus alcances en <http://www.maxqda.com/maxqda-spa/>.

- *Encuestas de hogares.* Estas encuestas incluyeron los siguientes aspectos:
 - Características de la vivienda (e.g., tenencia y materiales de la vivienda, servicios, bienes durables, etc.)
 - Características sociodemográficas de los miembros del hogar (e.g., sexo, edad, lugar de nacimiento, grado de instrucción, ocupación principal, estado civil)
 - Opiniones sobre apoyo a actividades escolares, eventos familiares y percepciones

- *Observación directa.* Se incluyó lo siguiente:
 - Descripción y características del entorno (o ambiente de trabajo)
 - Distribución de la población trabajadora según género y edad
 - Riesgos atribuibles a la actividad realizada

- *Grupo focal con niños y adolescentes.* Los grupos focales son una estrategia para la recolección detallada y en profundidad de información sobre un tema específico de interés a través de la interacción e intercambio de puntos de vista de un grupo conformado por un número reducido de individuos previamente identificados y seleccionados de acuerdo a criterios relevantes para la investigación. A diferencia de otras técnicas de recolección de información, permiten recoger información sobre actitudes, percepciones y experiencias. Incluyeron puntos similares a los de la entrevista:
 - Actividades realizadas para entretenerse los fines de semana
 - Reconstrucción de historias a partir de imágenes
 - Percepciones sobre la dinámica de la escuela
 - Percepciones sobre la actividad específica realizada en el entorno
 - Situaciones para la expresión de madurez social

- *Entrevista estructurada a niños y adolescentes.* En general, las entrevistas son instrumentos de recolección de información basados en la interacción social entre el entrevistado y el entrevistador. A diferencia de la encuesta, la entrevista permite mayor grado de flexibilidad en las respuestas del entrevistado ya que existe, por ejemplo, la posibilidad de replicar y repreguntar. En los casos en los que no se pudo aplicar el grupo focal, las entrevistas incluyeron los siguientes aspectos:
 - Percepciones sobre la dinámica de la escuela
 - Percepciones sobre la actividad específica realizada en el entorno
 - Situaciones para la expresión de madurez social

- *Reconstrucción fotográfica.* Para la implementación de esta técnica, se repartió cámaras fotográficas descartables a adolescentes previamente identificados de los tres entornos y se les solicitó fotografiar todas las actividades que realizaban durante un día común. Una vez reveladas las imágenes, utilizando una guía con preguntas claves, se les pidió a los mismos adolescentes que habían tomado las fotografías que reconstruyeran una historia en base a ellas.

- *Guías de observación de docentes en aula.* El objetivo de esta técnica fue identificar si el grupo de estudiantes que trabajaba recibía un tratamiento pedagógico diferenciado por parte del docente con respecto a aquéllos que no lo hacían. En ese sentido, esta herramienta centró su atención en las interacciones⁴² entre docentes y alumnos a partir de las observaciones en el aula. La observación se realizó a cuatro docentes —dos de ellos de la Institución Educativa 5174 Juan Pablo II de Lomas de Carabayllo y dos de la institución educativa 1223 Alto Perú de Huachipa. Cada docente fue observado durante 60 minutos en sesiones de clase de Comunicación Integral y Lógico Matemática en tres periodos de 20 minutos cada uno, en distintos momentos de la jornada escolar diaria durante tres días.

Antes de realizar las observaciones, el personal de campo elaboró un *Mapa del aula* en el que se graficó la ubicación de los estudiantes así como las carpetas, estantes, afiches, entre otros. La recolección de información consistió en registrar todo lo ocurrido en el aula entre el docente y los estudiantes en un tiempo previamente fijado.

En el análisis se consideraron los siguientes aspectos de las interacciones:

- Contexto: indica la forma en que están organizados los estudiantes del aula durante los periodos de observación.
- Iniciador: indica al sujeto que comienza la interacción
- Receptor: indica al sujeto que recibe la interacción
- Calidad: indica el propósito de la interacción
- Contenido: indica el tema o materia de la interacción

Adicionalmente, se incluyó en el análisis las actividades del docente que no fueron parte de las interacciones para ilustrar lo que hace cuando no interactúa con los alumnos.

⁴² Entendiéndose por interacción a “aquella comunicación, verbal o no verbal, que se establece entre dos personas, siendo de por lo menos un turno” (Chesterfield, 1997).

Cuadro 3.4- Aplicación de instrumentos durante trabajo de campo⁴³ – Síntesis

	Instrumento	Unidad de información	Número de casos		Observaciones
			En cada entorno	En total	
1	Encuesta a niños, niñas y adolescentes	NNA	40 – 50	150	Incluyó variables de interés (educativas y actividades económicas) y de control
2	Matriz de asignación del tiempo	NNA	40 – 50	Ronda I: 150 Ronda II: 98 Ronda III: 47	Consistió en la tabla para el registro de la distribución de tiempo según actividades
3	Encuesta de hogares	Madre de familia o apoderado	20 – 30	84	Abordó características socioeconómicas del hogar
4	Guía observación del entorno	Investigador	1 – 2	4	Primer instrumento aplicado del paquete. Proporcionó información de contexto.
5	Grupos focales	NNA	1	2	Profundizaron dimensiones de interés que no fueron suficientemente abordadas con las encuestas (percepciones)
6	Entrevistas en profundidad	NNA	2	4	Adicionalmente a los grupos focales, se identificó informantes claves para entrevistarlos
7	Registros fotográficos/n arrativos	NNA	2	6	Proporcionaron información visual complementaria. Se entregaron cámaras descartables para registrar actividades de un día y luego los NNA relataron una historia a partir de la secuencia fotográfica
8	Guías de observación de docentes en aula	Docentes	2	4	Se registró información acerca de las interacciones docente-alumnos

⁴³ Los grupos focales, entrevistas y observaciones de docentes se realizaron únicamente en los entornos de Lomas de Carabayllo y Huachipa.

4. ANÁLISIS DE LA ASIGNACIÓN DEL TIEMPO – FUENTES SECUNDARIAS

En general, las dos principales fuentes de información utilizadas para la estimación de indicadores sobre la asignación del tiempo infantil son, por un lado, los censos de población y, por el otro, las encuestas de hogares. Los censos son, sin embargo, una fuente limitada pues la forma como se aborda las actividades económicas y educativas de las personas se restringe a un conjunto reducido de preguntas y de alcance limitado, y por debajo de los estándares que se utilizan en las encuestas especializadas en temas sociales y laborales.

Por otro lado, las encuestas de hogares tampoco están exentas de limitaciones. Una primera importante limitación es que es muy frecuente restringir la aplicación de los módulos especializados en temas laborales a la población de 14 años y más de edad. Segundo, en las encuestas más amplias a escala nacional más recientes, la actividad laboral de los menores de 14 años no ha sido explorada a través del módulo laboral ni se ha recurrido a la propia población como informantes. Finalmente, y éste es un punto compartido por encuestas y censos, la definición de Población Económicamente Activa (PEA) y PEA ocupada ha sufrido variaciones a lo largo de los censos y también de las encuestas, con lo cual se ha visto afectada la posibilidad de comparación de las cifras.

Este capítulo está estructurado en tres sub-secciones: primero, se revisa las definiciones empleadas en censos y encuestas de PEA y PEA ocupada con la finalidad de evaluar cuán comparables son las cifras que sobre trabajo infantil se pueden obtener de ellas. Segundo, se hace un balance de los censos y encuestas como posibles fuentes de información sobre trabajo infantil, es decir, qué censos y encuestas han incluido a la población de 6 años y más para evaluar la presencia de trabajo infantil. Tercero, se hace un balance de las cifras sobre trabajo infantil que se obtiene de las distintas fuentes. La idea de esta última sección es evaluar con cuánta certeza sabemos cuál es la magnitud del trabajo infantil en el Perú.

4.1. Las definiciones de actividad económica y ocupación de la población⁴⁴

- Censos

Salvo el Censo de 1961, las definiciones de PEA en los Censos de 1972, 1981 y 1993 son muy parecidas: (i) preguntan sobre la actividad económica de los miembros del hogar desde los 6 años de edad, (ii) tienen como periodo de referencia la semana anterior al Censo⁴⁵, (iii) los desocupados son aquéllos que, sin tener trabajo, lo buscaron activamente, (iv) entre los ocupados se cuenta a los que realizaron actividades a cambio de un pago en dinero y/o en especie, y (v) se incluye entre los ocupados a los trabajadores familiares no

⁴⁴ Esta sección se basa en el Anexo 1

⁴⁵ Que, es importante mencionar, hasta antes del Censo del 2005 se realizaba en un solo día salvo en las áreas rurales más apartadas. De modo que el periodo de referencia es el mismo en todo país y aproximadamente el mismo a lo largo de los Censos de 1972 a 1993.

remunerados (TFNR), es decir aquéllos que trabajaron para un familiar y no recibieron pago por ello.⁴⁶ Estos, los TFNR, deben haber trabajado por lo menos 15 horas a la semana.

Como se puede apreciar, desde el punto de vista de las definiciones, los censos de 1972, 1981 y 1993 son equivalentes. Sin embargo, podrían haber diferencias en (i) el informante (normalmente es el jefe del hogar), y (ii) la forma específica como es recogida la información para hacer la clasificación de la población (a veces es auto-declaración mientras que en otras es más bien información resultado de una batería de preguntas)⁴⁷.

- Encuestas

En el caso de las Encuestas aplicadas en estudios por muestreo, el panorama es mucho más diverso y complejo. Las Encuestas Nacionales de Niveles de Vida (ENNIV) son todas muy parecidas excepto la primera de 1985/86. Esta primera versión de la ENNIV se diferencia del resto en dos aspectos importantes relacionados a la medición del trabajo infantil. Por un lado, tiene una muestra distribuida a lo largo de 12 meses (julio de 1985 a junio de 1986). Por otro lado, los requisitos para que una persona sea clasificada como TFNR (y, a su vez, como parte de la PEA), son más restrictivos que en las restantes ENNIV (y que en los censos). El tiempo mínimo dedicado a actividades familiares y sin remuneración se estableció en 24 horas a la semana. Además, el encuestado debe haberse dedicado a esa actividad durante al menos 4 meses (inmediatamente anteriores a la entrevista) y no debe haber dedicado más de 40 horas a la semana a los quehaceres del hogar. En las ENNIV posteriores no se consideran ninguna de las condiciones mencionadas arriba (ni la del tiempo mínimo) para la identificación de los TFNR.

La Encuesta Nacional de Hogares (ENAHO) sólo considera un número de horas mínimo de 15 a la semana para ser clasificado como TFNR (INEI, 2000). No utiliza criterio adicional. En ese sentido las definiciones de PEA infantil no son comparables entre las ENAHO y las ENNIV. Ni con la de 1985/86 ni con las siguientes. Según los criterios empleados con las encuestas, la ENNIV de 1985/86 es la más restrictiva (pues emplea un criterio de tiempo más alto además de otros requisitos), le siguen las ENAHO (que sólo usan el criterio de tiempo mínimo de 15 horas a la semana), y finalmente las restantes ENNIV (de 1991 en adelante) que no imponen ninguna restricción para la aplicación del concepto de TFNR.

Por tanto, en base a la comparación de las definiciones, lo que las publicaciones existentes nos brindan son tres conjuntos de estimaciones de

⁴⁶ También se incluye a lo que teniendo trabajo no lo hicieron por diferentes razones durante el periodo de referencia y también se considera como PEA al personal del clero y de las fuerzas armadas.

⁴⁷ En las encuestas especializadas la situación de PEA, por ejemplo, no es preguntada directamente a las personas, sino que se construye con varias preguntas que combinadas sus respuestas de cierta manera permite identificar a la PEA. En los censos es una sola pregunta que busca identificar a qué se dedicaba la persona durante el periodo de referencia.

la magnitud del trabajo infantil que no son necesariamente comparables: (i) las de los censos, pero sólo hasta 1993 pues el del 2005 no tiene preguntas semejantes para identificar el trabajo infantil, (ii) las de las ENAHO con las que, aparentemente, se habría empleado la misma definición en todas ellas, y (iii) las de las ENNIV de 1991 en adelante. Una cuarta estimación podría ser la que se hizo con la ENNIV de 1985/86, que tiene una definición más restrictiva de TFNR.

Esta rápida revisión de los aspectos metodológicos de las diferentes fuentes de información, sugieren fuertemente que las cifras publicadas con estimaciones de la magnitud absoluta y relativa del trabajo infantil no son comparables. Es más no está resuelto o al menos debidamente evaluada cuál es la mejor forma de capturar el trabajo infantil. Más adelante veremos que la batería de preguntas no es el único tema a ser evaluado sino también el informante. Veremos cómo a partir de las ENAHO del INEI es posible tener no solamente diferentes estimaciones de la magnitud del trabajo infantil, sino que la propia clasificación en la población en PEA Ocupada depende del informante.

4.2. Las estimaciones de la magnitud del trabajo infantil

En los Cuadros 1 a 3 son reportadas las magnitudes de la Población Total, PEA y PEA Ocupada estimadas utilizando censos y encuestas e incluidos en diversas publicaciones. En el Cuadro 4.1 están las estimaciones a partir de los censos y en los Cuadros 2 y 3 a partir de la ENNIV y ENAHO, respectivamente.

Los datos censales sugieren que entre 2,6% y 4,1% es la proporción de la población de la cohorte de 6 a 14 años que formó parte de la fuerza laboral (ver Cuadro 4.1). En el año 1993, censo más reciente disponible, la magnitud de los menores de esta cohorte de edad que formaba parte de la PEA era, según esta fuente, poco menos de 200 mil menores.

Cuadro 4.1
Perú: Población Total, PEA y PEA Ocupada de la cohorte de edades de 6 a 14 años (miles)

Fuente	Población Total	PEA	PEA Ocupada	Tasa de Actividad (%)
CENSO 1961 ¹	2,308.8	79.6	79.0	3.4
CENSO 1972 ²	3,308.6	85.5	80.7	2.6
CENSO 1981	4,076.0	124.2	112.1	3.0
CENSO 1993	4,834.1	196.3	175.0	4.1

Notas:

¹ Edad declarada

² Edad y actividad declaradas

Fuentes: INEI (1964), INP (1964), INEI (1974, 1984 y 1994).

Como era de esperarse, debido a las diferencias en las formas de acopio de la información y en las formas de clasificación de la población en PEA y en particular por el tratamiento de los TFNR, los porcentajes obtenidos a partir de los censos son inferiores a los que se obtienen con las ENNIV. La tasa de actividad más baja para la misma cohorte de edad es 9% con estas encuestas (ver Cuadro 4.2). La ENNIV de 1994 es la más cercana al censo de población de 1993 y tiene una muestra cuya cobertura no excluye departamento alguno. Con esta ENNIV la tasa de actividad de la población de 6 a 14 años es poco más de 16%, más de 10 puntos porcentuales por encima de la del censo de 1993.

Sin embargo, es importante resaltar algunos aspectos respecto a los datos de las ENNIV. Primero, las muestras de 1985/86 y de 1991 no incluyeron a todos los departamentos del país. En la primera se excluyó a Ayacucho, Apurímac y Huancavelica, y en la segunda además de los tres departamentos mencionados también se excluyó a la selva, la costa rural y la costa urbana del centro excepto Lima Metropolitana. Con todas esas exclusiones, las tasas de actividad están entre 9,0% y 10,6% pero, es importante notar también, que parte de esa diferencia puede deberse al hecho de que mientras en la ENNIV 1985/86 se usó una definición más restrictiva para la identificación de los TFNR, en la de 1991 no se consideró requisitos adicionales para estos. Segundo, el periodo en el que se recolectó la información campo no es el mismo a lo largo de las ENNIV. Ya se mencionó que la ENNIV de 1985/86 utilizó una muestra continua durante 12 meses, mientras que las otras ENNIV se aplicaron durante dos o tres meses en diferentes épocas del año.

Cuadro 4.2
Perú: Población Total, PEA y PEA Ocupada de la cohorte de edades de 6 a 14 años (miles)

Fuente	Población	PEA	PEA Ocupada	Tasa de Actividad (%)
ENNIV 1985/86 ¹	4,194.9	376.2	364.2	9.0
ENNIV 1991 ²	3,299.8	349.8	Nd	10.6
ENNIV 1994	4,928.9	801.0	799.1	16.3
ENNIV 1997	5,214.5	1,296.2	1,290.0	24.9
ENNIV 2000	5,420.8	1,220.0	1,212.9	22.5

Notas:

¹ No abarcó los departamentos de Ayacucho, Apurímac y Huancavelica

² No se incluyó la costa rural, la costa centro urbana (excepto Lima Metropolitana), la selva y los departamentos de Ayacucho, Apurímac y Huancavelica

Nd No disponible

Fuente: INE (1988), Instituto Cuánto (1990, 1991, 1994, 1995, 1999, 2000, 2001)

Con una muestra sin exclusiones, las ENNIV de 1994, 1997 y 2000 muestran tasas de actividad bastante más altas. En el año 2000, según estimaciones hechas con esta base de datos fueron un millón 200 mil los menores de 6 a 14 años los que formaban parte de la fuerza laboral.

En el Cuadro 4.3 se reportan los resultados de las tasas de actividad empleando las ENAHO. Lo primero que hay que advertir es que se ha empleado una cohorte de edad más amplia pues se incluye a la población de 6 a 17 años, a diferencia de la cohorte de 6 a 14 años empleada con los censos y las ENNIV. Lo segundo a resaltar es que las ENAHO utilizan los trimestres del año como marco temporal para el acopio de información en campo. Nótese, por ejemplo, la estacionalidad en el comportamiento de la tasa de actividad que sugiere la ENAHO del primer trimestre de 1995 comparada con la del cuarto trimestre del mismo año. La del primer trimestre reporta aproximadamente 50% más población ocupada que la del cuarto trimestre. La razón muy probablemente es que la primera coincide con las vacaciones escolares (INEI y OIT-IPEC, 2002).

Otro tema importante a ser resaltado es que las ENAHO 1995 y 1996 incluyeron en el módulo de empleo e ingresos (módulo 500) a la población de 6 a 13 años de edad y, en consecuencia, la medición de la actividad laboral y la ocupación se hace, para ese grupo de edad, bajo los estándares metodológicos con los que normalmente se mide el empleo⁴⁸. En cambio, la ENAHO del 2001 combina dos metodologías: para la cohorte de 6 a 13 años se basa en el módulo 200 (miembros del hogar) mientras que para los de 14 a 17 se usa el módulo 500 (empleo e ingresos). Los ítemes y la forma como se recoge la información en estos dos módulos no es la misma lo que muy probablemente hace que no sean comparables los resultados.⁴⁹

Cuadro 4.3
Perú: Población Total, PEA y PEA Ocupada de la cohorte de edades de 6 a 17 años (miles)

Fuente	Población	PEA	PEA Ocupada	Tasa de Actividad (%)	PEA Ocupada respecto a Población Total (%)
ENAHO 1995-I	Nd	Nd	1,425.0	Nd	Nd
ENAHO 1995-IV	Nd	Nd	963.1	Nd	Nd
ENAHO 1996 ¹	6,914.9	1,438.2	1,359.1	20.8	19.7
ENAHO 2001-IV	6,948.3	Nd	1,987.2	Nd	28.6

Notas:

¹ No se menciona el trimestre en la fuente.

Nd No disponible

Fuente: INEI y UNICEF (1995 y 1996), INEI (1998), INEI e IPEC (2001)

Como se puede apreciar en el Cuadro 4.3 sólo se dispone de la tasa actividad para 1996 y la proporción de la PEA ocupada respecto al total de la

⁴⁸ Aunque quizás estos estándares no sean los más apropiados para medir la actividad y ocupación laboral de los niños y adolescentes.

⁴⁹ En la sección siguiente se resumen algunos hallazgos de la comparación y en el Anexo 2 se reporta aún más información sobre la comparación de ambas metodologías.

población para 1996 y 2001. Según estas cifras, la tasa de actividad en 1996 estuvo en alrededor de 21%, mientras que en el 2001 habría estado por encima de 29% (puesto que la PEA ocupada era 28,6% y falta incluir la PEA desocupada). Para este rango de edad que es más amplio que el empleado en las estimaciones con los censos y las ENNIV, el volumen de la PEA estaría entre 1,5 y 2,0 millones aproximadamente entre 1996 y el 2000.

4.3. Los problemas con las metodologías mixtas del INEI para medir la PEA

La más reciente estimación del trabajo infantil es la que se ha hecho en base a la ENAHO del 2001. Esa es, en todo caso, la versión oficial reportada en un documento publicado por una instancia del Estado. En esta encuesta, en el módulo 200 (de miembros del hogar) sólo hay una pregunta que es empleada para clasificar a la población según actividad, mientras que en el módulo 500 (de actividad laboral) hay una batería de preguntas (4 preguntas). Por otra parte, el módulo 200 debe ser respondido por una sola persona (el jefe del hogar o persona mejor informada), mientras que el módulo 500 debe ser respondido por la propia persona cuya información se está recogiendo. Estas diferencias hacen presumir que la información del módulo 500 sea más confiable que la del módulo 200. Sin embargo, es importante notar que aún cuando la batería de preguntas del módulo 500 sea más exhaustiva, es probable también que su formulación no sea adecuada para hacer la pesquisa respecto a las actividades laborales, especialmente de los menores de edad. De hecho, la OIT a través del Programa de Información Estadística y Seguimiento en Materia de Trabajo Infantil (SIMPOC) apoyará al INEI en la implementación de un módulo especial en las encuestas de hogares para la recolección de una manera más adecuada de la información relativa al trabajo infantil. Se supone que el primer levantamiento de datos en campo ocurrirá a fines del 2007.

Para evaluar las bondades y limitaciones de la metodología alternativa (en base al módulo 200) *vis-a-vis* la metodología convencional (asociada al módulo 500), se ha empleado las ENAHO del 2002, 2003 y 2004. En estas encuestas se aplican las preguntas relacionadas a las actividades laborales a la población de 14 a 20 años de ambos módulos.⁵⁰ Es importante notar que sólo se puede identificar a la PEA ocupada con la información del módulo 200 y, por tanto, se hace lo propio con el módulo 500 para hacer las comparaciones. En el Anexo 2 se presenta una comparación de estas dos metodologías empleando las ENAHO del 2002, 2003 y 2004. Allí además se consideran variaciones de las definiciones de PEA empleando o no los dos ítemes contemplados en estas encuestas en el módulo 200 así como la duración mínima de 15 horas, o no, para los TFNR. Lo que concluimos de esas comparaciones es que estas dos formas de recolección de información brindan resultados bastante diferentes en la clasificación de la fuerza laboral.

El Cuadro 4.4 muestra, a manera de ejemplo, los problemas de emplear diferentes metodologías para la identificación de la PEA utilizando distintos módulos de la ENAHO. En este cuadro se reportan los resultados para las tres ENAHO mencionadas. Es importante mencionar algunas precisiones antes de comentar los resultados. Primero, los resultados son

⁵⁰ Puesto que en el módulo 200 se aplica a los de 6 a 20 años mientras que en el módulo 500 a los de 14 años y más.

nacionales. Se prefirió reportar los resultados nacionales básicamente porque el énfasis que aquí en esta revisión se está dando es metodológico antes que pretender brindar resultados para un ámbito específico. Esto además, dado que se está restringiendo la mirada de una cohorte de edad muy específica, permite tener un mayor número de casos. Segundo, se reportan los cuartos trimestres de los tres años más los terceros para el 2003 y 2004. Se debe recordar que a partir del 2003 (abril para ser más precisos) la muestra se hizo anual con lo que el tamaño de muestra de años anteriores (que fueron solamente IV trimestre) se diluyó en los nuevos trimestres contemplados a partir del 2003. Habiendo comparado resultados entre III y IV trimestres y no habiendo encontrado diferencias significativas (estadísticamente) se decidió juntar estos dos trimestres para el 2003 y el 2004 de manera de tener un mayor número de casos.⁵¹ Tercero, las pérdidas de información por no-respuesta a algunas preguntas son pequeñas. Por ejemplo, se puede apreciar a partir de la comparación de los cuadros 1 y 2 del Anexo 2, que son diez los casos que se pierden en el 2002 porque no hay respuesta válida en el ítem 210.

Los resultados de las comparaciones muestran que entre 82% y 84% de la población clasificada como PEA ocupada según el módulo 500 (el especializado en actividad laboral) lo es también según el módulo 200. Es decir, asumiendo que el módulo 500 es el más apropiado, se pierde poco menos del 20% de la fuerza laboral ocupada de ese grupo de edad. Sin embargo, entre 26% y 48% de los que son ocupados según el módulo 200 no lo son según el módulo 500. Bajo el supuesto de que la información del módulo 500 es mejor, tal vez hubiese sido razonable esperar que el módulo 200 subestimara la población ocupada por al menos una razón sencilla: puede haber una tendencia a no reconocer el trabajo de los niños por parte de los adultos (especialmente los padres) si existe en la sociedad una imagen no muy favorable hacia estas actividades.

¿Cómo interpretar la doble discrepancia entre los resultados de ambos módulos? Que haya personas en el módulo 200 que es identificada como PEA ocupada, y no así en el módulo 500 ¿representa una pérdida de información o es, más bien, información inexacta? A priori no lo sabemos. Se necesitaría hacer una evaluación técnica más precisa que va más allá de la comparación de los resultados y que más bien analice las características de los ítems.

Es interesante notar también que observando solamente las magnitudes agregadas y expandidas a la población nacional, en el 2002 habría habido 2,6 millones de personas ocupadas en el grupo de edad de 14 a 20 años según el módulo 200, pero solo 1,9 millones según el módulo 500. En el 2003 dichas comparaciones son 2,4 y 2,1 millones, en el 2004 1,9 y 2,1 millones. Es decir para los años más recientes la discrepancia en la magnitud total disminuye pero ello oculta el hecho de que sólo 1,7 millones en el 2004, por ejemplo, son clasificados de la misma forma como PEA ocupada.

⁵¹ Es importante señalar, sin embargo, que sí se ha encontrado evidencia de estacionalidad con la ENNIV de 1985/86 y la ENAHO de 1995 pero ésta parece concentrarse en la comparación del primer trimestre (vacaciones escolares) y los otros tres trimestres (periodo escolar).

Cuadro 4.4

Comparación de la clasificación de PEA Ocupada empleando los módulos 200 y 500 de las ENAHO del 2002 al 2004
Población nacional de 14 a 20 años de edad

Clasificación según el módulo 200 ¹	ENAHO 2002 IV			ENAHO 2003 III-IV			ENAHO 2004 III-IV		
	Clasificación según el módulo 500 ²			Clasificación según el módulo 500 ²			Clasificación según el módulo 500 ²		
	Ocupados	Resto ³	Total	Ocupados	Resto ³	Total	Ocupados	Resto ³	Total
Cifras expandidas									
Ocupados	1,381,415	1,266,512	2,647,927	1,435,703	936,293	2,371,996	1,420,948	507,311	1,928,259
Resto ³	217,351	1,192,221	1,409,572	256,571	1,463,079	1,719,650	309,401	1,999,521	2,308,922
Total	1,598,766	2,458,732	4,057,499	1,692,274	2,399,372	4,091,646	1,730,350	2,506,832	4,237,181
Distribución fila									
Ocupados	52.2	47.8	100.0	60.5	39.5	100.0	73.7	26.3	100.0
Resto	15.4	84.6	100.0	14.9	85.1	100.0	13.4	86.6	100.0
Total	39.4	60.6	100.0	41.4	58.6	100.0	40.8	59.2	100.0
Distribución columna									
Ocupados	86.4	51.5	65.3	84.8	39.0	58.0	82.1	20.2	45.5
Resto	13.6	48.5	34.7	15.2	61.0	42.0	17.9	79.8	54.5
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Notas

¹ Emplea tanto la pregunta 210 cuanto la 211 para definir PEA Ocupada.

² Emplea las preguntas 501, 502, 503, 504 y al trabajador familiar no remunerado que trabajó por los menos 15 horas o más la semana pasada para definir PEA Ocupada

³ Incluye a los No Ocupados, a los Fuera de la PEA y a un conjunto de observaciones que no poseen información

Fuente: ENAHO 2002 IV, ENAHO 2003 III-IV y ENAHO 2004 III-IV

4.4. Otra vez las cifras

En esta sección presentamos nuestras propias estimaciones acerca de la asignación y uso del tiempo de los menores de 6 a 16 años empleando las cinco ENNIV cuyas características permiten un mismo y homogéneo tratamiento de la información. Sin embargo, debe ser recordado dos de ellas tienen una cobertura poblacional distinta al resto pues sus muestras no cubren todo el territorio nacional (las de 1985/86 y 1991) mientras que las otras tres sí son de alcance estrictamente nacional (1994, 1997 y 2000). Lamentablemente, como ya se discutió en la sección anterior, estas bases de datos, que son de las pocas que permiten una mejor aproximación al uso del tiempo de los menores, ya tienen al menos siete años de antigüedad.

Son tres las principales actividades que son analizadas a partir de este conjunto de información: asistencia a la escuela, participación en la fuerza laboral y participación en actividades domésticas. La participación en actividades laborales incluye la población económicamente activa en su definición convencional e incluye a los trabajadores familiares no remunerados sin un mínimo de horas de dedicación. Debe notarse que en las ENNIV la población de 6 a 14 años es también incluida en los módulos de actividades laborales y estos módulos son los que usualmente se aplican a las personas de 14 años y más. No hay un módulo especialmente diseñado para los menores de 14 años como el que a partir de este año estaría aplicando el INEI en el marco del SIMPOC.

De acuerdo a nuestras estimaciones con las ENNIV, en la segunda mitad de la década de los noventa, incluyendo el año 2000, de la población de 6 a 16 años entre 1,6 y 1,8 millones han participado en la fuerza laboral (ver Cuadro 4.5) lo que representa entre 25% y 29% del total de esa población (ver Cuadro 4.6). Para ese mismo grupo de edad la proporción que declaró asistir a la escuela estuvo entre 92% y 95%. La comparación de estas cifras con las de años anteriores, con las reservas del caso pues las dos primeras no son estrictamente comparables, sugieren un comportamiento errático en las tasas de participación mientras que las tasas de asistencia parecen tener una tendencia creciente. Aunque no hay suficiente información para hacer un análisis de correlación temporal, eventualmente el comportamiento de las tasas de participación están asociadas con el comportamiento macroeconómico.

En el Cuadro 4.6 también se muestran las tasas de asistencia y de participación para las áreas rurales y urbanas, y para los hombres y mujeres. Como era de esperarse, la asistencia a la escuela es más frecuente en las áreas urbanas que en las rurales pero las diferencias entre estas dos zonas ya no son tan grandes como se observaban, según los censos de población, en los años 60 o 70. Tampoco se muestran muy importantes las diferencias por género. En cambio, las tasas de participación en la fuerza laboral sí reflejan una mayor incidencia en las áreas rurales frente a las urbanas con significativas diferencias. Por género, en cambio, también se observan diferencias pero no muy grandes siendo que los hombres presentan las tasas más altas.

Cuadro 4.5

Perú: Número de personas que asisten a la escuela¹ o participan en la fuerza laboral² entre los menores de 6 a 16 años³

	1985/86 ⁴	1991 ⁵	1994 ⁶	1997 ⁶	2000 ⁶
Población	3,633,777	4,726,141	5,936,591	6,165,027	6,500,428
6-11 años	2,121,236	2,545,973	3,333,568	3,560,363	3,659,193
12-16 años	1,512,541	2,180,168	2,603,023	2,604,664	2,841,235
Asisten a la escuela	3,049,877	4,441,827	5,499,094	5,690,248	6,195,774
6-11 años	1,878,958	2,462,975	3,205,608	3,459,252	3,610,783
12-16 años	1,170,919	1,978,852	2,293,486	2,230,996	2,584,991
Participan en la fuerza laboral	1,123,396	810,670	1,238,644	1,789,773	1,626,776
6-11 años	490,562	291,325	492,899	828,146	696,863
12-16 años	632,834	519,345	745,745	961,627	929,913

Notas:

¹ Asiste a la escuela durante el periodo de la entrevista.

² Incluye ocupados y desempleados durante la semana anterior a la entrevista.

³ De 6 a 16 años de edad en marzo del año de la entrevista.

⁴ La muestra excluye los departamentos de Ayacucho, Apurímac y Hunacavelica.. Además, en los cálculos reportados en este cuadro, se excluyó los hogares entrevistados durante las vacaciones escolares de verano (*i.e.*, de enero a marzo)

⁵ La muestra excluyó la costa rural, la costa central urbana (excepto Lima Metropolitana), la selva (urbana y rural) y los departamentos de Ayacucho, Apurímac y Hunacavelica.

⁶ La muestra cubre todos los departamentos y regiones geográficas del país.

Fuentes: ENNIV 1985/86, 1991, 1994, 1997, 2000.

La comparación entre áreas rurales y urbanas muestra que las principales diferencias ocurren dentro del grupo que estudia y cómo éste se distribuye entre quienes trabajan y quienes no trabajan. Efectivamente, y tomando en consideración las ENNIV más recientes, en el área rural entre 45% y 51% de los que estudian también trabajan mientras que en el área urbana esto ocurre en sólo un 9% y 11%. Si, por otro lado, analizamos la distribución entre quienes trabajan según si asisten o no a la escuela, lo que encontramos es que la amplia mayoría de los que trabajan también estudian. Estos resultados sugieren, entonces, que en vez de haber un conflicto entre escuela y trabajo, lo que hay es una combinación de ambas actividades y si se presentara un conflicto entre estas actividades éste se ve concentrado en una pequeña proporción de la población.⁵²

⁵² Nótese, sin embargo, que aquí el potencial conflicto entre ambas actividades solo es visto desde la perspectiva de que si asisten y/o trabajan. En el capítulo anterior vimos que se ha encontrado evidencia de que este potencial conflicto aparece más claramente cuando se considera la cantidad de tiempo asignada al trabajo. Por otra parte, otro conflicto es el que ocurre en términos de aprendizajes o rendimientos escolares. La evidencia más reciente muestra claramente una asociación negativa entre la presencia del trabajo de los escolares y los resultados en las pruebas de rendimiento escolar.

Cuadro 4.6
Perú: Tasas de asistencia a la escuela y tasas de participación en la fuerza
laboral entre los menores de 6 a 16 años¹ según área de residencia² y género

	1985/86	1991	1994	1997	2000
Perú					
Asistencia a la escuela	83.9	94.0	92.6	92.3	95.3
Participación en la fuerza laboral	31.0	17.2	20.9	29.0	25.0
Rural					
Asistencia a la escuela	82.0	91.1	88.2	88.6	93.3
Participación en la fuerza laboral	37.1	38.4	42.0	52.9	46.0
Urbano					
Asistencia a la escuela	87.9	95.3	95.4	94.8	96.7
Participación en la fuerza laboral	18.5	7.4	7.5	12.7	10.2
Hombres					
Asistencia a la escuela	86.4	94.6	93.7	92.6	95.9
Participación en la fuerza laboral	33.1	18.9	24.3	30.7	27.6
Mujeres					
Asistencia a la escuela	81.4	93.4	91.6	92.0	94.7
Participación en la fuerza laboral	28.8	15.4	17.5	27.3	22.3

Notas:

¹ Ver notas del cuadro 5.

² Las áreas rurales son definidas como concentraciones de población de 2000 habitantes o menos.

Fuentes: ENNIV 1985/86, 1991, 1994, 1997, 2000.

Tomando en cuenta sólo la asistencia a la escuela y la participación en la fuerza laboral, se identificó cuatro posibles combinaciones de estas dos actividades: ni trabaja ni estudia, no trabaja y sí estudia, trabaja y estudia, y trabaja y no estudia. Los resultados son reportados en el Cuadro 4.7 y éstos muestran, a escala nacional, que los que ni trabajan ni estudian (probablemente se dedican más a la producción doméstica) son una pequeña proporción salvo en la ENNIV 1985/86 que llega a casi 7%. La mayoría estudia y no trabaja (alrededor de 70%), una proporción importante combina trabajo y estudio (entre 23% y 25%) y una pequeña proporción trabaja y no estudia.

Cuadro 4.7
Perú: Distribución de los menores de 6 a 16 años de acuerdo a la asistencia a la escuela y la participación en la fuerza laboral según área de residencia^{1,2}

	1985/86	1991	1994	1997	2000
Perú					
Ni trabaja ni estudia	6.9	2.4	4.0	3.2	2.2
No trabaja, si estudia	62.2	80.6	75.1	67.7	72.8
Trabaja y estudia	21.8	14.8	17.5	24.6	22.5
Trabaja y no estudia	9.2	2.2	3.4	4.5	2.5
Rural					
Ni trabaja ni estudia	6.4	2.8	5.2	3.5	2.3
No trabaja, si estudia	56.5	59.0	52.8	43.6	51.7
Trabaja y estudia	25.6	35.0	35.4	45.0	41.6
Trabaja y no estudia	11.5	3.3	6.6	7.9	4.3
Urbano					
Ni trabaja ni estudia	7.7	2.2	3.2	3.0	2.0
No trabaja, si estudia	73.7	90.4	89.3	84.2	87.7
Trabaja y estudia	14.2	5.8	6.1	10.6	9.0
Trabaja y no estudia	4.4	1.7	1.4	2.2	1.3

Notas:

¹ Ver notas del cuadro 5.

² Las áreas rurales son definidas como concentraciones de población de 2000 habitantes o menos.

Fuentes: ENNIV 1985/86, 1991, 1994, 1997, 2000.

Los Cuadros 4.8 al 4.10 muestran los promedios de las horas dedicadas a tres actividades: asistencia a la escuela, trabajo y producción doméstica. Lamentablemente, sólo las ENNIV de 1985/86 a 1994 capturaron las horas de asistencia a la escuela. Si consideramos los resultados del año 1994 que son los únicos completos (i.e. incluyen las horas de asistencia a la escuela) y con cobertura nacional, se observa que en promedio 39 horas a la semana se dedican a las tres actividades lo que representa en promedio poco menos de 6 horas al día (tomando en cuenta la semana de 7 días) (ver Cuadro 4.8). Si la asistencia a la escuela es de 5 horas al día entre lunes y viernes, entonces el trabajo y/o la producción doméstica se concentra en los fines de semana. Ambas actividades representan en promedio casi 2 horas por día.

Cuadro 4.8
Perú: Número de horas promedio por semana asignadas a trabajar, asistir a la escuela y colaborar con la producción doméstica de los menores de 6 a 16 años según área de residencia^{1,2}

	1985/86	1991	1994	1997	2000
Perú					
Trabajo	6.6	3.3	4.1	5.0	4.1
Asistencia a la escuela	21.1	29.5	25.0	Nd	Nd
Producción doméstica	12.5	8.3	9.7	9.8	8.8
Total	40.2	41.1	38.8	Nd	Nd
Rural					
Trabajo	12.1	6.7	7.6	8.5	7.3
Asistencia a la escuela	21.4	30.2	25.2	Nd	Nd
Producción doméstica	13.5	9.4	11.4	10.5	9.5
Total	47.0	46.4	44.2	Nd	Nd
Urbano					
Trabajo	2.9	1.7	1.9	2.6	1.8
Asistencia a la escuela	20.9	29.2	24.9	Nd	Nd
Producción doméstica	11.8	7.9	8.6	9.4	8.3
Total	35.6	38.8	35.4	Nd	Nd

Notas:

¹ Ver notas del cuadro 5.

² Las áreas rurales son definidas como concentraciones de población de 2000 habitantes o menos.

Nd = no disponible

Fuentes: ENNIV 1985/86, 1991, 1994, 1997, 2000.

En el Cuadro 4.8 también se puede observar las diferencias entre áreas urbanas y rurales. Las horas de asistencia no son muy distintas y más bien el tiempo dedicado al trabajo y a la producción doméstica sí son bastante mayores en las áreas rurales frente a las urbanas: 2,7 horas por semana versus 1,5, respectivamente. Esto hace que la cantidad total de horas a la semana en las tres actividades sea un 25% mayor en las zonas rurales comparado con las zonas urbanas. La comparación de las cifras, cuando es posible con las ENNIV de los otros años, sugiere que en 1985/86 las horas promedio dedicadas al trabajo y a la producción doméstica fueran más elevadas, sin embargo hay que tener en cuenta que la población a la que representa no es la misma que la de 1994, y la participación en la fuerza laboral presenta la mayor tasa y la asistencia a la escuela la menor participación.

El Cuadro 4.9 permite analizar el comportamiento del número promedio de horas dedicados a cada una de las tres actividades según la combinación entre asistencia a la escuela y participación laboral que presenta el o la menor. Si se toma una vez más la información de 1994 como año de referencia, se observa que la cantidad total de horas dedicadas a las tres actividades en conjunto varía de acuerdo a la combinación de trabajo y escuela. Quienes se dedican a estudiar y no trabajan tienen jornadas semanales de aproximadamente 34 horas mientras que quienes trabajan las tienen de poco más de 50 horas. Es más, quienes no trabajan y sí estudian tienen menos horas en promedio dedicadas a la producción

doméstica. Dentro del grupo de los que trabajan, las horas de no asistencia de la escuela son casi compensadas por un mayor número de horas trabajando y realizando producción doméstica (por ello presentan estos dos grupos de menores casi el mismo número de horas dedicadas a estas actividades a la semana).

Es importante notar también que, entre quienes trabajan y no estudian, el número promedio de horas trabajando es poco menos que una jornada completa de 40 horas por semana. Adicionalmente a éstas, dedican 14 horas a la producción doméstica. En el grupo de los que trabajan y estudian, la jornada semanal de trabajo es poco menos que media jornada. Las restantes ENNIV presentan cifras semejantes aunque no idénticas a las de 1994 (ver Cuadro 4.9). Lo que resulta particularmente interesante es comparar, por un lado, áreas rurales y urbanas y, por otro lado, hombres y mujeres (ver Cuadro 4.10). En 1994, entre quienes no trabajan, asistir a la escuela y contribuir con la producción doméstica representa un mayor número de horas entre los residentes en áreas rurales frente a sus semejantes de las urbanas; en cambio entre quienes sí trabajan, la jornada es mayor en las áreas urbanas. Esto último se debe, fundamentalmente, a que el número de horas dedicadas a trabajar es, en promedio, mayor en las áreas urbanas.

Desde la perspectiva de género, la figura que emerge con claridad es que el total de horas sumadas en las tres actividades, cuando corresponda, siempre es mayor entre las mujeres que entre los hombres (ver el año 1994). El número de horas de asistencia a la escuela es muy semejante entre hombres y mujeres, de modo que las diferencias se deben a las otras actividades. Efectivamente, el promedio de horas dedicadas a la producción doméstica es siempre mayor entre las mujeres, es decir, independientemente de si trabajan, estudian o ambas. Por otro lado, las horas dedicadas al trabajo son, si no iguales, mayores entre los hombres frente a las mujeres. Sin embargo, las diferencias en el número de horas en la producción doméstica son tan grandes que más que compensan las diferencias en las horas de trabajo y, en consecuencia, el total de horas para las mujeres en todas las actividades es mayor que en los hombres. Esto muestra, primero, que sí hay diferencias de género en la asignación de tiempo; segundo, que sobre las mujeres hay una mayor presión de tiempo en estas tres actividades. Nótese, en particular por ejemplo, que entre las mujeres que estudian hay mayor demanda de tiempo en la producción doméstica que probablemente resta tiempo disponible para las tareas escolares o para el tiempo de ocio de ellas.

4.5. A modo de conclusión

En este capítulo del informe se ha mostrado la heterogeneidad conceptual y metodológica existente en torno de las aproximaciones a la asignación de tiempo de los menores de edad en especial de los menores de 14 años. Las distintas fuentes, sean censos o encuestas, han empleado diferentes estrategias para recolectar información sobre el uso del tiempo de esta población, en especial con relación a las actividades económicas fuera y dentro del hogar. Lejos de tener una aproximación si no igual al menos

convergente, lo que tenemos son intentos de “tomar fotografías” desde distintos ángulos y empleando diferentes instrumentos.

La fuente de información más confiable parecen ser las ENNIV pues emplean, a diferencia de las otras fuentes, por un lado, el módulo convencional sobre actividades laborales para indagar sobre estas actividades entre la población menor de edad y, por otro lado, tienden a emplear al propio individuo como informante. Aún así subsiste la duda de si el módulo convencional es el más adecuado para medir el trabajo infantil y probablemente recién el próximo año tendremos alguna evidencia al respecto cuando se conozcan los resultados del convenio del INEI con el SIMPOC.

Otro aspecto que no es sistemáticamente recogido en las ENAHO es el relacionado con el tiempo dedicado a la producción doméstica. Una vez más las ENNIV sí lo hacen y los resultados muestran la gran importancia que tienen esas actividades en los presupuestos de tiempo de los menores. Por otro lado, las viejas ENNIV (las tres primeras) también recolectaban información sobre el tiempo en la escuela. Curiosamente, sin embargo, no muestran diferencias en los promedios de horas de asistencia a la semana que el conocimiento popular señalaba en perjuicio de las escolares en las áreas rurales.

Lamentablemente, incluso las ENNIV no permiten identificar claramente si existen *trade-offs* entre los distintos usos del tiempo, en especial entre la escolaridad y el trabajo fuera del hogar y entre la escolaridad y la producción doméstica. En base a los resultados obtenidos a partir del análisis de información secundaria surge, en consecuencia, la necesidad de generar información más detallada a partir de fuentes primarias. En ese sentido, el capítulo siguiente presenta los principales hallazgos de esta investigación obtenidos con el trabajo de campo en los que se observó con mayor detalle las características de la asignación del tiempo de los niños, niñas y adolescentes en tres áreas de Lima Metropolitana.

Cuadro 4.9

Perú: Número promedio de horas dedicadas al trabajo, a la asistencia a la escuela y a colaborar en la producción doméstica de los jóvenes de 6 a 16 años según tipo de actividades que realiza.

Año y actividad	Trabajo	Asistencia a la escuela	Producción Doméstica	Total
1985				
Ni trabaja, ni estudia	Na	Na	18.8	18.8
No trabaja, sí estudia	Na	21.2	11.8	33.0
Trabaja y estudia	16.7	20.6	10.7	48.1
Trabaja y no estudia	35.4	Na	15.7	51.2
1991				
Ni trabaja, ni estudia	Na	Na	18.3	18.3
No trabaja, sí estudia	Na	29.7	7.8	37.4
Trabaja y estudia	16.0	29.0	9.5	54.5
Trabaja y no estudia	40.1	Na	11.1	51.1
1994				
Ni trabaja, ni estudia	Na	Na	18.9	18.9
No trabaja, sí estudia	Na	25.2	8.8	34.0
Trabaja y estudia	16.4	24.2	10.8	51.4
Trabaja y no estudia	36.6	Na	14.2	50.7
1997				
Ni trabaja, ni estudia	Na	Na	16.6	16.6
No trabaja, sí estudia	Na	Nd	8.8	Nd
Trabaja y estudia	13.9	Nd	10.8	Nd
Trabaja y no estudia	34.5	Na	15.0	49.4
2000				
Ni trabaja, ni estudia	Na	Na	16.1	16.1
No trabaja, sí estudia	Na	Nd	8.0	Nd
Trabaja y estudia	14.1	Nd	10.2	Nd
Trabaja y no estudia	37.1	Na	12.6	49.7

Notas:

Nd = No disponible.

Na = No aplicable

Fuente: ENNIV 1985, 1991, 1994, 1997 y 2000.

Cuadro 4.10

Perú: Número promedio de horas dedicadas al trabajo, a la asistencia a la escuela y a colaborar en la producción doméstica de los jóvenes de 6 a 16 años según área, género y tipo de actividades que realiza

Año y actividad	1985				1991				1994				1997				2000			
	Trabajo	Asistencia a la escuela	Producción Doméstica	Total	Trabajo	Asistencia a la escuela	Producción Doméstica	Total	Trabajo	Asistencia a la escuela	Producción Doméstica	Total	Trabajo	Asistencia a la escuela	Producción Doméstica	Total	Trabajo	Asistencia a la escuela	Producción Doméstica	Total
Rural																				
Ni trabaja, ni estudia	Na	Na	17.9	17.9	Na	Na	25.1	25.1	Na	Na	22.7	22.7	Na	Na	15.5	15.5	Na	Na	17.4	17.4
No trabaja, sí estudia	Na	21.3	14.0	35.2	Na	30.9	8.6	39.4	Na	25.8	10.2	36.0	Na	Nd	8.9	Nd	Na	Nd	8.6	Nd
Trabaja y estudia	17.3	21.5	10.6	49.4	15.5	29.2	9.4	54.0	15.2	24.3	10.9	50.3	13.4	Nd	10.7	Nd	13.8	Nd	9.9	Nd
Trabaja y no estudia	34.2	Na	16.5	50.7	40.9	Na	10.9	51.8	33.7	Na	15.6	49.4	31.5	Na	15.5	47.0	37.0	Na	13.2	50.2
Urbano																				
Ni trabaja, ni estudia	Na	Na	19.3	19.3	Na	Na	14.3	14.3	Na	Na	14.9	14.9	Na	Na	17.5	17.5	Na	Na	15.0	15.0
No trabaja, sí estudia	Na	21.2	11.0	32.1	Na	29.3	7.5	36.8	Na	25.0	8.2	33.2	Na	Nd	8.7	Nd	Na	Nd	7.8	Nd
Trabaja y estudia	14.7	19.0	12.2	45.9	17.5	28.4	9.9	55.8	20.8	23.8	10.7	55.3	15.6	Nd	11.0	Nd	15.1	Nd	11.3	Nd
Trabaja y no estudia	29.4	Na	16.6	46.0	39.4	Na	11.2	50.5	45.2	Na	9.7	54.9	41.9	Na	13.6	55.4	37.4	Na	11.2	48.6
Hombres																				
Ni trabaja, ni estudia	Na	Na	10.4	10.4	Na	Na	9.7	9.7	Na	Na	7.8	7.8	Na	Na	7.9	7.9	Na	Na	6.4	6.4
No trabaja, sí estudia	Na	21.2	10.6	31.8	Na	29.6	6.6	36.2	Na	25.2	6.7	31.9	Na	Nd	7.2	Nd	Na	Nd	6.8	Nd
Trabaja y estudia	17.3	20.1	9.4	46.7	15.8	28.9	8.7	53.4	16.4	24.0	8.9	49.3	14.4	Nd	9.4	Nd	14.2	Nd	9.1	Nd
Trabaja y no estudia	34.3	Na	10.4	44.7	41.0	Na	7.8	48.8	39.7	Na	8.5	48.2	36.0	Na	9.0	45.0	40.7	Na	7.3	48.0
Mujeres																				
Ni trabaja, ni estudia	Na	Na	23.3	23.3	Na	Na	23.0	23.0	Na	Na	24.7	24.7	Na	Na	23.3	23.3	Na	Na	21.3	21.3
No trabaja, sí estudia	Na	21.2	12.8	34.0	Na	29.7	8.9	38.6	Na	25.3	10.7	36.0	Na	Nd	10.3	Nd	Na	Nd	9.3	Nd
Trabaja y estudia	15.0	21.4	13.5	49.9	16.3	29.0	10.6	55.9	16.3	24.5	13.5	54.3	13.4	Nd	12.5	Nd	13.9	Nd	11.7	Nd
Trabaja y no estudia	32.3	Na	20.3	52.6	38.5	Na	16.4	55.0	33.1	Na	20.4	53.5	32.7	Na	21.7	54.4	33.2	Na	18.4	51.6

Notas:

Nd = No disponible.

Na = No aplicable

Fuente: ENNIV 1985, 1991, 1994, 1997 y 2000.

5. ANÁLISIS DE LA ASIGNACIÓN DEL TIEMPO – TRABAJO DE CAMPO

Tal como se describió en el capítulo 3 - Metodología, la segunda etapa de esta investigación consistió en una fase de trabajo de campo que contempló la utilización tanto de técnicas de recolección de información cuantitativa como cualitativa. Esto se hizo con el fin de hallar explicaciones más completas en torno a los determinantes de la asignación del tiempo de niños y adolescentes en tres entornos en donde se desarrollan actividades económicas clasificadas como “peligrosas” en Lima Metropolitana – Lomas de Carabaylo, Huachipa y La Parada.

El diseño de la metodología utilizada en esta etapa tomó en cuenta la información encontrada en base al análisis de fuentes secundarias presentada en el capítulo anterior (i.e., tasas de actividad), así como la intención de superar las limitaciones metodológicas allí descritas respecto a las fuentes existentes de información sobre participación laboral de niños, niñas y adolescentes, entre ellas, la no consideración de los mismos como informantes, la restricción de la aplicación del módulo especializado en temas laborales a población a partir de los 14 años de edad, etc.

En términos de su estructura, el reporte de los resultados está organizado en ocho sub-secciones: (1) Información basada en las observaciones realizadas en los entornos, (2) análisis descriptivo de variables sociodemográficas, educativas y económicas para la totalidad de la muestra del estudio, (3) análisis estadístico de variables de interés según entorno a fin de identificar patrones y tendencias en cada uno de ellos, (4) identificación y análisis de rutinas, (5) análisis de asociación entre variables educativas y económicas de interés, incluyendo las observaciones de docentes en aula, (6) la comparación de datos obtenidos a través de las matrices de tiempo en las tres rondas de recolección de información a fin de mostrar la estacionalidad de la asignación del tiempo de niños y adolescentes, (7) las reconstrucciones fotográficas que complementan los resultados de las sub-secciones anteriores, y (8) comentarios finales a partir de los hallazgos.

5.1. Resultados de observaciones preliminares en los entornos: El Panorama

Las Guías de Observación fueron el primer instrumento utilizado durante el trabajo de campo. El objetivo de este instrumento fue recoger información panorámica sobre la dinámica en los entornos a observar con énfasis en la composición por sexo y edad de la población participante en las principales actividades realizadas. A continuación se presentan los resultados de las observaciones realizadas en Lomas y Huachipa.

- **Lomas de Carabayllo**

Durante las primeras visitas a este entorno, se recorrió las calles de diversos Asentamientos Humanos (i.e., Juan Pablo II, Nueva Jerusalén, Valle Sagrado) de la zona. A lo largo de éstas, aledaños a las viviendas, se encuentran pequeños depósitos o "corralones" en donde se almacenan lotes de residuos sólidos y son, en general, los lugares de trabajo de muchos de los niños, niñas y adolescentes con los que se desarrolló la investigación. Vale destacar que, en líneas generales, existe una suerte de organización de los depósitos en función del principal material que éstos acopian – plástico, cartón, metal, etc.

En términos de la composición de la población dedicada a esta actividad, durante los recorridos preliminares se observó una mayor proporción de adolescentes varones. No obstante, a pesar de que fue menor, la presencia de adolescentes mujeres también fue notoria. Entre las principales actividades observadas se encontró la selección, clasificación, limpieza y almacenamiento de residuos (entre éstos, botellas de plástico, jeringas y cartones). Asimismo, fue posible observar que se trata de una actividad que, en su mayoría, es practicada con una lógica de trabajo familiar. Esto es, con frecuencia se observa trabajando al padre, la madre y los hijos.

Finalmente, en relación a los riesgos presentes en la realización de estas tareas, en base a la observación vale destacar que las actividades se llevan a cabo sin ningún tipo de protección (i.e., guantes, mascarillas, botas), es decir, los niños, niñas y adolescentes están en contacto directo y permanente con los materiales de desecho.

- **Huachipa**

Durante las observaciones en Huachipa, se encontró que las viviendas están ubicadas al interior de las llamadas "pampas" o espacios en donde se realiza la fabricación artesanal de ladrillos. Salvo el hecho de que dichos espacios varían en tamaño y en su actual disponibilidad de tierra (i.e., materia prima para la actividad), todos son parecidos.

Similar a lo observado en Lomas, en Huachipa las actividades vinculadas a la fabricación de ladrillos se practican a nivel familiar. Esto es, involucran a padres, madres e hijos y, por tanto, se enmarcan en una lógica de división social del trabajo. A diferencia de Lomas, sin embargo, en este entorno se observó una mayor presencia de niñas y adolescentes mujeres sin que ello implique que los varones no participen. Entre las tareas observadas, se encontró el juntar la tierra, mezclar el barro con arena, llenar la gavera (moldes para la fabricación de ladrillos), llevar ladrillos al tendal, "cantear" (dar vuelta a los ladrillos) y arrumarlos.

Tal como se observó en Lomas, las actividades realizadas tampoco se llevan a cabo con protección alguna. En este caso, además del contacto permanente con el polvo y el sol, muchas de las tareas realizadas implican posiciones ergonómicas inadecuadas.

Recuadro 5.1.- Vistas de entornos – Observaciones	
	
Viviendas y "corralones" a lo largo de la calle. Lomas.	Selección de material en "corralón". Lomas.
	
Vivienda ubicada al interior de la "pampa" o lugar de trabajo. Huachipa.	Uso del espacio en la fabricación de ladrillos. Huachipa.

5.2. Análisis descriptivo de la muestra: Una síntesis

Esta sección está basada en los resultados obtenidos a partir de dos instrumentos —(i) Encuesta a niños, niñas y adolescentes y (ii) la matriz de asignación del tiempo (ronda 1). Así, se describen las variables de interés para la totalidad de la muestra a fin de contar con una mirada panorámica acerca de sus principales características. Entre ellas, se presentan algunos atributos sociodemográficos, educativos y económicos (ver Cuadro 5.1).

En términos de las características sociodemográficas de los niños, niñas y adolescentes de la muestra es posible decir que, en relación a la composición según sexo y edad, se encuestó a una proporción similar de mujeres y varones. La edad promedio del grupo fue de 12.4 años⁵³. En

⁵³ La muestra incluyó población entre los 9 a 17 años de edad. Dicho rango fue establecido considerando que, estudios similares en los que los propios niños, niñas y adolescentes son principales unidades de información, se ha encontrado que es a partir de los 9 años que ellos pueden tolerar una encuesta de aproximadamente 20 minutos sin aburrirse, comprender lo que se les pregunta y brindar información con menor dificultad (Edmonds, 2003). De otro lado, para algunos de los ejercicios de análisis de esta investigación, la población fue

relación a las variables sobre composición y estructura familiar, es posible afirmar que los niños, niñas y adolescentes de la muestra pertenecen, en general, a familias extensas y/o habitan en viviendas compuestas por más de un hogar en las que el promedio de personas “que viven en casa” es de 6.6 miembros. Por otro lado, los hogares suelen estar compuestas por padre, madre y hermanos/as. En esa línea, el 69% de niños, niñas y adolescentes encuestados manifestaron vivir con ambos padres. Finalmente, presentamos la predominancia del piso de tierra o arena como indicador de Necesidades Básicas Insatisfechas. Así, un 58% de casos de la muestra manifestó que el lugar en donde vive se caracteriza por tener esa condición.

En relación a las variables educativas, es posible afirmar que la población bajo estudio asiste mayoritariamente a la escuela ya que éste es un atributo observable en un 85% de los casos. Esto confirmaría los resultados de encuestas realizadas a nivel nacional que señalan que, aunque de modo más marcado en las zonas urbanas, la asistencia a la escuela se combina —y no tanto se excluye— con la realización de otras actividades. No obstante, las consecuencias de esta realidad de fuertes competencias sobre el tiempo infantil y adolescente se pueden observar en diversas variables de eficiencia interna —entre ellas, la repetición y/o el estar “a tiempo” en el grado normativo según la edad—, las variables de logro educativo y las percepciones que los propios niños tienen acerca de su rendimiento. Para el caso de la muestra estudiada, se encontró que el 55% de los encuestados había repetido de grado por lo menos una vez y, complementariamente, que un 47% estaban “a tiempo” en el grado que les correspondía⁵⁴. Asimismo, a modo de *proxy* de logro educativo, se calculó un indicador de velocidad lectora. Para fines del análisis, el número de palabras leídas correctamente por minuto fue ajustado de acuerdo a los estándares establecidos para el Perú en estudios similares. Bajo esta consideración, el 30% de los casos demostró un nivel correspondiente al grado cursado. Finalmente, cuando se les preguntó sobre su auto percepción de rendimiento, aproximadamente la mitad de los encuestados manifestó que consideraba que éste era “regular”.

Por último, cuando se observa las variables sobre participación en actividades económicas, los resultados muestran que alrededor de tres cuartas partes de la población encuestada participa en alguna. De otro lado, los resultados indican que dicha participación es relativamente intensa. Por un lado, la duración diaria de ésta varía, para los encuestados, entre 1 y 12 horas diarias con un promedio de 4.5 horas. En esa misma línea, de los siete días de la semana, los encuestados reportaron trabajar un promedio de 4.8 días. Si extrapoláramos esta información obtendríamos que, en promedio, los niños, niñas y adolescentes de la muestra están trabajando alrededor de 22

organizada en dos grupos – De 9 a 11 y de 12 a 17 tomando como “punto de corte” la edad normativa de conclusión de la primaria (i.e., 11 años).

⁵⁴ Vale destacar que este dato debe ser tomado con cuidado en la medida en que la información que reportamos fue tomada durante los meses de noviembre y diciembre, esto es, al término del ciclo escolar. Dada esta consideración, para fines del análisis, la edad fue ajustada a la inmediata superior (i.e., 10 años al finalizar 4º grado, 11 años al finalizar 5º grado, etc.). Dicho lo anterior, es importante notar que esta estadística podría estar ocultando un mayor porcentaje de casos con atraso.

horas a la semana. A fin de indagar sobre la trayectoria laboral de los encuestados, se les preguntó sobre la edad de inicio en la actividad laboral. El rango de estas respuestas oscila entre los 2 a los 14 años de edad con un inicio promedio a los 9.1 años, esto es, cuando —según la edad normativa— deberían estar cursando el 4º grado de educación básica regular.

Cuadro 5.1
Análisis descriptivo de la muestra – Síntesis

Variable	Desv. Est.	Valor mínimo	Valor máximo	Total casos	
<i>Características sociodemográficas y económicas</i>					
% mujer	.51	.501	0	1	150
Edad (promedio)	12.37	2.221	9	17	150
Número de personas en el hogar (promedio)	6.61	2.292	2	15	149
% que vive con ambos padres	.69	.465	0	1	150
% cuya vivienda tiene piso de tierra	.58	.496	0	1	149
<i>Características educativas</i>					
% asiste a la escuela	.85	.355	0	1	150
% que ha repetido de grado alguna vez	.55	.499	0	1	149
% que está "a tiempo" en el grado (a noviembre)	.47	.500	0	1	150
% que alcanza nivel velocidad lectora para el grado	.30	.459	0	1	150
% que percibe que su rendimiento es "regular" ⁵⁵	.51	.502	0	1	148
<i>Características de actividad económica</i>					
% que trabaja actualmente	.77	.424	0	1	150
Horas de trabajo diario (promedio)	4.53	2.728	1	12	115
Días de trabajo a la semana (promedio)	4.80	1.705	1	7	114
Edad a la que empezó a trabajar (promedio)	9.06	2.398	2	14	119
Fuente: Encuestas propias.					

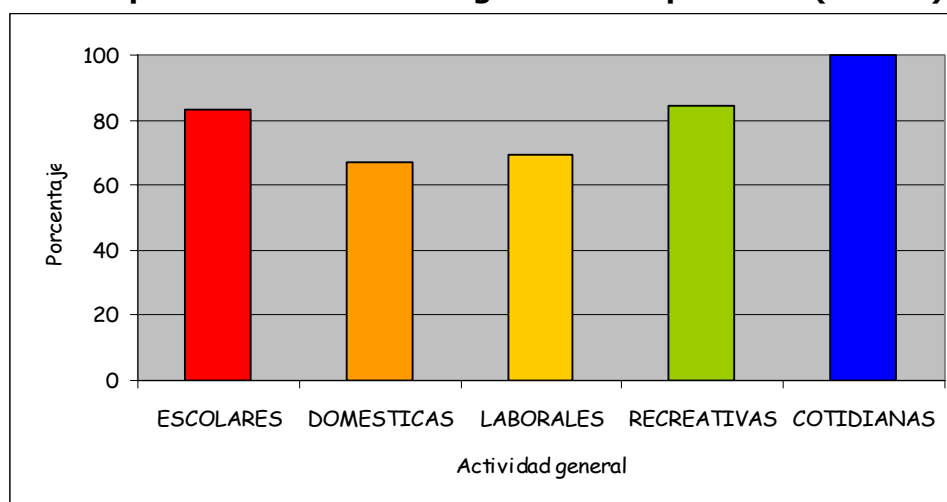
Una vez descritos los principales atributos de la muestra, a continuación presentamos el análisis descriptivo a partir de los datos obtenidos con la matriz de asignación del tiempo aplicada a los niños, niñas y adolescentes (NNA). Dicha matriz consistió en el registro detallado por parte de los encuestadores de todas las actividades que, de manera espontánea, los mismos niños y adolescentes reportaron realizar durante un "día típico".

⁵⁵ Si bien en la encuesta la escala sobre auto-percepción del rendimiento incluía las categorías "muy bueno", "bueno", "regular", "malo" y "muy malo", los resultados mostraron que sólo el 2.7% se ubicó en las dos últimas categorías. Por esa razón, se toma la categoría "regular" como punto extremo.

El ejercicio tomó como referentes de inicio y término las horas de levantarse y acostarse⁵⁶. La información fue clasificada a dos niveles – Actividades generales y actividades detalladas.

En términos de la participación de los NNA en actividades generales, la información obtenida indica que la tasa de participación en todas ellas —escolares, domésticas, laborales, recreativas y cotidianas— es superior al 65%, siendo las actividades recreativas y escolares las que mayor participación reportan (84.5% y 83.1%, respectivamente), seguidas por las laborales y las domésticas (69.6% y 66.9%, respectivamente). Esto indicaría que la asignación del tiempo de los NNA a las actividades escolares está en fuerte competencia con las demás y traería consigo las consecuencias descritas líneas arriba. Por otro lado, como se esperaba, el 100% participa en actividades cotidianas⁵⁷ (ver Gráfico 5.1).

Gráfico 5.1
Participación en actividades generales reportadas (n=148)



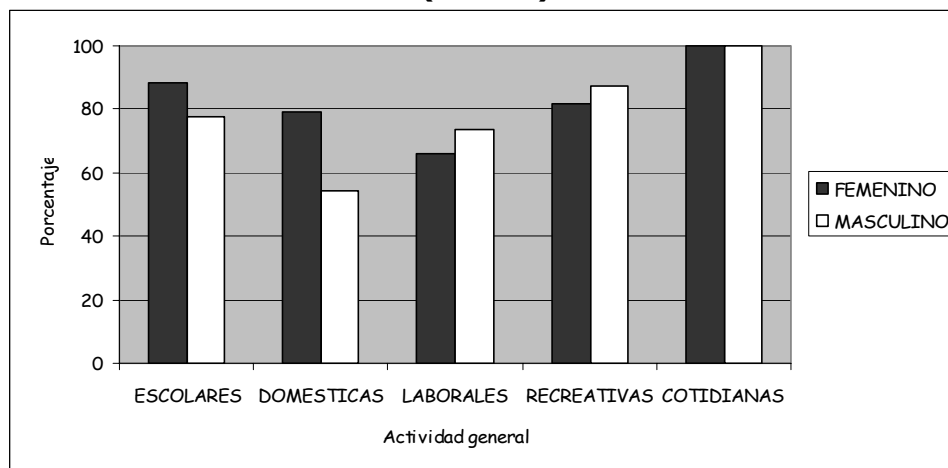
Otra mirada es posible cuando las actividades generales reportadas se analizan según el sexo del informante (ver Gráfico 5.2). Así, las niñas y adolescentes mujeres reportan una tasa de participación más alta que los niños y adolescentes varones en actividades escolares (88.2% vs. 77.8%) y domésticas (78.9% vs. 54.2%). Ellos, por su parte, reportan tasas más altas en las actividades laborales (73.6% vs. 65.8%) y recreativas (87.5% vs. 81.6%). Estas diferencias reflejan, evidentemente, patrones en los roles asignados a cada sexo y complementan la información de las encuestas en cuanto a las principales actividades a las cuales se asigna el tiempo de varones y mujeres.

⁵⁶ En esta sección, la unidad de análisis corresponde a cada una de los niños, niñas y adolescentes que reportaron información completa en la matriz. En total, se obtuvo 148 casos.

⁵⁷ Entre las actividades cotidianas se encuentran todas aquéllas que tienen que ver con alimentación, higiene, descanso y transporte.

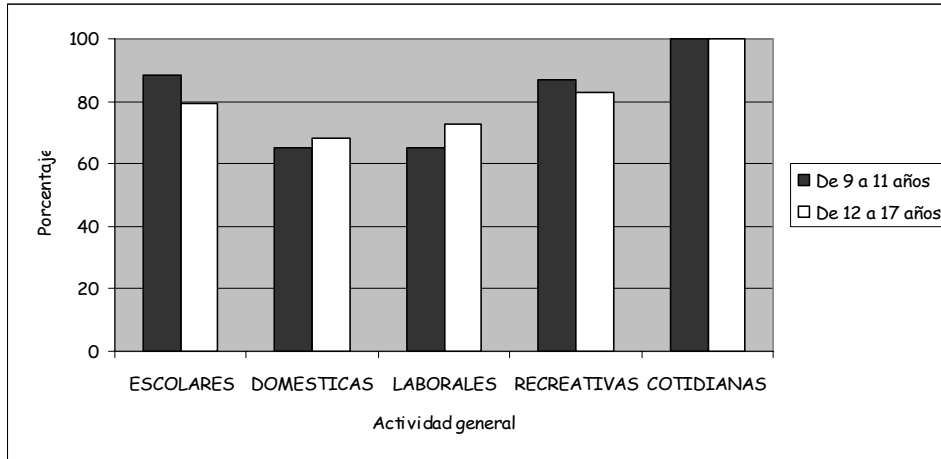
No obstante, si bien en la literatura se enfatiza que es el tiempo de las niñas sobre el cual existe una triple presión debido a la diversificación de las actividades que realizan – Escolares, domésticas y laborales (OIT, 2005a), estos datos mostrarían que la presión también está presente en la asignación del tiempo de los varones. Así, si bien la presión es mayor en el caso de las niñas y adolescentes mujeres, ésta no es exclusiva a ellas. La única diferencia sería que el tiempo que ellos dedican a las actividades recreativas es relativamente mayor al que ellas asignan a éstas.

Gráfico 5.2
Participación en actividades generales reportadas según sexo
(n=148)



Por último, cuando el mismo ejercicio se realiza con el fin de identificar posibles diferencias según grupos de edad (ver Gráfico 5.3), se encuentra que aquellos niños, niñas y adolescentes más pequeños (i.e., de 9 a 11 años) reportan tasas más altas de participación que los mayores (i.e., de 12 a 17 años) en las actividades escolares (88.3% vs. 79.5%) y recreativas (86.7% vs. 83.0%). Por otro lado, los mayores reportan tasas más altas que los menores en las actividades domésticas (68.2% vs. 65.0%) y laborales (72.7% vs. 65.0%). Ello denotaría que, tal cual se mostró en los estudios elaborados por CESIP (2002, 2004), a medida que los niños y niñas crecen, su asignación del tiempo se ve influenciada por una mayor dedicación a actividades distintas a las escolares.

Gráfico 5.3
Participación en actividades generales reportadas según grupo de edad
(n=148)



Adicionalmente a la descripción de las actividades generales, consideramos que es útil presentar una mirada más fina y detallada acerca de la distribución de actividades mencionadas para cada uno de los grupos de actividades generales (ver Cuadro 5.2)⁵⁸. Entre las actividades escolares más reportadas se encuentran tanto el asistir/estar (i.e., permanecer) en la escuela como el ir/salir (i.e., transportarse) de ella. Vale destacar un hallazgo importante —La suma de las actividades “hacer tareas”, “leer” y “estudiar” llega a constituir menos de la tercera parte (i.e., 29.2%) de las reportadas bajo este rubro.

Entre las actividades domésticas, resaltan lavar platos, cocinar y sus tareas asociadas, y limpiar y sus tareas asociadas. Otras tareas importantes son aquéllas que tienen que ver con el transporte de alimentos mayormente hacia el lugar de trabajo del padre o de los hermanos mayores y el cuidado de hermanos menores. Entre las tareas reportadas con menor frecuencia se encuentran transportar leña o agua, alimentar animales menores y lavar ropa.

Entre las actividades laborales, evidentemente, éstas variarán según el entorno observado. No obstante, saltan a la vista las tareas realizadas y descritas en la sección 1 de este capítulo. Entre ellas, el reciclaje, el trabajo en las ladrilleras, vender y sus tareas asociadas. Entre las actividades recreativas, el ver TV sobresale entre aquéllas reportadas seguida de jugar fuera de la casa. Finalmente, entre las tareas cotidianas, resaltan aquéllas vinculadas a la alimentación, higiene y descanso.

⁵⁸ Para este ejercicio, la unidad de análisis corresponde a cada una de las actividades reportadas por cada niño adolescente en la matriz. En total se obtuvo 1746 observaciones.

Cuadro 5.2
Distribución de actividades específicas reportadas
(n=1746)

Actividad general	Actividad específica	%
Escolares	Asistir/estar en la escuela	36.4
	Ir/salir del colegio	32.9
	Estudiar	2.3
	Hacer tareas	25.4
	Leer	1.5
	Otros (i.e., alistar útiles)	1.5
	Total (n=343)	100.0
Domésticas	Dedicarse a la casa	1.6
	Lavar platos	21.9
	Cocinar/calentar comida/pelar/servir alimentos	20.6
	Lavar ropa	3.2
	Limpiar/barrer/sacudir/arreglar/ordenar	19.8
	Cuidar hermanos menores	11.7
	Cargar/traer/botar leña/agua	3.6
	Recoger/comprar/llevar/traer/repartir alimentos	12.6
	Alimentar/cuidar animales	3.6
	Otros	1.2
Total (n=247)	100.0	
Laborales	Trabajar	6.1
	Reciclaje	21.1
	Pelar botellas	3.4
	Separar materiales	4.8
	Trabajar en la ladrillera	10.9
	Llenar agua	2.7
	Cargar ladrillos	5.4
	Llevar arena	.7
	Cargar	1.4
	Vender	19.0
	Cuidar	3.4
	Transportar	3.4
	Ayudar en mercado	14.3
	Otros	3.4
	Total (n=147)	100.0
Recreativas	Jugar dentro de la casa	8.9
	Jugar fuera de la casa	19.0
	Ver TV	64.0
	Otros (conversar, pasear, Internet, música, rezar, salir con enamorado/a)	8.1
	Total (n=258)	100.0
Cotidianas	Lavarse/peinarse/bañarse/cambiarse/arreglarse /vestirse/alistarse	21.6
	Caminar/desplazarse/ir	8.0
	Alimentarse	52.1
	Dormir/descansar/acostarse	17.6
	Otros	.8
	Total (n=751)	100.0

Además, es importante describir la asignación del tiempo según su intensidad o frecuencia (i.e., días/semana, horas/día). En la Cuadro 5.3 se observa que —en promedio— para cada actividad reportada dentro del grupo de las escolares⁵⁹ y domésticas, éstas se practican alrededor de 4.64 y 4.12 días durante la semana y 0.08 y 0.94 días durante el fin de semana con un promedio de 2:21 y 1:56 horas diarias, respectivamente. Vale recalcar que este cálculo se basa en el tiempo total que cada niño, niña o adolescente dedica a cada actividad general durante el día (i.e., resultado de la suma de varias actividades específicas en cada categoría).

En términos de las actividades laborales se observa que —en promedio— éstas se practican durante 3.89 días durante la semana y 1.06 días durante los fines de semana con un promedio de 4:24 horas por día. Así, de acuerdo a estos datos, esta actividades serían a las que mayor tiempo —en promedio— se estaría asignando en total (aproximadamente, 20 horas a la semana)⁶⁰. Finalmente, las actividades recreativas son a las que —en promedio— más días se asigna tanto durante la semana como en los fines de semana.

Cuadro 5.3
Distribución de días y horas asignados según actividad general

Actividad general	Número días a la semana (Promedio)	Número días fin de semana (Promedio)	Horas diarias (Promedio)	Número de casos
EDUCATIVAS	4.64	.08	2:21	123
DOMESTICAS	4.12	.94	1:56	99
LABORALES	3.89	1.06	4:24	103
RECREATIVAS	4.89	1.70	2:45	125

⁵⁹ Adicionalmente a los resultados para "actividades escolares", se sub-seleccionó los casos que reportaron actividades de apoyo educativo (i.e., hacer tareas, estudiar y leer). Así, se encontró que los promedios de días a la semana dedicados a éstas fue de 4.65, el de días del fin de semana fue de 0.07 y el de horas diarias de 1:26h.

⁶⁰ Las diferencias entre el resultado obtenido a partir de la matriz (20 horas semanales, aproximadamente) y lo obtenido a partir de la encuesta presentado en la Tabla 1 (22 horas semanales, aproximadamente) se debería, en principio, a las características del instrumento de recolección de información (i.e., indagación dirigida vs. recordatorio espontáneo, respectivamente), lo cual es discutido en otras investigaciones similares sobre asignación del tiempo (INSTRAW, 1995).

5.3. Análisis descriptivo según entorno

A continuación se presentan los resultados descriptivos, basados tanto en las encuestas como en las matrices de tiempo, para cada entorno. Como se observa en la Cuadro 5.4, tanto en Lomas como en Huachipa se encuestó a una relativa menor proporción de mujeres (i.e., alrededor del 40%) que en relación a La Parada. En los tres entornos, la edad media de los encuestados estuvo aproximadamente en los 12 años de edad. En términos de sus características familiares, los hogares de Lomas suelen ser, en promedio, más extensos que los de los otros dos entornos, mientras que los de los encuestados que laboran en La Parada suelen serlo menos (6.98 y 5.90 miembros por familia, respectivamente). Esto, como se explicó en la sección anterior, está asociado a las características de la composición familiar. De hecho, en Lomas una más alta proporción de encuestados vive con ambos padres (77%) mientras que en La Parada lo hace una menor proporción (56%). Finalmente, en términos del indicador sobre NBI (i.e., material predominante del piso de la vivienda), surgen algunas diferencias. Mientras que en Huachipa el 89% tiene en su vivienda un piso de madera o arena, en La Parada lo tiene sólo el 10%.

Cuadro 5.4
Análisis descriptivo según entorno – Síntesis

Variable	LOMAS		HUACHIPA		LA PARADA	
	Prome dio	Desv. Est.	Prome edio	Desv. Est.	Prome dio	Desv. Est.
<i>Características sociodemográficas y económicas</i>						
% mujer	0.43	0.501	0.41	0.496	0.62	0.490
Edad (promedio)	12.82	2.490	12.16	2.016	12.22	2.179
Número de personas en el hogar (promedio)	6.98	2.215	6.95	2.203	5.90	2.338
% que vive con ambos padres	0.77	0.424	0.73	0.447	0.56	0.501
% cuya vivienda tiene piso de tierra	0.70	0.462	0.89	0.312	0.10	0.306
<i>Características educativas</i>						
% asiste a la escuela	0.84	0.370	0.95	0.227	0.76	0.431
% que ha repetido de grado alguna vez	0.57	0.501	0.59	0.496	0.49	0.505
% que alcanza nivel velocidad lectora para grado	0.46	0.504	0.20	0.401	0.28	0.454
% que percibe que su rendimiento es "regular"	0.60	0.495	0.42	0.498	0.54	0.503
<i>Características de actividad económica</i>						
% trabaja actualmente	0.77	0.424	0.66	0.478	0.88	0.328
Horas de trabajo diario (promedio)	4.82	2.990	3.76	2.397	4.95	2.702
Días de trabajo a la semana (promedio)	4.30	1.776	4.35	1.620	5.55	1.470
Edad a la que empezó a trabajar (promedio)	9.69	2.784	8.64	1.871	8.93	2.435
Total	44		56		50	

Respecto a las variables educativas, se observa que – en general – existen patrones interesantes en cuanto a las variables de acceso, calidad y percepción. Así, en Huachipa, si bien existe una mayor tasa de asistencia a la escuela en comparación a los otros dos entornos (95% vs. 84% en Lomas y 76% en La Parada), las variables de eficiencia interna y calidad reportan que en este entorno se encuentran, a la vez, la proporción más alta de niños que han repetido de grado alguna vez y la proporción más baja respecto al nivel de velocidad lectora esperado para el grado que cursan. Por último, en términos de percepciones, a pesar de los indicadores descritos, en Huachipa sólo 1 de cada 5 reporta que su rendimiento es “regular”.

En cuanto a las variables laborales, sin embargo, son los encuestados de La Parada los que muestran una relativa mayor participación en actividades económicas (88%), seguidos por aquéllos de Lomas (77%) y Huachipa (66%). Además, ellos indican laborar mayor cantidad de días a la semana (5.55), seguidos por los de Huachipa y Lomas; y quienes reportan mayor cantidad de horas diarias de trabajo promedio (4.95). No obstante, en cuanto a la edad de inicio en la vida laboral, los de Huachipa expresan haberse iniciado más temprano.

A continuación los resultados obtenidos a partir de las matrices de asignación del tiempo⁶¹. Tal como se muestra en el Gráfico 5.4, las tasas de participación muestran algunas similitudes y diferencias en los tres entornos. Por ejemplo, en La Parada, se observa la tasa más baja de participación en actividades escolares (73.5%) a favor de la participación en las laborales (83.7%), a diferencia de Lomas (84.1% y 68.2%, respectivamente) y Huachipa (90.9% y 58.2%, respectivamente). Asimismo, en Huachipa se observa una tasa de participación más alta en las actividades domésticas (78.2%) respecto a los otros dos entornos. Estas variaciones en la asignación del tiempo a actividades que compiten entre sí (i.e., escolares, domésticas y laborales) estarían asociadas, tal cual se describe anteriormente, a la intensidad de las actividades practicadas en cada entorno⁶².

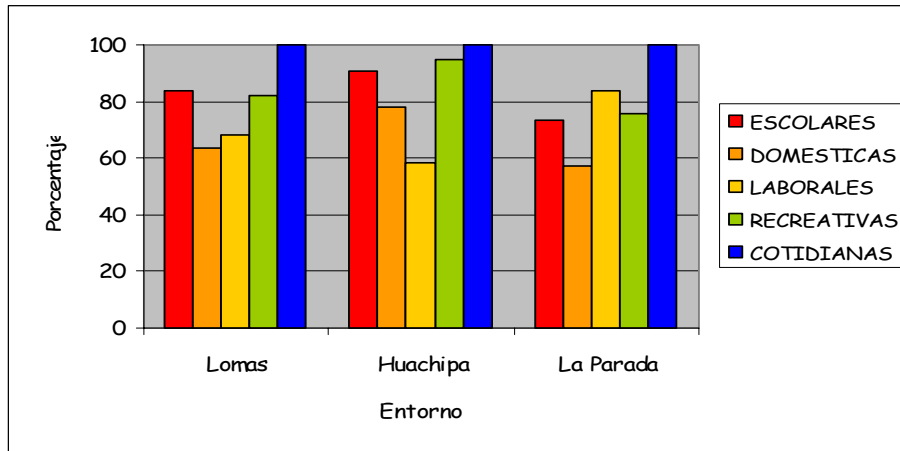
En el análisis de las tasas de participación a la luz de las variables sexo y edad, se encuentran tendencias similares a las descritas en la sección 2. Esto es, respecto a la variable sexo, las niñas y adolescentes mujeres muestran mayores tasas de participación que los varones en las actividades escolares y domésticas y ellos lo hacen en las actividades laborales y recreativas, salvo en el caso de Lomas en donde ellas muestran las tasas más altas en ambas. Respecto a la edad, llama la atención que, en el caso de Huachipa, el grupo de los más pequeños muestra tasas de participación

⁶¹ Si bien el análisis se vería enriquecido si se incluyera la diferenciación según condición de actividad (i.e., sólo estudia, estudia y trabaja, y sólo trabaja) para cada entorno, el tamaño de la muestra no lo permite (ver capítulo sobre Metodología).

⁶² Debido a las características metodológicas de este estudio, es posible que – en parte – estas diferencias sean atribuibles a las características de la muestra. Por esta razón, vale aclarar que los hallazgos presentados se refieren únicamente a la población estudiada y que no tienen la pretensión de ser generalizables a la totalidad de niños, niñas y adolescentes de estos entornos.

ligeramente más altas que los mayores en las actividades domésticas y laborales, además de en las escolares y recreativas.

Gráfico 5.4
Participación en actividades generales reportadas según entorno
(n=148)



En relación a la intensidad de las jornadas, presentamos el promedio de días asignados a la semana, así como las horas dedicadas al día a cada una de las tres actividades principales (i.e., escolares, domésticas y laborales – ver Cuadro 5.5). La tendencia observada en los tres entornos refleja que las actividades escolares son a las que más tiempo se asigna en promedio durante los días de semana y a las que menor o ningún tiempo se otorga durante los fines de semana. De otro lado, se encuentran las actividades laborales y domésticas. A éstas, si bien el tiempo asignado es mayor durante la semana, también se les da tiempo durante los fines de semana. Mientras que en Lomas y La Parada se asigna mayor cantidad de días a las actividades laborales, en Huachipa se hace con las domésticas. No obstante, cuando se observa el promedio de horas diarias, las actividades laborales son a las que más tiempo se dedica en los tres entornos.

Cuadro 5.5
Distribución de días asignados por actividad general según entorno

	Actividades generales	No. días a la semana (Promedio)	No. días fin de semana (Promedio)	Horas diarias (Promedio)	Número de casos
Lomas	ESCOLARES	4.69	0	1:54	37
	DOMESTICAS	3.25	0.38	1:56	28
	LABORALES	3.89	0.86	4:20	30
Huachipa	ESCOLARES	4.67	0	2:50	50
	DOMESTICAS	4.74	1.42	1:59	43
	LABORALES	3.75	0.91	3:28	32
La Parada	ESCOLARES	4.56	0.25	2:09	36
	DOMESTICAS	3.43	0.29	1:52	28
	LABORALES	3.97	1.26	5:11	11

Para concluir, presentamos la síntesis del análisis de las horas de inicio y término de las jornadas diarias. En relación a la hora de levantarse, en Huachipa y La Parada la moda fue las 06:00h y en Lomas fue las 07:00h con ligeras variaciones en los promedios. No obstante, los valores extremos varían significativamente entre entornos. Por ejemplo, en Lomas lo más temprano que reportan levantarse es a las 04:00h, mientras que en Huachipa es a las 03:00h y en La Parada a las 02:00h.

Cuadro 5.6
Promedio de las horas de levantarse y acostarse según entorno
Medidas de tendencia central y dispersión (n=149)

Entorno		Hora de levantarse	Hora de acostarse
LOMAS	Promedio	6:43	21:23
	Moda	7:00	21:00
	Desv. Est.	1:04	0:59
	Valor mínimo	4:00	20:00
	Valor máximo	9:00	24:00
HUACHIPA	Promedio	6:17	20:41
	Moda	6:00	20:00
	Desv. Est.	0:56	1:02
	Valor mínimo	3:00	19:00
	Valor máximo	8:30	24:00
LA PARADA	Promedio	6:02	21:36
	Moda	6:00	21:00
	Desv. Est.	1:20	1:19
	Valor mínimo	2:00	19:00
	Valor máximo	8:00	24:00

Hora de levantarse: Chi cuadrado=373.803; r=36; p<.000.

Hora de acostarse: Chi cuadrado=510.481; r=26; p<.000.

En cuanto a la hora de acostarse, las medidas de tendencia central varían. El entorno en donde más temprano se acuestan —en promedio— es Huachipa (i.e., alrededor de las 20:40h) y el en que más tarde lo hacen es La Parada, lo cual no dista demasiado de la dinámica de Lomas. Para ambas variables, las diferencias según entorno fueron significativas.

5.4. Identificación y análisis de rutinas

Esta sección presenta los resultados del cálculo de lo que podría considerarse un “día típico” en la vida de los niños, niñas y adolescentes con los que se realizó la investigación. Para fines de este análisis, las rutinas están compuestas por tres elementos – Jornada activa, promedio del tiempo de permanencia en la Institución Educativa y duración del descanso. Por “jornada activa” se entiende la sumatoria del tiempo asignado a las cinco actividades generales – Escolares, domésticas, laborales, recreativas y cotidianas. Por “duración del descanso” nos referimos al número promedio de horas de sueño obtenidos en base a la diferencia entre las horas de acostarse y levantarse reportadas en la sección anterior. A continuación se discuten las rutinas identificadas según estatus y según entorno.

En el análisis según estatus de los NNA (i.e., sólo estudian, estudian y trabajan, y sólo trabajan), se observa que el grupo de aquéllos que reporta sólo estudiar, consigna —aproximadamente— una jornada activa por un total de 09:30 horas. Entre las actividades de esta jornada, se observa que la dedicación a actividades recreativas concentra una relativa proporción más alta de tiempo, seguida de las cotidianas y de las escolares a las que se dedica, en promedio, poco más de dos horas diarias. Las que menor proporción de tiempo concentran son las actividades domésticas con menos de dos horas asignadas, en promedio.

De otro lado, en cuanto al grupo de los que estudian y trabajan, se observa que sus jornadas activas tienen —en promedio— una duración de poco más de 10:00 horas diarias. A diferencia del grupo anterior, la mayor proporción del tiempo es dedicado a actividades laborales, seguidas por las cotidianas, recreativas y escolares con un promedio —éstas últimas— de casi dos horas. Similarmente al grupo anterior, las actividades domésticas son a las que menor proporción de tiempo se asigna.

Por último, el grupo de aquéllos que sólo trabaja reporta jornadas activas por un total promedio de 14:45 horas diarias. Tal como ocurre con el segundo grupo, ellos dedican la proporción más alta de su tiempo a las actividades laborales. No obstante, como se puede apreciar en la Cuadro 5.7, en el caso de los que sólo trabaja dicha asignación es más del doble de tiempo (i.e., aproximadamente, 4:20 horas más) que para los que estudian y trabajan. Adicionalmente, los encuestados pertenecientes a este grupo dedican la menor parte de su tiempo a las actividades domésticas como a las recreativas. Vale mencionar que el tiempo dedicado a actividades extra-escolares (i.e., leer, escribir o estudiar) es nulo.

Cuadro 5.7
Distribución de jornadas activas según estatus
(n=148)

	Sólo estudia	Estudia y trabaja	Sólo trabaja
Escolares	02:12	01:46	00:00
Domésticas	01:50	01:02	01:28
Laborales	00:00	03:07	07:27
Recreativas	02:52	01:56	02:34
Cotidianas	02:38	02:20	03:16
Total	09:32	10:11	14:45

En relación a la reconstrucción de la rutina típica, la Cuadro 5.8 presenta la distribución del tiempo entre la duración de la jornada activa, el tiempo de permanencia en la institución educativa y la duración del descanso. Como se observa, quienes sólo trabajan —además de tener una jornada activa más extensa que los NNA de los otros dos grupos— son los que menor descanso obtienen en promedio.

Cuadro 5.8
Reconstrucción de rutinas típicas diarias según estatus
(n=148)

	Sólo estudian	Estudian y trabajan	Sólo trabajan
Duración jornada activa (prom.)	09:32	10:11	14:45
Tiempo permanencia efectiva en la Institución Educativa (prom.)	04:45	04:45	00:00
Duración descanso (prom.)	09:39	09:06	08:41
Total (hrs)	23:56	24:02	23:26

En el análisis según entorno, se observa que las jornadas activas oscilan, aproximadamente, entre las 10 y 12 horas diarias. Vistas de manera comparativa, se puede encontrar que si bien existe una tendencia común para Lomas y La Parada, la distribución tiene algunos matices (ver Cuadro 5.9). Por ejemplo, las proporciones reportadas para estos dos entornos guardan el siguiente patrón – Las actividades laborales son a las que mayor tiempo se asigna, seguidas de las cotidianas, recreativas, escolares y domésticas. Por otro lado, en Huachipa las actividades recreativas concentran la mayor proporción del tiempo seguidas de las cotidianas, laborales, escolares y domésticas. En términos de las actividades laborales, en La Parada es en donde mayor proporción de tiempo se les asigna, seguida de Lomas y Huachipa (i.e., la duración de la jornada en La Parada es —en promedio— relativamente mayor que en los otros dos

entornos - ver Cuadro 5.6). En relación a las actividades escolares, existen mínimas diferencias en el tiempo asignado según entorno. En todos ellos se les asigna —en promedio— entre una hora y media y casi dos horas. Tampoco se observa mayores diferencias en las recreativas, domésticas y cotidianas.

Cuadro 5.9
Distribución de jornadas activas según entorno
(n=148)

	Lomas	Huachipa	La Parada
Educativas	01:31	01:49	01:29
Domésticas	01:14	01:32	01:03
Laborales	02:57	01:59	04:15
Recreativas	02:20	02:18	02:08
Cotidianas	02:32	02:11	02:57
Total	10:34	09:49	11:52

Por último, a continuación presentamos la reconstrucción de las rutinas diarias según cada uno de los tres entornos estudiados (ver Cuadro 5.10). La siguiente Tabla —tal como se hizo según estatus— consigna el cálculo de las 24 horas diarias considerando los tres rubros. En el caso del tiempo promedio de permanencia en la institución educativa se consideró como base 5 horas promedio las cuales han sido ajustadas, en cada entorno, de acuerdo a la proporción de niños, niñas y adolescentes que estudian. Los NNA de La Parada son los que reportan jornadas activa es, efectivamente, más larga y obtienen menor descanso⁶³.

Cuadro 5.10
Reconstrucción de rutinas típicas diarias según entorno
(n=148)

	Lomas	Huachipa	La Parada
Duración jornada activa (prom.)	10:30	09:49	11:52
Tiempo permanencia en la Institución Educativa (prom.)	04:12	04:45	03:48
Duración descanso (prom.)	09:17	09:34	08:21
Total (hrs)	23:59	24:08	24:01

⁶³ En este caso, vale aclarar que, al comparar la distribución de tiempo promedio entre zonas, se podría estar atribuyendo las diferencias en la proporción de NNA encuestados en cada grupo a las características de los entornos a los que pertenecen.

5.5. Actividades económicas y escolaridad: Explorando asociaciones

A fin de examinar en mayor detalle los patrones de asignación del tiempo de niños, niñas y adolescentes en los tres entornos estudiados, en esta sección se presenta el análisis de asociación entre algunas variables económicas y educativas. Para las primeras, se organizó la muestra en torno a dos ejes. El primero, de acuerdo a la condición de los encuestados en términos de su participación en actividades laborales y escolaridad, en tres categorías - "Sólo estudia", "estudia y trabaja" y "sólo estudia". Para el segundo eje, se utilizó un criterio de reclasificación de los casos que diera cuenta de la dimensión frecuencia o intensidad de las jornadas laborales. Para ello, se reorganizó la muestra en cuatro categorías - "Sólo estudia", "trabaja entre 1 y 4 horas diarias", "trabaja entre 5 y 8 horas diarias" y "trabaja entre 9 y 12 horas diarias". Para el tratamiento de variables de escolaridad, se optó por una de eficiencia interna y otra de calidad - Repetición (i.e., *proxy* de atraso o rezago escolar) y nivel de velocidad lectora alcanzada para el grado. La presentación del análisis incorpora, a modo de recuadros, testimonios de la población obtenidos a través de las entrevistas en profundidad y grupos focales. Asimismo, se incluyen las conclusiones de las observaciones a docentes en aula las mismas que analizaron las interacciones entre ellos y los NNA trabajadores y no trabajadores.

Al observar la tendencia descrita por la variable repetición escolar según condición de los encuestados (ver Cuadro 5.11), se puede afirmar que —si bien el atributo está presente en todos los grupos (i.e., incluso 2 de cada 5 de los que reportan que "sólo estudian" han repetido de grado una vez)— aquéllos que reportan sólo trabajar muestran una proporción más alta que aquéllos que sólo estudian y que los que estudian y trabajan de haber repetido de grado dos veces. Esta tendencia correspondería, en principio, a los enfoques conceptuales y hallazgos de investigaciones similares realizadas en América Latina que refuerzan la idea de que la población que trabaja reporta menores niveles tanto de asistencia como de logro educativo debido a la alta competencia de éstas actividades sobre su tiempo destinado a actividades educativas (OIT, 2005a).

No obstante, al observar la misma variable desagregada según la intensidad de la jornada laboral (ver Cuadro 5.12), si bien la tendencia descrita se mantiene, ésta deja de ser estadísticamente significativa. Así, se observa que si bien para aquéllos que sólo estudian y para los que trabajan menos de 4 horas las cifras resultan consistentes, para los grupos que trabajan mayor cantidad de horas, los resultados no describen una tendencia clara. En esa línea, quienes aparecen con mayores problemas de repetición son los del grupo que trabaja entre 5 y 8 horas.

Cuadro 5.11
Distribución porcentual de repetición según condición
(n=148)

	Número de veces que repitió grado				Total (n)
	0	1	2	3	
Sólo estudia	57.14	40.00	0.00	2.86	100 (35)
Estudia y trabaja	42.86	42.86	10.99	3.30	100 (91)
Sólo trabaja	36.36	36.36	27.27	0.00	100 (22)
Total (%)	45.27	41.22	10.81	2.70	100

Chi cuadrado=11.808, r=6; p <.05

En este contexto, con la finalidad de graficar lo descrito desde la perspectiva de los propios niños, niñas y adolescentes en relación a las limitantes del trabajo infantil en la escolaridad, presentamos el testimonio recogido a partir de una de las entrevistas realizadas (ver Recuadro 5.2). El extracto se incluyó no sólo para “darle voz” a uno de los encuestados sino para describir, casi a modo de anécdota, la actitud y práctica de “apoyo” pedagógico por parte del docente a los estudiantes que trabajan dentro de su grupo de alumnos. Como se comprenderá, dichas prácticas lejos de ayudar, eventualmente reforzarán —en el mediano y largo plazo— las diferencias de aprendizaje entre grupos. ¿Serán las tendencias observadas en la variable repetición (i.e., especialmente en los grupos que más trabajan) atribuibles a este tipo de prácticas?

Cuadro 5.12
Distribución porcentual de repetición según intensidad jornada
(n=148)

	Número de veces que repitió grado				Total (n)
	0	1	2	3	
Sólo estudia	57.14	40.00	0.00	2.86	100 (35)
Trabaja entre 1 y 4 hrs	45.07	42.25	11.27	1.41	100 (71)
Trabaja entre 5 y 8 hrs	34.48	37.93	20.69	6.90	100 (29)
Trabaja entre 9 y 12 hrs	38.46	46.15	15.38	0.00	100 (13)
Total (%)	45.27	41.22	10.81	2.70	100

Chi cuadrado=11.502; r=9; p=ns

Recuadro 5.2.- Testimonio sobre relación entre trabajo y estudio a partir de entrevista en profundidad – Lomas de Carabaillo

- *P: Y ¿tú crees que les va mejor en la escuela a los que trabajan, a los que sólo estudian o a los que estudian y trabajan?*

- *R: No, les va mejor a los que sólo estudian. Algunos que estudian y trabajan no hacen la tarea.*

- ***P: ¿Y qué hace la profesora cuando eso ocurre?***

- ***R: A veces dice que no importa pero otras veces les dice que hagan la tarea en un tiempito en la noche.***

- ***P: ¿Y la profesora ayuda más a aquéllos que trabajan?***

- ***R: Sí. Les da menos cosas para estudiar. Menos tarea. Como de trabajar vienen cansados, les dan descanso.***

- ***P: Pero, ¿les dan las mismas tareas?***

- ***R: No, a ellos les dan las tareas más fáciles.***

- ***P: ¿Cómo así les dan tareas más fáciles?***

- ***R: Cuando nos dan para hacer un asignación de Historia, a ellos les dan para hacer la mitad de la asignación.***

- ***P: Es decir, ¿les califican igual pero les dan menos tareas?***

- ***R: Si***

- *P: Y ¿tú que piensas de los niños que trabajan?*

- *R: Que no deberían trabajar porque pueden salir mal en los estudios*

P: Pregunta, R: Respuesta

Por otro lado, al observar la velocidad lectora como *proxy* de calidad educativa, los resultados no corresponden a los postulados que, convencionalmente, asocian negativamente el trabajo infantil (y, eventualmente, su intensidad) a logro educativo. En ese sentido, se observa que —cuando se analiza la distribución de la variable en los grupos según condición— sólo alrededor del 30% de casos en cada uno de los tres grupos alcanza el nivel de velocidad lectora de acuerdo al grado en el que se encuentra (ver Cuadro 5.13). Además, observándose en el grupo de los que estudian y trabajan una ligera ventaja tanto sobre los que sólo estudian como sobre los que sólo trabajan.

En la misma línea, cuando el análisis se realiza según la intensidad de la jornada laboral, los resultados —si bien no llegan a ser estadísticamente representativos— son aún más sorprendentes. El grupo de los que sólo estudia reporta la menor frecuencia respecto a alcanzar el nivel satisfactorio de velocidad lectora, seguido de los que trabajan menor cantidad de horas. Los que, aparentemente, alcanzan un relativo mejor nivel son aquéllos que trabajan entre 5 y 8 horas diarias (y que, coincidentemente, en el análisis anterior reportaban mayor frecuencia de haber repetido dos veces de grado – ¿Podría, acaso, plantearse la paradoja de que “a mayor repetición, mejor nivel de velocidad lectora”?).

Cuadro 5.13
Distribución porcentual de velocidad lectora según condición
(n=150)

	Velocidad lectora		Total (n)
	No alcanza nivel	Alcanza nivel	
Sólo estudia	71.43	28.57	100 (35)
Estudia y trabaja	68.80	31.20	100 (93)
Sólo trabaja	72.70	27.30	100 (22)
Total (%)	70	30	100

Chi cuadrado=.174, r=2; p=ns

Cuadro 5.14
Distribución porcentual de velocidad lectora según intensidad
jornada
(n=150)

	Velocidad lectora		Total
	No alcanza nivel	Alcanza nivel	
Sólo estudia	71.43	28.57	100 (35)
Trabaja entre 1 y 4 hrs	70.83	29.17	100 (72)
Trabaja entre 5 y 8 hrs	66.67	33.33	100 (30)
Trabaja entre 9 y 12 hrs	69.23	30.77	100 (13)
Total (%)	70	30	100

Chi cuadrado=.220, r=3; p=ns

En buena cuenta, estos resultados indicarían que —si bien el tiempo asignado a actividades económicas compite directamente con el tiempo asignado a las educativas, tal cual ha sido descrito en las secciones anteriores— el logro educativo (i.e., nivel de velocidad lectora alcanzado para el grado) es bajo para todos los niños, niñas y adolescentes de estos entornos independientemente de su situación laboral. Así, los determinantes de este resultado estarían asociados, probablemente, a variables de la escuela, los docentes y la familia. Ello, además, sumado al escaso tiempo

asignado por los niños, niñas y adolescentes a complementar lo aprendido (i.e., leer, estudiar y/o hacer tareas) según se describió en las secciones 2 y 3.

Tal como se hizo en el caso de atraso escolar, a continuación complementamos esta descripción con la presentación de un testimonio obtenido a partir de un grupo focal que da cuenta de las percepciones de un grupo de niños, niñas y adolescentes en torno al nivel de logro de aquéllos que estudian y trabajan. Asimismo, presentamos una narración colectiva a partir de imágenes. Ambos textos también presenta una serie de ideas sobre las opiniones y prejuicios que se tejen acerca de los niños que trabajan (i.e., en este caso específicamente en el reciclaje de residuos sólidos) desde la propia mirada de los actores. Como se observará, en los dos testimonios presentados existe una marcada valoración por la educación por parte de los entrevistados.

Recuadro 5.3.- Testimonio sobre relación entre trabajo y estudio a partir de grupo focal – Lomas de Carabaillo

- P: *¿Y qué piensan los otros chicos de ella (i.e., niña trabajadora en el reciclaje que fue mostrada al grupo en una fotografía)?*

- R2: *Algunos niños la ven a ella trabajando y sabiendo que no estudia la tratarían mal. Le dirán "seguramente eres una burra, no vas al colegio, sólo te vas a trabajar, eres una sucia"; y luego dirán "en cambio míranos a nosotros: somos limpias, vamos a la escuela, estudiamos, aprendemos, jugamos, en cambio tú no".*

- P: *¿Y ustedes qué opinan?*

- R1: *Si, yo también creo que eso pasa.*

- R2: *Muchas veces no se juntan con las niñas que trabajan porque piensan que son pirañitas o son malas. Por eso los niños que tienen educación no se juntan con las niñas que trabajan.*

- P: *Pero, ¿por qué pensar que es una pirañita? Está trabajando...*

- R2: *Pero ése es el pensamiento de nosotros que sabemos que está trabajando pero en cambio los otros niños no lo ven desde ese ámbito en que lo estamos viendo.*

- P: ***Pero, también hay los niños que estudian y trabajan, o sea que hacen las dos cosas.***

- R3: ***Pero si estudian y trabajan mayormente no tienen la capacidad que los otros niños que estudian simplemente y no trabajan. Porque si estudias y trabajas muchas veces no puedes concentrarte en el colegio. O te dejan un trabajo y no puedes hacerlo porque sabes que tienes que ir a trabajar en eso. Ya estas pensando cuánto me irá a salir esta semana, si me va a alcanzar para la comida o para apoyar a mi mamá. O sea ya tu cerebro no está simplemente en el estudio.***

Recuadro 5.4.- Narración colectiva a partir de imágenes sobre la relación entre trabajo y estudio – Huachipa

El niño se llama Pablo. Tiene once años y es de Ayacucho. Es un niño que dejó de estudiar para trabajar para ayudar a su familia. Él carga ladrillos y limpia la pampa. Es canteador. Trabaja todos los días menos domingo desde las 5 a.m. hasta las 4 p.m. Se le nota cansado porque trabaja mucho. Cuando termina le duelen las manos y la espalda. Carga ocho ladrillos y cada uno pesa como $\frac{3}{4}$ de kilo. Por millar de ladrillos le pagan 1 sol.

Pablo estudió hasta quinto grado. Le gustaría volver a estudiar porque quiere tener un buen trabajo. Cuando estudiaba y trabajaba al mismo tiempo, le iba más o menos en el colegio. Como no va al colegio, se burlan de él. Le dirían burro. Los demás le dirían que no sabe nada. Que no puede aprender a leer.

Cuando Pablo tenga 25 años puede estar en otro trabajo. Va a trabajar en una fábrica de gaseosa o trabajará en una fábrica de ropa. Podría ir a la universidad. Estudiaría contabilidad.

Con la descripción anterior, se evidencia —una vez más— el importante rol que cumplen los docentes en la formación de los estudiantes, lo cual ha sido analizado a través de diversas investigaciones acerca de factores asociados al rendimiento estudiantil (UMC, 2004). Entre las características que han sido materia de estudio, además de algunas variables socio-demográficas del docente, están los indicadores vinculados a su formación y experiencia profesional, así como las condiciones laborales, expectativas y satisfacción laboral que experimentan en sus trabajos. Adicionalmente, las características pedagógicas de los docentes cumplen un rol fundamental en los resultados académicos de los estudiantes (i.e., planificación y organización de los contenidos, metodología de enseñanza, interacción docente-estudiante).

Así, complementariamente a las entrevistas y grupos focales realizadas para esta investigación, se diseñó un trabajo de investigación basado en la observación a docentes en aula en Huachipa y Lomas de Carabayllo⁶⁴. El objetivo fue identificar si el grupo de estudiantes que trabaja recibe un tratamiento pedagógico diferenciado por parte del docente con respecto a aquéllos que no trabajan. En ese sentido, la observación se centró en las interacciones entre docentes y alumnos. De ese trabajo, se desprenden las siguientes conclusiones importantes:

- El docente interactúa con más frecuencia con los estudiantes no trabajadores, sin embargo, la calidad de sus interacciones es la misma con los NNA trabajadores y no trabajadores. Esto puede deberse a una percepción del bajo rendimiento de los estudiantes trabajadores y a su intención de contar con más respuestas “esperadas” o “correctas” por parte del grupo no trabajador. La confianza del docente en sus

⁶⁴ Este trabajo fue coordinado por Angélica Montané y contó con el apoyo de Jacqueline Luque, Ana María del Águila y Micaela Wetzell.

estudiantes depende mucho de su rendimiento y, en ocasiones, determina que les brinde inconscientemente más o menos oportunidades.

- Es interesante notar que la práctica docente está muy centrada en mantener a los estudiantes operando, resolviendo, copiando de la pizarra, escuchando una lectura en voz alta y, en disponer una buena cantidad de tiempo en asegurarse de que lo estén haciendo. Si este interés por mantenerlos “haciendo” estuviera acompañado por el monitoreo y la supervisión atendiendo a la calidad de la ejecución y no solo al cumplimiento de la tarea, probablemente se vería interacciones más centradas en el razonamiento y la resolución de problemas, tal como promueve el enfoque del currículo nacional.
- Cuando los docentes se dirigen a los estudiantes lo hacen sobre todo para monitorear, dar indicaciones, preguntar, explicar mas no para dictar, que es una práctica muy común. Sin embargo, a pesar de que no basan su práctica en el dictado, siguen dándole a los estudiantes un tratamiento grupal que se apoya en la copia de la pizarra, la comunicación frontal y la realización de ejercicios en el cuaderno.
- Sobre el tratamiento de contenidos de las áreas curriculares, se ha comprobado que se desarrolla el currículo parcialmente. En el área de comunicación se lee y escribe pero no se profundiza por ejemplo, en la lectura a niveles inferenciales ni en la escritura de textos. En el caso de matemática ocurre lo mismo, se trabajan contenidos de geometría, fracciones y ecuaciones pero no se ha evidenciado aquellos de estadística que podrían haberse desarrollado antes de las observaciones. Al margen del contenido en sí, con respecto al enfoque que promueve el currículo, hay un énfasis en el desarrollo de algoritmos, en la aplicación de fórmulas en desmedro del razonamiento y la comunicación matemática.

5.6. Análisis comparativo de actividades realizadas – Rondas 1, 2 y 3

Como se indicó anteriormente, esta investigación involucró tres rondas para la toma de información a través de matrices de asignación de tiempo. Esto se hizo con el objetivo de observar cambios en los patrones de uso del tiempo de los niños, niñas y adolescentes (estacionalidad). La primera ronda se levantó durante la época escolar, segunda ronda durante época de vacaciones escolares y la tercera, nuevamente, en época escolar. Esta sección está dedicada a la descripción comparativa de resultados para actividades generales que, usualmente, se encuentran en competencia. Entre ellas, se distinguió, tal cual se hizo anteriormente, entre las escolares, domésticas, laborales, recreativas y cotidianas.

Metodológicamente, para fines de establecer comparaciones válidas, se tomó únicamente los casos que fueron visitados las tres veces. Así, la muestra seleccionada para este ejercicio consistió en 40 casos tomados entre Huachipa y Lomas de Carabayllo. Tal como se muestra en la Cuadro 5.15, tres de cada cuatro casos reencuestados era una niña o adolescente mujer.

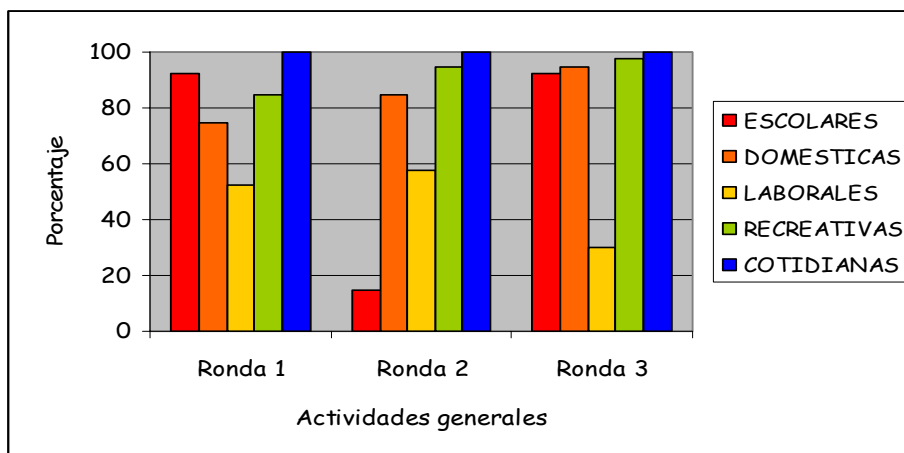
Cuadro 5.15
Características de la muestra – Rondas 1, 2 y 3

Características sociodemográficas	
% mujer	75%
Edad (promedio)	12.33
Estatus	
Sólo estudia	13
Estudia y trabaja	25
Sólo trabaja	2
Entorno	
Lomas	21
Huachipa	19
Total casos	40

En general, como se observa en el Gráfico 5.5 y según lo esperado, la tasa de participación en actividades escolares es, durante la primera ronda, considerablemente más alta que en la segunda ronda e idéntica a la de la tercera (92.5%, 15.0% y 92.5%). Esto indicaría que, en general, los encuestados no realizan actividades escolares complementarias durante el verano y que, cuando éstas se mencionan, se refieren al “vacacional”. En contraposición, en la segunda ronda se observa los siguientes incrementos respecto a la primera —Aproximadamente 10 puntos porcentuales en las actividades domésticas (85.0% vs. 75.0%) y recreativas (95.0% vs. 85.0%), y 5 puntos en las laborales (57.5% vs. 52.5%). Tal como se anticipó, el tiempo asignado a las actividades escolares se redistribuye durante las vacaciones entre las otras actividades realizadas.

En relación a la tercera ronda, llama la atención el incremento —respecto a las dos rondas anteriores— en cuanto a la tasa de participación en actividades domésticas (95%) y la reducción en la de las actividades laborales (30%). No es posible, sin embargo, establecer que el aparente *trade-off* entre ellas se deba a una reasignación del tiempo.

Gráfico 5.5
Participación en actividades generales – Rondas 1, 2 y 3



Adicionalmente, si bien en las tasas de participación las variaciones respecto a las actividades laborales y recreativas no parecen fuertes, en la asignación de horas promedio éstas sí lo son. Así, la Cuadro 5.16 indica que en la segunda ronda hubo un incremento promedio de aproximadamente tres horas en las primeras y de más de dos horas y media en las segundas. La suma de estos incrementos coincidiría, en términos gruesos, con el tiempo de permanencia promedio en las instituciones educativas durante el año escolar (i.e., reducción de, aproximadamente, cinco horas reportadas en las actividades escolares en la segunda ronda respecto a la primera y tercera). De otro lado, algunas de las actividades que no parecen afectadas por la estacionalidad son las domésticas y las cotidianas.

Cuadro 5.16
Promedio de horas diarias según actividad general
Rondas 1, 2 y 3

	Ronda 1	Ronda 2	Ronda 3
Escolares	06:17	01:48	06:49
Domésticas	02:14	03:25	02:59
Laborales	02:55	06:01	03:00
Recreativas	02:43	05:20	02:34
Cotidianas	02:22	02:45	02:15

Finalmente, a fin de complementar el análisis comparativo de la información, a continuación presentamos a modo de ejemplo dos matrices de asignación de tiempo reportadas durante la primera y segunda rondas por la misma adolescente del entorno de Lomas de Carabayllo. Como se observará, existen entre ellas algunas diferencias. Una de ellas es la duración de la jornada diaria sobre la cual se reporta. Mientras que, en la primera ronda la jornada tuvo una duración aproximada de 14:30h (i.e., desde las 06:00h

hasta las 20:30h), en la segunda ronda la jornada tuvo una duración de 18:00h (desde las 04:00h hasta las 22:00h).

Asimismo, en términos de las actividades reportadas, mientras que en la primera ronda se asignó tiempo a actividades escolares (6:30h incluyendo el transporte de ida y vuelta al colegio, la permanencia en el mismo y la realización de tareas), domésticas (2:00h aproximadamente) y laborales (5:00h); en la segunda ronda se asignó más del doble a la realización del "pelado" de botellas (12:30h) y la mitad del tiempo reportado la primera vez a tareas domésticas (1:00h). Tal cual se observa, en la segunda ronda no se mencionó ninguna actividad escolar. A diferencia de la primera, se menciona una actividad recreativa realizada todos los días —ver TV.

Cuadro 5.17
Matriz de asignación del tiempo – Ronda 1 – Ejemplo

Actividad	Días							Hora de...	
	L	M	MI	J	V	S	D	Inicio	Fin
1 Lavo servicios, hago limpieza								06:00h	07:00h
2 Me voy a trabajar pelando botellas	X	X	X	X	X	X	X	07:00h	12:00h
3 Almuerzo								12:00h	12:30h
4 Me voy al colegio								12:30h	12:50h
5 Salgo del colegio	X	X	X	X	X	X		18:15h	18:30h
6 Hago mi tarea	X	X	X	X	X	X		18:30h	19:00h
7 Cocino la cena	X	X	X	X	X	X	X	19:00h	20:00h
8 Ceno								20:00h	20:30h
9 Me voy a dormir								20:30h	

Cuadro 5.18
Matriz de asignación del tiempo – Ronda 2 - Ejemplo

Actividad	Días							Hora de...	
	L	M	MI	J	V	S	D	Inicio	Fin
1 Me lavo la cara y me peino								04:00h	04:30h
2 Me voy a trabajar pelando botellas	X	X	X	X	X	X		04:30h	12:00h
3 Almuerzo								12:00h	13:00h
4 Descanso								13:00h	14:00h
5 Me voy a trabajar pelando botellas	X	X	X	X	X	X		14:00h	19:00h
6 Vengo a mi casa y cocino la cena	X	X	X	X	X	X		19:00h	20:00h
7 Miro TV	X	X	X	X	X	X	X	20:00h	22:00h
8 Me voy a dormir								22:00h	

Así, tal cual se muestra a través de este ejemplo, las matrices de tiempo constituyeron una valiosa herramienta para propiciar una aproximación innovadora a la asignación del tiempo infantil y adolescente. Éstas nos permitieron no sólo profundizar la información obtenida a través de

las encuestas (i.e., triangulación) sino validar una herramienta metodológica que permite levantar datos detallados como la frecuencia e intensidad de realización de cada una de las actividades reportadas (i.e., días a la semana, horas al día).

5.7. Reconstrucciones fotográficas

Esta última sección presenta dos de las reconstrucciones fotográficas realizadas con los niños, niñas y adolescentes de los tres entornos trabajados. Tal como se explicó en el capítulo sobre Metodología, el ejercicio consistió en la entrega de cámaras fotográficas a niños y adolescentes previamente identificados. El objetivo de este instrumento fue que cada "fotógrafo" registrara imágenes de las distintas actividades que realizaba en un día y que, posteriormente, narrara su propia historia a partir de éstas. Esta información, pensamos, nos serviría para graficar aún más los patrones y determinantes del trabajo infantil y escolaridad en las zonas estudiadas.

Una vez concluido el ejercicio, se hizo evidente que la principal ventaja de utilizar esta técnica de recolección de información fue la recuperación de la "mirada desde el propio actor", es decir, desde la propia subjetividad de los actores. Esto, como es el caso de la mayoría de técnicas del trabajo cualitativo, permitió un mayor nivel de acercamiento a aspectos como las actitudes, percepciones y expectativas de los niños, niñas y adolescentes y sirvió para profundizar algunos de los aspectos que no pudieron ser abordados a partir de las encuestas y matrices de tiempo. Así, algunos de ellos se refieren a: (i) La lógica del trabajo familiar que subyacente a la participación en actividades laborales, (ii) la intensidad de los vínculos familiares establecidos orientados, entre otros, a la ayuda recíproca, (iii) el rol secundario de la escuela en sus vidas, y (iv) las percepciones acerca de las consecuencias que la participación en actividades laborales conlleva trae en términos de asumir responsabilidades a una edad temprana, como a las oportunidades que tendrán en el futuro.

Con el fin de graficar estas ideas, a continuación, se presentan el caso de un adolescente varón en Lomas y el de una adolescente mujer en Huachipa. En el caso de Lomas, algunos de los elementos a resaltar incluyen el rol que cumple la familia tanto en las actividades cotidianas como en las laborales, la percepción del peligro al cual se encuentra expuesto al realizar su trabajo en los corralones sin protección alguna, y la proyección hacia el futuro.

**Recuadro 5.5.- Reconstrucción fotográfica 1 –
Adolescente varón, Lomas de Carabayllo**

"Me levanto a las seis de la mañana. Me lavo (**Imagen 1**) y voy a trabajar al corralón. De ahí vuelvo a mi casa para tomar desayuno. A veces, estoy juntando la basura que barre mi mamá. Lo que vale lo llevamos a otro costal para vender. De ahí vuelvo al corralón otra vez (**Imagen 2**)".

"En el corralón, estamos pelando botellas (**Imagen 3**). Les sacamos la etiqueta, la chapita, todo. La dejamos blanca. Sobre todo trabajamos con botellas de plástico que traen los que camiones que llegan y venden la basura. El dueño del corralón compra a los camiones y nos hace pelar a nosotros. De ahí él lo pesa y nos paga por kilo. Él venderá el kilo limpio a un sol ochenta. A nosotros nos paga quince céntimos por el kilo de botella pelada y limpia".

"También están las jeringas que botan los hospitales (**Imagen 4**). Del hospital van a venderlos al corralón. Venden todo mezclado con suero y papel. A veces también hay órganos y sangre. Nosotros separamos las jeringas. Recuperamos el plástico y el corcho. El jebecito no vale. Lo que vale es el plástico. Está un sol veinte el kilo (de plástico) con todo el corcho. Sin corcho está un sol ochenta el kilo. Trabajamos con la mano nomás. No tenemos guantes. Algunas veces me he hincado".

"Más o menos paso aquí (en el corralón) desde que vengo de desayunar hasta las once. Unas cuatro horas. Después regreso a mi casa a almorzar con mi familia. Almorzamos juntos inter-diario. En la foto están mi mamá, mi hermana y mis dos hermanitos (**Imagen 5**). Ese día estábamos almorzando sopa. Después me voy al colegio. Allí estoy desde la una hasta las seis de la tarde (**Imagen 6**)".

"Lo que más me vacila es cuando cobro. En un buen mes gano cien o ciento veinte soles. Cada vez que gano le doy diez o veinte soles a mi mamá. Me gusta chambear porque así ya no le pido plata a mi mamá ni a mi papá ni para que él esté amargo; por eso yo mismo gano mi plata. Me compro mis libros, mis zapatos, mi ropa".

"Cuando uno trabaja tiene que ser más responsable porque no sólo me preocupo en mí sino estoy pensando en más cosas. Ser responsable es cumplir con las actividades que te mandan. Trabajar me quita tiempo para estudiar y afecta mis estudios. Los que no trabajan tienen mayor rendimiento".

"Cuando sea más grande me gustaría ser Doctor para curar a los necesitados".

Recuadro 5.6.- Imágenes fotográficas – Lomas de Carabayllo



En el caso de la adolescente de Huachipa, destaca también el rol que cumple la familia en la realización de todas las tareas mencionadas, así como en el apoyo que le brinda, y la relación de causalidad que ella establece entre el trabajo y su bajo rendimiento en la escuela. Las imágenes, además, describen de manera gráfica la llamada triple competencia en la asignación del tiempo debido a la participación en actividades escolares, domésticas, y laborales.

Recuadro 5.7.- Reconstrucción fotográfica 2 – Adolescente mujer, Huachipa

"Me levanto a las siete de la mañana, luego desayuno y me voy a las ocho a la "pampa". Voy los sábados y a veces voy días particulares. Voy a la escuela en la mañana. De ahí regreso y hago mi tarea. Luego voy un rato a la labranza. Ese día estaba canteando allá abajo (**Imagen 1**). Canteo más o menos un millar de ladrillos al día. Canteo es levantar el ladrillo y golpearlos uno por uno. Una raya lo hago en 10 minutos. Una raya tiene como 25 ladrillos. Canteo unas 50 rayas al día".

"Lo que he canteado lo armo y lo llevo para arriba (**Imagen 2**). Lo armo en una sola ruma y los cargo uno por uno. Al día cargaré unos 20 ladrillos. Conmigo trabajan mis hermanitos. A veces mi cuñado labra y de ahí nosotros le ayudamos y él nos da nuestra propina. Nos da un sol a la semana. Después de trabajar en la pampa, estoy comiendo con mis hermanitos (**Imagen 3**). Estamos almorzando papitas con pollo y ensalada. A veces comemos así los sábados".





"En esa foto estoy en mi colegio (**Imagen 4**). Ahí estoy con mi amiga. La profesora nos dijo que íbamos a salir a leer con mis compañeros. Íbamos a hacer como un teatro. Hay veces que falto porque no tengo para el pasaje".

"Ahí estoy desayunando (**Imagen 5**) pan con mermelada y vamos a recoger la leche al comedor. Pagamos un sol a la semana. El agua que usamos vamos a comprarla al aguatero. Cada tacho está cobrando 1 sol. El agua con la que nos lavamos sirve para echar afuera, para que no haya tanto polvo".

"De ahí estamos ayudándole a mi mamá a cocinar (**Imagen 6**). Le ayudo a mi mamá cuando ella tiene que ir a vender en la tienda. Cocino en la tarde cuando regreso del colegio. Estoy preparando chaufa con papas fritas. Tenemos cocina a gas. Con leña ya aburría. Yo también recogía leña en la arenera".

"Trabajar no me deja estudiar bien. Me saco mala nota por ir trabajar. A veces no estudio. Mi mamá me decía "ya no vayas a trabajar" pero a veces no tengo para el pasaje y tengo que trabajar. La mayoría en mi escuela hace las dos cosas. Si pudiera, dejaría de trabajar. Me gusta estudiar aunque la profesora nos trata más o menos. Cuando la hacen renegar ahí nos trata mal. Nos jala de la patilla. Cuando sea grande me gustaría estudiar costura".

Recuadro 5.8.- Imágenes fotográficas – Huachipa

<p>Imagen 1</p>	<p>Imagen 2</p>
	
<p>Imagen 3</p>	<p>Imagen 4</p>
	
<p>Imagen 5</p>	<p>Imagen 6</p>
	

5.8. Comentarios finales

Si bien los resultados presentados en esta sección son válidos únicamente para la muestra de niños, niñas y adolescentes estudiados y no tienen la pretensión de ser generalizables ni a la totalidad de niños ni a otros entornos, consideramos importante cerrar el análisis con algunas conclusiones y recomendaciones.

(a) ***El estudio sistemático sobre la asignación del tiempo como fuente de información.***- Uno de los principales aportes obtenidos de esta investigación es la configuración de "rutinas" de distintos grupos de población en entornos predeterminados a través de un *kit* de instrumentos de recolección de información y haber generado, a partir de éstos, insumos para comprender mejor los patrones de escolaridad y trabajo infantil. Ello con la finalidad de aportar a la toma de decisiones informadas y reforzar que las intervenciones propuestas deben considerar la configuración de estas rutinas como punto de partida de modo que, a fin de obtener resultados promisorios orientados a mejorar la calidad de vida de los niños y adolescentes, las primeras respondan a las segundas y no viceversa.

(b) ***La complementariedad entre técnicas de recolección de información como medio para lograr explicaciones más elaboradas.***- Si bien muchas de las tendencias descritas eran conocidas, las explicaciones sobre el comportamiento de estas variables de demanda sobre el tiempo pueden ser mejor analizadas y comprendidas desde una mirada que coloque al espectro de actividades realizadas en perspectiva y las contraste desde una postura metodológica que integre los aportes tanto de técnicas cuantitativas como cualitativas. Así, las encuestas y matrices de tiempo permitieron realizar una descripción pormenorizada de las rutinas, el uso de técnicas como las observaciones, entrevistas, grupos focales y reconstrucciones fotográficas profundizó algunos aspectos relacionados, entre otros, a las interacciones entre los actores y sus expectativas frente a sí mismos, sus familias, sus escuelas y su futuro.

(c) ***El tiempo de "ellas" vs. el tiempo de "ellos": Nuevas evidencias para un tema no tan nuevo.***- Mucho se ha escrito acerca de la situación de desventaja en la que se encuentran las niñas y adolescentes mujeres en relación a sus pares varones específicamente en el ámbito educativo. Parte de esta literatura, a partir de una postura ideológica, enfatiza los patrones históricos de dominación y exclusión de un grupo sobre el otro. La mirada de estas diferencias a través del análisis de asignación del tiempo permite ir un paso más allá, observar detalladamente cómo se organiza el tiempo de ellas e identificar evidencias acerca de que, durante todo el año (i.e., época escolar y vacaciones), éste está expuesto a fuertes competencias entre la gama completa de actividades aquí estudiadas. No obstante, los resultados obtenidos también demuestran que el tiempo de ellos no está exento de intensas presiones, especialmente, dadas características de los entornos estudiados.

(d) ***Asignación del tiempo a actividades escolares y extraescolares: Una sorprendente realidad.***- Un hallazgo que llama poderosamente la atención es el escaso o nulo tiempo asignado, en general, a las actividades

extraescolares (i.e., estudiar) sobre las cuales se apoya el trabajo de la escuela y el efecto que ello podría tener en los resultados educativos contraviniendo supuestos fuertemente enraizados en la literatura y la población (e.g., el trabajo como una causa principal del atraso o bajo nivel logro educativo). Así, las consecuencias del limitadísimo tiempo asignado a actividades como leer, estudiar y hacer tareas en comparación a otras actividades del espectro podría, mas bien, reforzar —dado los bajos niveles de rendimiento— que se abandone la escuela para dedicarse a otras actividades.

(e) Actividades económicas y educación: Las paradojas.— Cuando se establece asociación entre estas dimensiones, se observa que los niveles de atraso y bajo logro educativo están presentes de manera transversal en todos los grupos (i.e., independientemente de si éstos trabajan o incluso de cuán intensas sean las jornadas). Así, el trabajo no parece ser un predictor fuerte. Evidentemente, los entornos seleccionados para esta investigación son particularmente vulnerables en términos de satisfacción de necesidades y acceso a oportunidades y, por ello, valdría la pena explorar otros distintos. No obstante, por más deprimidas que estas zonas sean, es preciso recordar que se encuentran en Lima Metropolitana.

(f) Redefiniendo los roles que cumple la familia.— En base a los resultados obtenidos, se encuentra que los roles convencionalmente atribuidos a la familia (i.e., sustento material de los hijos) son, en algunos casos, paulatinamente asumidos como responsabilidad de los propios adolescentes. Las propias familias, por otro lado, promueven una lógica de trabajo familiar basado en la reciprocidad. En ese sentido, el diseño de las intervenciones debería estar centrado en las familias y responder a estos patrones redefinidos.

(g) Revisión y reajuste de indicadores convencionales.— En el marco de medición de la pobreza, las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) enfatizan el acceso a medios materiales, entre ellos, los de construcción de la vivienda (i.e., paredes, pisos, techos). Como parte de esta investigación, se incluyeron en las encuestas estos indicadores los cuales fueron reportados tanto por las madres de familia como por los propios niños. Frente a las inconsistencias encontradas, se volvió a campo a verificar la información y se encontró que la sugerida “predominancia” que suele incluirse en para facilitar el reporte es un atributo que, en entornos precarios y con altos índices de hacinamiento, no se cumple. Así, en un mismo corralón puede haber hasta tres viviendas conformadas por miembros de la misma familia y cada una de ellas puede tener, a la vez, una porción del techo de calamina, estera y/o plástico. Lo mismo sucede con pisos y paredes. De modo similar, esto ocurre con el reporte del número de habitaciones, las cuales son multifuncionales – Cocina/comedor de día y habitación para dormir de noche. En ese sentido, se hace necesario revisar la pertinencia de estos indicadores a fin de reajustarlos y garantizar su validez para la medición de la pobreza en este tipo de entornos.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

Dado que en los capítulos precedentes se ha incluido conclusiones parciales a partir de los hallazgos del análisis de las fuentes secundarias y primarias, en esta sección presentamos las principales conclusiones a las que se ha arribado a partir de los resultados con énfasis en la complementariedad entre ambos tipos de fuentes. Las conclusiones han sido organizadas en dos grupos – Conceptuales y metodológicas.

- Sobre aspectos conceptuales
 - *Escolaridad y participación en actividades económicas: Actividades complementarias en términos de asignación del tiempo.*- Uno de los patrones más saltantes que se confirman a partir de esta investigación es que una alta proporción de los niños, niñas y adolescentes (NNA) trabaja y asiste a la escuela. Esto es, a diferencia de otras realidades en las que estas actividades son excluyentes, éstas son complementarias. La confirmación de estos patrones fue obtenida a través del análisis de las fuentes de información secundaria y primaria. En términos de su distribución, a escala nacional, los NNA que ni trabajan ni estudian (probablemente, se dedican más a la producción doméstica) son una pequeña proporción salvo en la ENNIV 1985/86 que llega a casi 7%. La mayoría estudia y no trabaja (alrededor de 70%), una proporción importante combina trabajo y estudio (entre 23% y 25%) y una pequeña proporción trabaja y no estudia. La información de fuentes primarias ha complementado este resultado a través del hallazgo, en los tres entornos estudiados, de que los NNA que trabajan, en su mayoría, asisten a la escuela.
 - *La competencia en la asignación del tiempo ejerce presión sobre la calidad de los resultados educativos.*- En relación a la conclusión anterior, se desprende que —especialmente— a partir de los hallazgos del trabajo de campo en los entornos seleccionados, la participación en actividades económicas no necesariamente va en detrimento del acceso a la escuela (i.e., la mayoría de los NNA se encuentra matriculado y, además, asiste con regularidad a una institución educativa). Sin embargo, la competencia por su tiempo podría estar afectando los resultados educativos. En particular, respecto a la variable “repetición de grado”, se puede afirmar que aquéllos que reportan sólo trabajar muestran una proporción más alta que aquéllos que sólo estudian y que los que estudian y trabajan de haber repetido de grado, en promedio, dos veces. Esta tendencia es consistente con los hallazgos de investigaciones similares realizadas en América Latina que refuerzan la idea de que la población que trabaja reporta menores niveles de logro educativo debido a la alta competencia de estas actividades sobre su tiempo destinado a actividades educativas.
 - *Identificación y análisis rutinas: Elementos para entender la competencia del tiempo.*- A partir de la evaluación de las rutinas diarias de los NNA, se encontró evidencias de lo que la participación en

actividades económicas significa en términos de asignación del tiempo en comparación a los grupos de niños y adolescentes que sólo estudian. En particular, se observa que el grupo de aquéllos que reporta sólo estudiar, consigna —aproximadamente— una jornada activa por un total de 09:30 horas; el grupo de los que estudian y trabajan reportan jornadas activas que duran —en promedio— poco más de 10:00 horas diarias; y aquéllos que sólo trabaja reporta jornadas activas por un total promedio de 14:45 horas diarias. En el caso de los últimos, la asignación de horas al trabajo es más del doble de tiempo que para en los que estudian y trabajan.

- *Las diferencias según género: Explorando su efecto en la asignación del tiempo.*- Una de las principales variables explicativas de las diferencias en indicadores educativos y laborales a nivel individual es el género. En ese sentido, la literatura da cuenta de diversas explicaciones en torno al tema. En particular, los resultados encontrados en esta investigación sugieren que, tanto desde las fuentes secundarias como las primarias, el género sigue siendo una variable fundamental para explicar las diferencias. En términos de los resultados de las fuentes secundarias, se observa que del total de horas sumadas en las tres actividades (i.e., escuela, actividad económica, producción doméstica), sí hay diferencias de género en la asignación de tiempo y que sobre las niñas y adolescentes mujeres hay una mayor presión de tiempo en las tres actividades. En particular, entre las mujeres que estudian, hay mayor demanda de tiempo en la producción doméstica que probablemente resta tiempo disponible para las tareas escolares o para el tiempo de ocio. Estos resultados se ven reforzados con el trabajo de campo que sugieren que la presión sobre el tiempo de ellas es mayor dado que participan en la gama completa de actividades y, en muchos casos, asignando un mayor número de horas a cada una de ellas
- Sobre aspectos metodológicos
 - *Disponibilidad y calidad de fuentes secundarias de información sobre asignación del tiempo.*- Dos de las principales fuentes de información secundaria de las que dispone el país para realizar investigación sobre la asignación del tiempo en personas menores de edad son los censos y las encuestas de hogares. No obstante, como resultado de la búsqueda de información realizada para este estudio, se ha verificado que los censos son una fuente limitada pues la forma como se aborda las actividades económicas y educativas de las personas se restringe a un conjunto reducido de preguntas y de alcance limitado, y por debajo de los estándares que se utilizan en las encuestas especializadas en temas sociales y laborales. Por otro lado, las encuestas de hogares presentan también limitaciones. Entre ellas, se encuentra que: (i) con frecuencia, restringen la aplicación de los módulos especializados en temas laborales a la población de 14 años y más de edad; (ii) en las encuestas más amplias a escala nacional más recientes, la actividad laboral de los menores de 14 años no ha sido explorada a través del módulo laboral ni se ha recurrido a la propia población como informantes; y (iii) la definición de Población Económicamente Activa

(PEA) y PEA ocupada ha sufrido variaciones a lo largo de los censos y también de las encuestas, con lo cual se ha visto afectada la posibilidad de comparación de las cifras.

- *El uso de técnicas de investigación mixtos: Complementariedad a favor de respuestas más elaboradas.*- Sumado a lo anterior, esta investigación ha permitido confirmar la utilidad de los estudios que integran información secundaria y primaria, así como diversas técnicas de recolección de información (i.e., incluyendo algunas en las que la unidad de información son los propios NNA). En ese sentido, si bien realizar este tipo de ejercicios es más costoso en términos de recursos y destrezas necesarias para llevarlas a cabo con éxito, el resultado en términos de la riqueza de la información justifica el esfuerzo, especialmente, dada la complejidad de los temas a los que nos enfrentamos. En este caso particular, si bien la asociación entre labores escolares y participación en actividades económicas era ya conocida, los resultados obtenidos a lo largo del trabajo dan cuenta de cómo ésta puede ser mejor analizada a la luz de una postura metodológica que integra los aportes de las técnicas cuantitativas y cualitativas. Ello debido a que se logra, al integrarlas, se maximizan los beneficios y ventajas de cada una: (i) información y conocimiento previo (información secundaria), (ii) cobertura (información primaria – técnicas cuantitativas) y (iii) profundidad (información primaria – técnicas cualitativas).
- *Fuentes primarias y trabajo de campo.- Oportunidades y retos.*- Por otro lado, si bien el trabajo de campo ofrece la oportunidad de levantar información novedosa, complementaria a la ya existente y en profundidad, éste tipo de ejercicio adolece de algunos problemas metodológicos. Entre ellos, debido a los altos costos que este tipo de trabajo implica, estos estudios difícilmente pueden realizarse a escala nacional y/o alcanzar los niveles de representatividad deseables a fin de formular recomendaciones de política nacional basadas en evidencias. En ese sentido, aquí radica uno de los principales “cuellos de botella” entre investigación y formulación de políticas, especialmente en un país en donde la primera no es prioritaria al momento de tomar decisiones para la asignación del presupuesto público. En ese sentido, este tipo de investigación muchas veces suele identificarse —no siempre con razón— con los llamados “estudios de caso” y sus conclusiones, como en esta ocasión, restringen su validez únicamente al reducido ámbito que exploraron.

6.2 Recomendaciones de política

Como se sabe, conceptualmente, la política social es el conjunto de herramientas, criterios y lineamientos que conlleva al incremento de oportunidades para la mejora de la calidad de vida de la población. En particular, en materia de infancia, las políticas sociales prioritarias abarcan los temas de educación, protección social, nutrición y salud. Para este caso, a pesar de que las características del presente estudio no permiten hacer

generalizaciones a gran escala, se ofrecen algunos alcances referidos a los dos primeros temas.

Así, tomando en cuenta las conclusiones identificadas en la sección anterior, a continuación presentamos un conjunto de seis recomendaciones específicas en torno a la asignación del tiempo de niños y adolescentes. Entre ellas se encuentran: (i) Revisar las propuestas de intervención actuales en materia de trabajo infantil, (ii) enfatizar la implementación de programas de transferencias condicionadas, (iii) generar y consolidar sistemas de información existentes, (iv) implementar y gestionar estrategias con una visión orientada a resultados, (v) articular intervención con otros actores, y (vi) propiciar espacios para la difusión, socialización y comunicación de resultados de investigación.

- *Revisar las propuestas de intervención actuales.*- A la fecha, la estrategia para enfrentar la participación de los NNA en actividades laborales privilegia a la educación como una de sus respuestas inmediatas. En base a los hallazgos de este estudio y otros similares, se sugiere: (i) Analizar el modelo educativo actual (i.e., tanto en términos de contenidos pedagógicos como de metodologías) con el fin de evaluar si éste efectivamente representa una opción atractiva y de calidad para las familias y los propios NNA que participan en labores económicas. Hacerlo permitiría conocer si aquello que hoy se considera parte la solución no sea, en la práctica, parte de los factores expulsores del sistema educativo; (ii) capacitar a los docentes en estrategias para el acompañamiento pedagógico de niños con esquemas de asignación del tiempo distintos a los convencionales, y (iii) identificar otras posibles áreas de apoyo en beneficio de las familias.
- *Enfatizar la implementación eficiente de programas de transferencias condicionadas.*- Generalmente, la participación de los NNA en actividades económicas pasa por la decisión familiar de incentivarla, apoyarla y/o exigirla. Así, se recomienda seguir promoviendo la implementación de programas de incentivos condicionados a la demanda (i.e., Programa Juntos) con énfasis en los resultados de rendimiento estudiantil promovidos actualmente desde el enfoque de Presupuesto por Resultados. Así, dado el contexto, es conveniente consolidar mecanismos que permitan a las familias enfrentar sus restricciones económicas a la vez de inducirlas a enviar a sus hijos a la escuela (i.e., previa evaluación de calidad del servicio). No obstante, a fin de cumplir sus objetivos a cabalidad, dichos programas deben contar planes de implementación, monitoreo y evaluación que efectivamente condicionen la entrega de incentivos al cumplimiento de los requisitos.
- *Generar y consolidar sistemas de información existentes.*- A partir de este trabajo, se ha identificado serias limitaciones en términos de la disponibilidad, acceso y calidad de las fuentes de información secundaria en materia de participación de los NNA en actividades económicas. En esa línea, se recomienda generar, promover y/o consolidar mecanismos para la recolección, análisis y actualización de datos en la materia. En ese sentido, adicionalmente, se sugiere evaluar la idea de conformar un

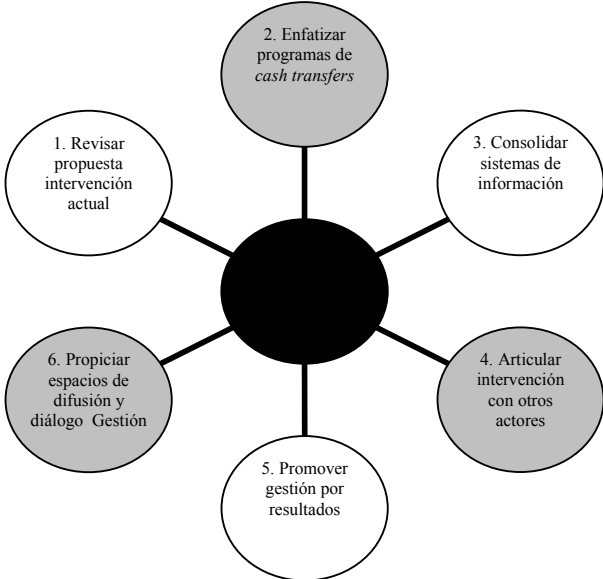
Observatorio de la Niñez tal cual existe en otros países de la región como Colombia, Ecuador y Nicaragua. Hacerlo permitiría llevar a cabo mediciones periódicas y el seguimiento a un conjunto de indicadores *ad hoc* que facilitarían la toma de decisiones informadas en materia de niñez y adolescencia.

- *Articular intervención con otros actores.*- Dada la complejidad del tema, resulta fundamental generar alianzas entre los actores involucrados sobre la base de un plan de acción bien definido que incluya metas claramente delimitadas. Entre estos actores se encuentran los diversos órganos de línea de los sectores del Estado (i.e., Economía, Educación, Desarrollo Social y Trabajo), las ONGs, la Cooperación Internacional, etc. En este contexto, un nuevo actor a considerar es la empresa privada con énfasis en lo que se conoce como el "responsabilidad social empresarial". La articulación de la intervención permitiría, ante todo, hacer que la estrategia de intervención sea más eficiente. Adicionalmente, se facilitarían el diálogo con miras al intercambio de experiencias, se evitaría la duplicidad de tareas y se identificarían lecciones aprendidas a fin de no repetir errores pasados. Como en todo esfuerzo de esta naturaleza, la identificación de roles y responsabilidades claras es fundamental.
- *Promover una gestión orientada a resultados.*- Cualquier intervención dirigida a reducir la tasa de participación en actividades económicas de los NNA debe partir de un enfoque por resultados. Así, por ejemplo, considerando la importancia de los programas de sensibilización como parte de la estrategia por enfrentar el tema del trabajo infantil, el modelo de gestión de estas actividades debería evaluarse a la luz de sus objetivos. Es probable que los hallazgos de este ejercicio sugieran la necesidad de que los programas de sensibilización sean medidos a través de indicadores de resultado. Así, en vez de seguir operando y gestionando las intervenciones a partir de insumos (i.e., número de personas que asisten a los talleres), éstas deberían privilegiar la obtención de resultados (i.e., nivel de incremento en el conocimiento sobre los riesgos potenciales de la participación de los NNA en actividades económicas).
- *Propiciar espacios para la difusión, socialización y comunicación de resultados de investigación.*- Si bien la investigación como ejercicio intelectual es escaso en el país y, además, poco valorado, la difusión de los resultados de los estudios que se realicen es fundamental con miras a crear y consolidar la base de conocimiento sobre diversos temas. En particular, en materia de escolaridad y participación en actividades económicas, es necesario identificar las instancias que podrían asumir la responsabilidad de generar espacios para la socialización de estos conocimientos. En ello, las universidades tendrían un rol que cumplir. Como es evidente, ello favorecería la validación social de los resultados de las investigaciones que se llevan a cabo y su paulatina incorporación en la agenda nacional.

La experiencia ha demostrado que las intervenciones aisladas no alcanzan el éxito o, si lo hacen, éste no es sostenible el tiempo. La formulación de políticas en materia de infancia y adolescencia no escapa a

ello. Así, dado que estas seis recomendaciones son complementarias entre sí, su implementación no debería darse de manera aislada sino articuladamente.

Gráfico 6.1.- Articulación de recomendaciones



Por último, como ocurre cuando los temas empiezan recién a develarse, el estudio acerca de la asignación de tiempo de los niños, niñas y adolescentes requiere aún de más investigación que permita llevar a escala los hallazgos de estudios como éste. Sólo así se podrán generar los insumos necesarios para formular políticas orientadas a la promoción real del capital humano. En paralelo, los resultados de investigación permitirán que la sociedad civil disponga de una base de información objetiva y rigurosa de modo que pueda ejercer su rol de vigilancia de manera eficiente. Así, la implementación de políticas debe ir de la mano con la consolidación de mecanismos de rendición de cuentas. La evidencia internacional sugiere que ésta es la única manera de obtener resultados duraderos.

Referencias bibliográficas

- Abler, David, Héctor Robles, y José Rodríguez
1998 *The Allocation of Children's Time in Mexico and Peru*. Working Paper Series 98-08. The Pennsylvania State University: Population Research Institute.
- Agresti, Alan y Barbara Finlay
1997 *Statistical methods for the Social Sciences*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Inc.
- Alarcón, Walter
1991 *Entre calles y plazas. El trabajo de los niños en Lima*. Lima: ADEC-ATC, Instituto de Estudios Peruanos y UNICEF.
- 1994 *Ser niño: Una nueva mirada de la infancia en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Alcazar, Lorena, Silvio Rendón y Erik Wachtenheim
2001 *Trabajando y estudiando en América Latina rural: decisiones críticas de la adolescencia*. Documento de Trabajo 3. Lima: Instituto Apoyo.
- Alcázar, Lorena
2006 *Consecuencias socio-económicas de la maternidad adolescente: ¿Constituye un obstáculo para la formación de capital humano y el acceso a mejores empleos?* Documento de Trabajo. Lima: GRADE.
- Banco Mundial
2001 *Perú - La educación en una encrucijada. Retos y oportunidades para el siglo XXI*. Washington DC: Banco Mundial.
- Basu, Kaushik y Pham Hoang Van
1998 *The economics of child labor*. En *The American Economic Review* 88(3), pp. 412-427.
- Basu, Kaushik
1999 *Child labor: cause, consequence, and cure, with remarks on international labor standards*. En *Journal Economic Literature*, XXXVII, pp. 1083-1119.
- 2003 *Policy Dilemmas for controlling child labor*. CAE Working Paper 03-11.
- Basu, Kaushik y Zafiris Tzannatos
2003 *The global child labor problem: what do we know and what can we do?* En *The World Bank Economic Review* 17(2) pp: 147-173.
- Becker, Gary
1976 *The economic approach of human behavior*. Chicago: The University of Chicago Press.
- 1991 *A treatise on the family*. [Enlarged edition]. Cambridge: Harvard University Press.

1993 *Human capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to education.* Chicago: The University of Chicago Press.

Bednarz, Dan

1985 "Quantity and quality in evaluation research: a divergent view". *Evaluation and Program Planning* 8: 289-306.

Benavides, Martín

2002 "Para explicar las diferencias en el rendimiento en matemática de cuarto grado en el Perú urbano: análisis de resultados a partir de un modelo básico" en José Rodríguez y Silvana Vargas (editores): *Análisis de los resultados y metodología de las pruebas CRECER 1998.* Documento de Trabajo MECEP 13. Lima: Ministerio de Educación.

2006 *Educación de las niñas - Lecciones del proceso peruano.* Informe final de consultoría. Lima: GRADE.

Binder, Melissa

1997 "Labor force participation and Household Work of Urban School Children in Mexico: Characteristics and Consequences". Trabajo presentado a la reunión de LASA, Guadalajara, Mexico.

Boyden, Jo

1988 "National policies and programmes for child workers: Peru." En *Combating Child Labour*, A. Bequale A and J. Boyden (eds.). Ginebra: OIT.

Caro, Daniel, Giuliana Espinosa, Angélica Montané y Mary Tam

2004 Una aproximación a la alfabetización lectora de los estudiantes peruanos de 15 años. Resultados del Perú en la evaluación PISA. Documento de Trabajo UMC 6. Lima: Ministerio de Educación.

Cavell, Timothy A. y Douglas K. Snyder

1991 "Iconoclasm versus innovation: Building a science of family therapy". *Journal of Marital and Family Therapy* 17: 167-171.

CESIP

2002 *Adolescentes que trabajan en los mercados mayoristas de verduras N° 1 y de frutas N° 2.* Lima: CESIP - Centro de Estudios Sociales y Publicaciones.

2004 *El trabajo infantil en las Lomas de Carabaillo. Una mirada a la situación de niño, niñas y adolescentes que trabajan en el reciclaje de la basura.* Lima: CESIP - Centro de Estudios Sociales y Publicaciones.

Cortez, Rafael

2000 Acumulación de capital humano: el desempeño escolar en el Perú. Mimeo. Lima: Departamento de Economía, Universidad del Pacífico.

- Creswell, John
1995 *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Cueto, Santiago
2000 *Factores predictivos del rendimiento escolar e ingreso a educación secundaria en una muestra de estudiantes de zonas rurales*. Consorcio de Investigación Económica y Social (CIES). Lima: CIES.
- Chesterfield, Ray
1997 *Class observation tools*. Washington, DC: Institute for International Research/Improving Educational Quality Project.
- Diario Oficial El Peruano
2006 Normas legales. DS 007-2006-MIMDES. Lima, Perú.
- Edmonds, Caspar
2003 *Ethical considerations when conducting research on children in the worst forms of child labour in Nepal*. Geneva: ILO-IPEC.
- Espinosa, Giuliana y Alberto Torreblanca
2004 *Cómo rinden los estudiantes peruanos en comunicación y matemática: resultados de la evaluación nacional 2001*. Informe descriptivo. Documento de Trabajo UMC 1. Lima: Ministerio de Educación.
- Figueroa, Adolfo
1981 *La economía campesina en la sierra del Perú*. Lima: PUCP, Fondo Editorial.
- García-Nuñez, Luis
2006 *Oferta de trabajo infantil y el trabajo en los quehaceres del hogar*. Informe final del Proyecto Mediano del CIES. Mimeo. Lima. <http://cies.org.pe/files/active/0/pm0441.pdf>
- Gillespie, Gilbert W. y Peter R. Sinclair
2000 "Shelves and bins: Varieties of qualitative sociology in rural studies". *Rural Sociology* 65 (2): 180-193.
- González de Olarte, Efraín
1984 *Economía de la comunidad campesina: aproximación regional*. Lima: IEP.
- 1992 *La economía regional de Lima. Crecimiento, urbanización y clases populares*. Lima: IEP.
- Gronau, Reuben
1986 Home production – a survey. En Orley Ashenfelter y Richard Layard: *Handbook of Labor Economics*, vol. 1: 273-304

- Guadalupe, César
2002 *La educación peruana a inicios del nuevo siglo*. Lima: MECEP, Ministerio de Educación.
- Guba, Egon G.
1978 *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*. Los Angeles: Center for the Study of Evaluation.
- Gunnarsson, Victoria, Meter Orazem y Mario Sánchez
2004 "Child labour and school achievement in Latin America". Mimeo.
- Ilon, Lynn y Peter Moock
1991 "School Attributes, Household Characteristics and Demand for Schooling: A Case Study of Rural Peru." *International Review of Education* 37,4: 429-452.
- ILO – International Labor Organization
2004 *Girl Child Labour in Agriculture, Domestic Work and Sexual Exploitation. The cases of Ghana, Ecuador and The Philipines*. Ginebra, Suiza: OIT.
- INE – Instituto Nacional de Estadística
1974 *Censos nacionales 1972 VII de población II de vivienda: Resultados definitivos a nivel nacional*. Lima: INEI. 2v.
1988 *Encuesta Nacional de Hogares sobre Medición de Niveles de Vida ENNIV 1985-1986. Análisis de Resultados*. Lima: INE. 310p.
- INP – Instituto Nacional de Población (1964). *VI Censo Nacional de Población 2 de Julio de 1961. I Volumen de Resultados de los Censos Nacionales*. Lima: INP. 361p.
- INEI
1984 *Censos nacionales 1981 VIII de población III de vivienda: Resultados definitivos a nivel nacional*. Lima: INEI. 6v.
1994 *Censos nacionales 1993 IX de población IV de vivienda. Resultados definitivos: Perú*. Lima: INEI. 5v.
1996a *Perú: Estimaciones de la Población Económicamente Activa 1970 – 2015*. Lima: INEI-CELADE. 82p.
1996b *Perú: Características del Empleo Urbano – ENAHO 1995*. Lima: INEI. Documento electrónico.
1998 *Perú: Trabajo Infantil y Adolescente*. Lima: INEI. Documento electrónico.
2000 *Metodología para el Cálculo de los Niveles de Empleo*. Lima: INEI. Documento electrónico.

INEI e OIT

2002 *Visión del Trabajo Infantil y Adolescente en el Perú, 2001*. Lima: INEI. 85p.

INEI y UNICEF

2004 *El estado de la niñez en el Perú*. Lima: INEI y UNICEF.

INSTRAW - International Research and Training Institute for the Advancement of Women

1995 *Measurement and valuation of unpaid contribution: accounting through time and output*. Santo Domingo, República Dominicana: INSTRAW.

Jacoby, Hanan

1994 "Borrowing Constraints and Progress Through School: Evidence from Peru." En *The Review of Economics and Statistics*, Vol. 76, No. 1. (Feb., 1994), pp. 151-160.

Johnson, Allen

1975 "Time allocation in a Machiguenga community". *Ethnology* 14: 301-310.

Leibowitz, Arlene

1974 "Education and home production". *American Economic Review*, 64: 243- 50.

Lewis, J. David y Andrew Weigert

1981 "The structures and meanings of social time". *Social Forces* 60 (2): 432-462.

Mincer, Jacob

1974 *Schooling, experience and earnings*. New York: National Bureau of Economic Research

Muller, Chandra

1995 "Maternal employment, parent involvement and mathematics achievement". *Journal of Marriage and the Family* 57(1): 85-100.

Muñoz, Patricia

2000 *Poverty, Schooling, and Child Labor: A Portrait of Chile Before and After Democratization*. Disertación Doctoral. Department of Agricultural Economics and Rural Sociology. The Pennsylvania State University.

Nock, Steven y Paul Kingston

1988 "Time with children: The impact of couples' work-time commitments." *Social Forces* 67(1): 59-85.

- OIT
- 1973 *Convenio 178º y Recomendación 146º sobre la Edad Mínima de Admisión al Empleo*. Ginebra: OIT.
- 1999 *Convenio 182 sobre las Peores Formas del Trabajo Infantil*. Ginebra: OIT.
- 2003 *Trabajo infantil agrícola en República Dominicana: Síntesis de Estudios de Línea de Base*. San José: OIT-IPEC.
- 2004 *Condiciones y medio ambiente del trabajo infantil en la agricultura. Metodología de investigación*. San José: OIT-IPEC.
- 2005a *Nuevos desafíos en el combate contra el trabajo infantil por medio de la escolaridad en América Central y América del Sur*. San José: OIT-IPEC.
- 2005b *Manual de análisis de datos e informes estadísticos sobre el trabajo infantil*. Ginebra: OIT-IPEC.
- 2007 *Invertir en la familia – Estudio sobre factores preventivos y de vulnerabilidad al trabajo infantil en familias rurales y urbanas de Colombia, Paraguay y Perú*. 2007. Lima: OIT-IPEC.
- Patrinos, Harry A. y George Psacharopoulos
- 1995 "Family size, schooling and child labour in Peru , – an empirical analysis". *Journal of Population Economics* 10, pp. 387-405.
- 1997 "Educational performance and child labour in Paraguay". *International Journal of Educational Development* 15(1), pp. 47-60.
- Psacharopoulos, George y Ana María Arraigada
- 1989 "The determinants of early age human capital formation: Evidence from Brazil". *Economic Development and Cultural Change* 37 (4): 685-708.
- Psacharopoulos, George
- 1997 "Labour versus educational attainment: some evidence for Latin America". *Journal of Population Economics* 10, pp. 337-386.
- PUCP
- 1972 *Definiciones e instrucciones usadas en el VII Censo de Población 1972: características económicas*. Lima. ONEC. 1972. 10p.
- Ramos, Olga.
- 1998 *Trabajo Infantil en los Países Andinos: Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela*. Lima. OIT. 107p.
- Ray, Ranjan
- 2000 Analysis of child labour in Peru and Pakistan: a comparative study. En *Journal of Population Economics* 13, pp. 3-19.

- Ray, Ranjan y Geoffrey Lancaster
 2004 The impact of children's work on schooling. Multi-country evidence based on SIMPOC data. ILO/IPEC Working paper. Ginebra: International Labour Organization.
- Rodríguez, José y David Abler
 1998 "Asistencia a la escuela y participación de los menores en la fuerza de trabajo en el Perú, 1985-1994). En *Economía XXI*(41).
- Rodríguez, José
 2002 Adquisición de educación básica escolar en el Perú: uso del tiempo de los menores en edad escolar. Documento de Trabajo MECEP 16. Lima: Ministerio de Educación.
- Rossmann, Gretchen y Bruce Wilson
 1984 "Numbers and words: Combining quantitative and qualitative methods in a single large-scale evaluation study". *Evaluation Review* 9 (5): 627-643.
- Rozenzweig, Mark y Robert Evenson
 1977 "Fertility, schooling and economic contribution of children in rural India: an econometric analysis". *Econometrica* 45(5), pp. 1065-1079.
- Sayer, Liana C., Bianchi, Suzanne M., John P. Robinson
 2004 "Are parents investing less in children? Trends in Fathers' and Mothers' Time with Children". *American Journal of Sociology* Vol. 110 (1). Chicago: University of Chicago Press.
- Schultz, Theodore
 1963 *The economic value of education*. New York: Columbia University Press.
- 1972 *Investment in human capital: the role of education and of research*. New York: The Free Press.
- Scrimshaw, Susan
 1990 "Combining Quantitative and Qualitative Methods in the Study of Intra-Household Resource Allocation". Pp. 86-98 en *Intrahousehold Resource Allocation: Issues and Methods for Development Policy and Planning* edited by B. Lorge Rogers and N. Schlossman. Tokyo: United Nations University Press.
- Sells, Scott P., Thomas E. Smith, y Douglas H. Sprenkle
 1995 "Integrating qualitative and quantitative research". *Family Process* 34: 199-218.
- Shields, Cleveland G.
 1986 "Critiquing the new epistemologies: toward minimum requirements for a scientific theory of family therapy". *Journal of Marital and Family Therapy* 12: 359-372.

- Skoufias, Emmanuel
 1994 "Market wages, family composition and the time allocation of children in agricultural households". *Journal of Development Studies* 30 (2): 335-360.
- Sorokin, Pitirim y Robert Merton
 1937 "Social time: a methodological and functional analysis". *American Journal of Sociology* 42: 615-629.
- Tashakkori, Abbas y Charles Teddlie
 1998 *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. California: Sage Publications.
- UMC – Unidad de Medición de la Calidad Educativa
 2001 El primer estudio internacional comparativo de la UNESCO sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercer y cuarto grado. Boletín UMC 9. Lima: Ministerio de Educación.
- 2004 Factores asociados al rendimiento estudiantil. Resultados de la Evaluación Nacional 2001. Documento de Trabajo UMC 9. Lima: Ministerio de Educación.
- UNICEF e INEI
 1995 *Estado de la Niñez, la Adolescencia y la Mujer en el Perú 1994-1995*. Lima: INEI. 180p.
- 1996 *Estado de la Niñez, la Adolescencia y la Mujer en el Perú 1995-1996*. Lima: UNICEF - INEI. 64p.
- Valdivia, Patricia y Germán Reaño
 2004 Indicadores de la educación. Perú 2004. Documento de Trabajo UEE. Lima: Ministerio de Educación.
- Vargas, Silvana
 2000 *The Social Organization of Children's Time in Peruvian Rural Communities*. Tesis Doctoral. Department of Agricultural Economics and Rural Sociology. The Pennsylvania State University.
- Verdera, Francisco
 1995 *El Trabajo Infantil en el Perú. Diagnóstico y Propuestas*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Webb, Richard y Graciela Fernández Baca (varios años). Perú en números: anuario estadístico. Lima: Instituto Cuánto.
- Wilms, Douglas y Marie-Andrée Somers
 2001 Resultados escolares en América Latina. Informe preparado para UNESCO. Mimeo. LLECE: Santiago.
- Zelizer, V.A.
 1985 *Pricing the priceless child: the changing social value of children*. New York: Basic Books.

Anexo 1

Revisión de las definiciones de actividad laboral y de las mediciones del trabajo infantil en el Perú⁶⁵

Se ha hecho una revisión de la literatura que estima a Población Económicamente Activa (PEA) infantil en el Perú a partir de los 6 años de edad. Las fuentes recurridas fueron principalmente los reportes hechos sobre la base de los Censos de Población y Vivienda (CPV), la Encuesta Nacional de Hogares (ENAHO) y la Encuesta Nacional sobre Niveles de Vida (ENNIV). Se ha recurrido tanto las publicaciones oficiales de los CPV, ENAHO y ENNIV, y sus correspondientes documentos técnicos cuando han sido hallados, así como diversos trabajos que analizan el fenómeno del trabajo infantil.

En este documento se hace 2 cosas. Primero, se describe y evalúa las diferentes definiciones de PEA empleadas en los Censos realizados en el Perú desde 1961 hasta 1993⁶⁶; luego, se hace lo propio con las ENNIV y ENAHO⁶⁷. Segundo, se presentan las cifras estimadas de la PEA y PEA ocupada infantil publicadas.

1. Las definiciones de PEA y PEA ocupada

(a) Censo 1961

Según el Censo de 1961 la PEA está constituida por: "...todas aquellas personas de 6 y más años de edad, de ambos sexos, [que a la fecha del Censo] proporcionan la mano de obra disponible para la producción de bienes y servicios en el territorio nacional".⁶⁸

La PEA, a su vez, está clasificada en:

Población Ocupada. Integrada por las personas que, a la fecha del Censo:

- Estaban trabajando ya sea como dependientes o independientes y recibían un pago en dinero y/o especie.
- Prestaban servicios por lo menos en un tercio de la jornada normal de trabajo, siendo ésta 8 horas diarias, en alguna empresa o negocio que explotaba un miembro de su familia sin percibir remuneración alguna (i.e. Trabajador Familiar no Remunerado - TFNR).
- Prestaban servicios en las Fuerzas Armadas o en las fuerzas auxiliares a ellas y en el Clero.
- Tenían ocupación remunerada, pero temporalmente no estaban trabajando por causa de alguna enfermedad temporal, un accidente, de licencia, en huelga o cierre temporal del establecimiento.

⁶⁵ Anexo elaborado por Pablo Navarrete.

⁶⁶ No se consideró el Censo de Población y Vivienda de 1940 debido a que la definición de PEA se circunscribe únicamente a las actividades realizadas en el período de referencia para obtener un pago a cambio.

⁶⁷ En el caso de las ENAHO sólo se consideraron los años 1995, 1996 y 2001-iv, ya que sólo en esas encuestas se recogió información de la actividad económica de la población nacional a partir de los 6 años. Ver Anexo.

⁶⁸ INP (1964), Tomo IV Características Económicas: p. iii.

Población Desocupada. Integrada por personas que, a la fecha del Censo:

- No tenían ocupación o trabajo, por haber perdido el trabajo que tenían y a los que buscaban trabajo remunerado.
- Nunca habían trabajado antes y que buscaban empleo por primera vez (trabajador nuevo o aspirante a trabajar)

(b) Censo 1972

La PEA según el Censo de 1972 está constituida por, "...todas las personas que realizan actividades económicas. La Población Económicamente Activa considera a las personas que tienen empleo u ocupados y a los que buscan empleo o desocupados".⁶⁹

La PEA se clasifica en:

Personas Ocupadas. Éstas son todas aquellas que trabajaron la semana anterior al día del Censo. Además, se considera ocupados a los TFNR⁷⁰ si trabajaron 15 o más horas en la semana de referencia. Por otro lado, se considera ocupados a los que teniendo empleo no estuvieron trabajando al día del Censo por estar de vacaciones, de licencia, enfermos, en huelga.

Personas Desocupadas. Son todas aquellas que durante la semana anterior al día del Censo no estaban trabajando, pero estaban buscando activamente un empleo remunerado o lucrativo. Se encuentran comprendidos dentro de los desocupados a los que buscaron trabajo por haber perdido el que tenían, es decir, que trabajaron antes; y a los que buscaban trabajo por primera vez, es decir, a los aspirantes a trabajar.

(c) Censo 1981⁷¹ y 1993⁷²

La definición de PEA para ambos Censos se refiere a: "...todas las personas de seis y más años de edad que, en la semana de referencia adoptada para el Censo, trabajaron, buscaron trabajo porque perdieron su empleo anterior o buscaron trabajo por primera vez".⁷³

La PEA está conformada por las siguientes categorías:

Personas Ocupadas. Son aquellas personas que en la semana de referencia adoptada para el Censo realizaron alguna actividad económica por la cual percibieron un ingreso en dinero y/o especie; que teniendo empleo o trabajo, no trabajaron por encontrarse enfermos, de vacaciones, en huelga, en licencia, suspendidos, por interrupciones de trabajo a causa del mal tiempo o por averías producidas en las máquinas, etc.; y que trabajaron por lo menos

⁶⁹ INEI (1974), Tomo I p. XVI y XVII y Tomo II.

⁷⁰ Se considera al TFNR como aquella persona que trabaja sin recibir remuneración alguna en una empresa o negocio que explota un miembro de su familia y que ejerce la ocupación durante por lo menos 15 horas semanales. Véase PUCP (1972) e INEI (1996a).

⁷¹ INEI (1984), Tomo I.

⁷² INEI (1994), Tomo V.

⁷³ Ibid. p. 4111.

quince horas en la semana de referencia en un negocio, explotación agrícola, etc. de un familiar sin recibir remuneración alguna.

Personas Desocupadas. Son aquellas que en la semana de referencia adoptada para el Censo no estaban trabajando, pero buscaron algún trabajo remunerado o lucrativo.

(d) ENNIV 1985/86

Según INE (1988), la PEA se define como, "...todas aquellas personas de seis o más años de edad que en el período de referencia trabajaron, no trabajaron pero tienen empleo fijo, buscaron trabajo porque perdieron su empleo anterior o buscaron trabajo por primera vez".⁷⁴

Además, la PEA se clasifica en:

Personas Ocupadas. Comprende a la población que durante el período de referencia realizaron las siguientes actividades:

- Las personas que trabajaron y perciben o van a percibir ingresos monetarios y/o en especies.
- Las personas que trabajaron sin percibir ingresos monetarios ni en especies, realizando labores por 24 o más horas a la semana y se desempeñaron 4 o más meses de los últimos 12 meses de su ocupación principal o durante los últimos 7 días antes de la entrevista dedicó 40 y menos horas a los quehaceres del hogar.
- Personas que teniendo empleo o trabajo fijo no trabajaron en el período de referencia por encontrarse de vacaciones, de licencia, en huelga, suspendidos, enfermos, en espera de la cosecha, por fiestas patronales o por interrupciones de trabajo a causa del mal tiempo o por mantenimiento de las maquinarias, etc.
- El personal remunerado de las Fuerzas Armadas y Fuerzas Policiales.
- Personas que no trabajaron en el período de referencia y estuvieron buscando trabajo remunerado, teniendo un empleo o trabajo fijo"⁷⁵.

Personas Desocupadas. Se consideran a todas las personas que en el período de referencia, no estaban trabajando, pero estaban buscando algún trabajo remunerado o lucrativo. No estaban trabajando, pero tampoco estaban buscando trabajo por encontrarse a la espera de respuesta de un empleador, a la espera del comienzo de un nuevo trabajo o porque simplemente no hay trabajo.

(e) ENNIV⁷⁶ 1991, 1994, 1997 y 2000

El Instituto Cuánto ha utilizado la misma definición de PEA en las ENNIV de 1991 hasta el 2000. No obstante, la principal diferencia de esta definición con respecto a las anteriores es que para la identificación de los TFNR no se considera como condición que trabaje al menos 15 horas a la semana.

⁷⁴ INE (1988), p. 278.

⁷⁵ Ibid. loc. cit.

⁷⁶ La definición de PEA fue tomada de la propia sintaxis que el Instituto Cuánto utiliza para calcular dicho indicador. Es necesario decir que dicha sintaxis nos fue proporcionada por dicha institución.

La PEA se define como todas las personas de seis a más años de edad que en el período de referencia se encontraban trabajando, o no estaban trabajando pero tenían trabajo o se encontraban buscando activamente un trabajo.

La PEA se clasifica en:

Personas Ocupadas. Es el conjunto de la PEA que durante el período de referencia se encontraban:

- Trabajando, es decir, personas que durante el período de referencia se encontraban realizando algún trabajo por un sueldo o salario en metálico y/o en especie ya sea como trabajador dependiente o por cuenta propia.
- Con empleo, pero sin trabajar, es decir, personas que, habiendo trabajado en su empleo actual, no estaban trabajando temporalmente durante el período de referencia y mantenían un vínculo formal con su empleo. Los motivos pueden ser por enfermedad, por estar de vacaciones o licencia, por estar en huelga o suspendido, etc.
- Independiente con empresa, sea industrial, comercial, de explotación agrícola o de servicios, que estaban temporalmente ausentes del trabajo durante el período de referencia, por cualquier razón específica.

Personas Desocupadas. Es el conjunto de la PEA que, durante el período de referencia, no tenían trabajo y estaban buscándolo activamente.

(f) ENAHO 1995 y 1996

Para el caso de la ENAHO 1995 no se encontró publicación alguna en la que se presente las estimaciones la PEA infantil y se defina claramente la forma como ésta fue calculada.⁷⁷ En el caso de la ENAHO 1996, en cambio, sí se cuenta con un trabajo que cuantifica y define la PEA infantil en el Perú. En este trabajo la PEA "...está constituida por todas las personas de 6 años y más de edad que en la semana de referencia trabajaron al menos una hora, no trabajaron pero tenían trabajo, buscaron trabajo porque perdieron su empleo anterior o buscaron trabajo por primera vez".⁷⁸

La PEA está clasificada en:

Personas Ocupadas. Comprende la PEA que durante la semana de referencia:

- Realizaron algún trabajo al menos una hora por un sueldo o salario en dinero y/o especie.
- Las personas que, teniendo un empleo o trabajo fijo, no trabajaron por encontrarse enfermos, de vacaciones, estudiando, en huelga, de licencia, suspendidos, por alguna interrupción en el trabajo debido al mal tiempo o por averías producidas en las máquinas, los agricultores que solamente trabajaron por campañas agrícolas, por falta de materias primas, etc.
- Las personas que trabajaron por lo menos 15 horas en un negocio de un familiar sin recibir pago o remuneración alguna (TFNR).
- El personal remunerado de las Fuerzas Armadas o Fuerzas Policiales.

⁷⁷ Véase INEI (1996b) que se circunscribe al ámbito urbano; UNICEF e INEI (1995 y 1996), y Ramos, Olga (1998).

⁷⁸ INEI (1998).

Personas Desocupadas. Comprende a la PEA que en la semana de referencia no estaban trabajando y estaban disponibles para trabajar y buscaron un trabajo remunerado o lucrativo, sea que trabajaron antes (cesantes) o que buscaron trabajo por primera vez (aspirantes).

(g) ENAHO 2001 del cuarto trimestre

INEI e IPEC (2002),⁷⁹ emplea la ENAHO del cuarto trimestre del 2001 para estimar la PEA infantil. Según el documento la PEA "...está constituida por todas las persona en edad de trabajar (14 años y más de edad) de uno y otro sexo [...] que en la semana anterior al día de la encuesta trabajaron al menos una hora, no trabajaron, pero tenían trabajo, buscaron trabajo porque perdieron su empleo anterior o buscaron trabajo por primera vez".⁸⁰

La PEA está constituida por:

Personas Ocupadas. Aquellos que en el período de referencia estuvieron participando de alguna actividad económica, es decir:

- Trabajadores dependientes que teniendo empleo fijo no trabajaron por encontrarse de vacaciones en huelga, enfermos, etc.
- Trabajadores independientes que estuvieron temporalmente ausentes del trabajo, pero éste siguió funcionando.
- Personas que realizaron alguna actividad económica al menos una hora en el período de referencia a cambio de un pago en dinero y/o especie.⁸¹

El documento no menciona un mínimo de horas de actividad para considerar a un TFNR como ocupado. Sólo sostiene que "...es aquel ocupado que trabaja sin remuneración en una empresa o negocio familiar dirigida por un pariente que vive en el mismo lugar".⁸²

No obstante, en un documento anterior del INEI (2000)⁸³, los TFNR son considerados como ocupados si trabajaron 15 o más horas durante el período de referencia en un negocio o explotación agrícola de un familiar.

Personas Desocupadas. Comprende a la PEA que en la semana de referencia no estaban trabajando, pero que estaban disponibles para trabajar y que buscaron un trabajo remunerado o lucrativo, ya sea personas que trabajaron antes (cesantes) o que buscaron trabajo por primera vez (aspirantes).

⁷⁹ El IPEC, por sus siglas en inglés es el Programa Internacional para la erradicación del Trabajo Infantil, fue creado en 1992 por la OIT con la finalidad de prevenir y combatir el trabajo de niños y niñas a nivel mundial.

⁸⁰ INEI e IPEC (2002) p. 64.

⁸¹ Las actividades económicas son: trabajando en algún negocio propio o de un familiar; ofreciendo algún servicio; haciendo algo en casa para vender; haciendo prácticas pagadas en un centro de trabajo; trabajando para un hogar particular; fabricando algún producto; realizando labores remuneradas en la chacra o cuidado de animales; y ayudando a un familiar sin remuneración, si éste realizó dicha actividad por quince horas o más a la semana.

⁸² Op cit . p. 65.

⁸³ INEI (2000).

2. Las estimaciones de trabajo infantil

Debemos mencionar que las cohortes de edad consideradas para la medición de la PEA infantil que se mostrarán serán mayormente de 6 a 14 años y de 6 a 17 años. Lamentablemente las estadísticas no permiten tener una serie completa para todas las fuentes mencionadas. Para el caso de los Censos, sólo tenemos información de la cohorte de 6 a 14 años, no así para el de 1993, en el cual también tenemos información de la cohorte de 6 a 17 años. Por otro lado, para el caso de las ENNIV se tiene series para ambas cohortes, pero no son completas para la de 6 a 17 años. Finalmente, con respecto a las ENAHO, se posee información sólo para la cohorte de 6 a 11, 6 a 13 y 6 a 17 años.

(a) Censos 1961, 1972, 1981 y 1993

Para el caso del Censo de 1993, la PEA de 6 a 17 años es de 497 mil niños y adolescentes; *mientras* que la PEA Ocupada es de 435.4 mil⁸⁴. Por otro lado, la tabla muestra que son cada vez mayores las cantidades de niños que buscan trabajo, ya que la diferencia entre PEA y PEAO se hace cada vez más grande.

Fuente	Población de 6-14 años (miles)		
	Población	PEA	PEA Ocupada
CENSO 1961*	2308.8	79.6	79.0
CENSO 1972**	3308.6	85.5	80.7
CENSO 1981	4076.0	124.2	112.1
CENSO 1993	4834.1	196.3	175.0

Notas: *edad declarada; **edad y actividad declaradas.

Elaboración: Propia.

Fuentes: INEI (1964), INP (1964), INEI (1974, 1984 y 1994).

(b) ENNIV 1985/86, 1991, 1994, 1997 y 2000

Es importante mencionar que la ENNIV 1985/86 no fue realizada a nivel nacional, sino que excluye a Ayacucho, Apurímac y Huancavelica debido a que esos departamentos se encontraban con problemas de terrorismo. Por otra parte, la cobertura geográfica de la ENNIV 1991 excluye a la costa rural, la costa centro urbana (exceptuando a Lima Metropolitana), a toda la selva y también a los departamentos de Ayacucho, Apurímac y Huancavelica. Debido a esto, se puede observar que la población reportada total de 6 a 14 años disminuye. Para el resto de ENNIV, la cobertura fue nacional.

⁸⁴ Webb y Fernández Baca (1996).

Fuente	Población de 6-14 años (miles)		
	Población	PEA	PEA Ocupada
ENNIV 1985/66*	4,194.9	376.2	364.2
ENNIV 1991**	3,299.8	349.8	Nd
ENNIV 1994	4,928.9	801.0	799.1
ENNIV 1997	5,214.5	1,296.2	1,290.0
ENNIV 2000	5,420.8	1,220.0	1,212.9

Notas: *No abarcó los departamentos de Ayacucho, Apurímac y Huancavelica; **No se incluyó la costa rural, la costa centro urbana (excepto Lima Metropolitana), la selva y los departamentos a Ayacucho, Apurímac y Huancavelica; Nd = No disponible

Elaboración: Propia.

Fuente: INE (1988), Instituto Cuánto (1990, 1991, 1994, 1995, 1999, 2000, 2001)

Por otro lado, para la ENNIV 1994 se cuenta con la información de la PEA para la cohorte de 6 a 17 años, la cual es de 1237.5 miles de niños y adolescentes; mientras que para la ENNIV 1997 es de 1932.4 miles de niños y adolescentes. Por último, con respecto a la ENNIV 2000 la cifra es de 1808 miles de niños y adolescentes. Entre los años 1997 y 2000 la cohorte de 6 a 17 años de la PEA también cae con el caso de la cohorte de 6 a 14 años.

(c) ENAHO 1995, 1996 y 2001-iv

INEI y UNICEF (1995) calculó a la PEA ocupada durante el primer trimestre de 1995. Las edades consideradas es la cohorte de 6 a 17 años. Se estimó que un millón 425 mil menores de esa cohorte de edad se encontraba trabajando a escala nacional. De esa cifra 433 mil niños estaban entre los 6 a 11 años de edad.

El documento admite que es posible que esta cifra esté sobreestimando el trabajo infantil, ya que la información proviene del período de vacaciones, donde el trabajo infantil tendería a ser mayor. No obstante, el documento no menciona cómo fue definida la PEA infantil sobre la base de la ENAHO 1995.

Por otro lado, en INEI y UNICEF (1996), empleando la ENAHO del cuarto trimestre de 1995, se reporta una PEA ocupada para la cohorte de 6 a 17 años equivalente a 963,097. De estos, 203,446 niños son menores de 12 años.

Con respecto a la ENAHO 1996 INEI (1998) calculó la PEA en 1,438.2 miles y la PEA ocupada en 1,359.1 miles en la cohorte de 6 a 17 años. Por otro lado, para la cohorte de 6 a 11 años, la PEA fue de 405.8 miles, mientras que la PEA ocupada fue 395.5 miles de niños.

Para el 2001, el documento del INEI e IPEC (2002) estima que la PEA, para la cohorte de 6 a 17 años es de 2,020.8 miles de niños y adolescentes y la PEA ocupada es de 1,987.2 niños y adolescentes. Por otro lado, en el documento se menciona que la PEA ocupada para la cohorte de 6 a 13 años es de 1,219.5 miles de niños, lo cual estaría siguiendo la tendencia con respecto a la ENNIV

2000⁸⁵. Por último, este documento también menciona a la PEA ocupada para la cohorte de 6 a 11 años fue 842.6 miles de niños.

Fuente	Población de 6-17 años (miles)		
	Población	PEA	PEA Ocupada
ENAHO 1995-I	Nd	Nd	1,425.0
ENAHO 1995-IV	Nd	Nd	963.1
ENAHO 1996*	6,914.9	1,438.2	1,359.1
ENAHO 2001-IV	6,948.3	2,020.8	1,987.2

Notas: * No se menciona el trimestre; Nd = no disponible.

Elaboración: Propia.

Fuente: INEI y UNICEF (1995 y 1996), INEI (1998), INEI e IPEC (2001)

3. Las ENAHO y la medición del trabajo infantil

Empleando las ENAHO sólo se han hecho estimaciones de trabajo infantil con los años 1995, 1996 y 2001. De estas 3 encuestas solo la de 1995 y de 1996 consideró la población a partir de los 6 años de edad en el módulo de *empleo e ingresos* (módulo 500). La ENAHO de 1997 también incluyó a los menores de 14 en el módulo 500 pero esa encuesta fue aplicada solamente en ámbitos urbanos a escala nacional.

A partir del tercer trimestre de la ENAHO 1997, en el módulo *características de los miembros del hogar* (módulo 200) también recoge información, en una pregunta, sobre las actividades económicas que realizan las personas de 14 años y más, es decir, el mismo rango de edad que se emplea en el módulo 500⁸⁶. Recién a partir del cuarto trimestre de la 2001 se modifica el rango de edades en el módulo 200 incluyendo a las personas de 6 a 13 años por sus actividades. Al año siguiente, 2002, se modifica una vez más el rango ampliándolo a la cohorte de 6 a 20 años y, además, se utilizan 2 preguntas en vez de dos para identificar las actividades que realizan los miembros del hogar.

El siguiente cuadro muestra la cobertura geográfica de las ENAHO desde 1995 hasta el 2005 así como las edades a partir de las cuales se levanta la información con respecto a las actividades económicas de la población tanto en el módulo 500 cuanto en el módulo 200.

⁸⁵ Notar que la ENNIV 2000 presenta a la PEA Ocupada para la cohorte de 6 a 14 años.

⁸⁶ En algunos casos de 6 a 20 años. Esto permite comparar el módulo 200 con el módulo 500 para la población de 14 a 20 años. Los resultados de estas comparaciones pueden verse en el Anexo 2 de este mismo informe.

ENAHO	Cobertura Geográfica	Edades para las que se recoge la información de actividades	
		Módulo 200	Módulo 500
1995-I	Nacional, urbano y rural	-	6 a más
1995-II	Nacional, urbano y rural	-	6 a más
1995-III	Nacional, urbano y rural	-	6 a más
1995-IV	Nacional, urbano y rural	-	6 a más
1996-I	Nacional, urbano y rural	-	6 a más
1996-II	Nacional, urbano y rural	-	6 a más
1996-III	Nacional, urbano y rural	-	6 a más
1996-IV	Nacional, urbano y rural	-	6 a más
1997-I	Nacional urbano	-	6 a más
1997-II	Nacional urbano	-	6 a más
1997-III	Nacional urbano	14 a más	14 a más
1997-IV	Nacional, urbano y rural	14 a más	14 a más
1998-I	Lima Metropolitana (urbano)	-	14 a más
1998-II	Nacional, urbano y rural	14 a más	14 a más
1998-III	Nacional, urbano y rural	14 a más	14 a más
1998-IV	Nacional, urbano y rural	14 a más	14 a más
1999-I	Nacional, urbano y rural	14 a más	14 a más
1999-II	Nacional, urbano y rural	14 a más	14 a más
1999-III	Nacional, urbano y rural	14 a más	14 a más
1999-IV	Nacional, urbano y rural	14 a más	14 a más
2000-I	Lima Metropolitana (urbano)	14 a más	14 a más
2000-II	Nacional, urbano y rural	14 a más	14 a más
2000-III	Nacional, urbano y rural	14 a más	14 a más
2000-IV	Nacional, urbano y rural	14 a más	14 a más
2001-III	Nacional urbano	14 a más	14 a más
2001-IV	Nacional, urbano y rural	6-13 años	14 a más
2002-IV	Nacional, urbano y rural	6-20 años	14 a más
2003- Mayo a diciembre	Nacional, urbano y rural	6-20 años	14 a más
2004 - Enero a Diciembre	Nacional, urbano y rural	6-20 años	14 a más
2005 - Enero a Diciembre	Nacional, urbano y rural	6-20 años	14 a más

Elaboración: Propia.

Fuentes: INEI (1996b, 1998); Fichas Técnicas y Cuestionarios de las ENAHO disponibles en el portal de Microdatos del INEI.

Anexo 2

Medición del Trabajo Infantil y Juvenil

Revisión metodológica de las ENAHO⁸⁷

1. Introducción

La mayor parte de las encuestas a hogares sobre la base de muestras, que tienen módulos especializados para la medición de las actividades laborales⁸⁸, establecen en 14 años la edad mínima para la aplicación de estos módulos. Esto estaría asociado al hecho que de acuerdo a las normas peruanas esa es la edad mínima para participar en actividades laborales⁸⁹. Aunque raras, existen encuestas que utilizan 6 años como edad mínima para la aplicación de esos módulos especializados. Éste es el caso de la Encuesta Nacional de Niveles de Vida (ENNIV) aplicada en algunos años entre 1985 y el 2000⁹⁰.

Desde la ENAHO del 2001, se ha incluido en el módulo de miembros del hogar (identificado como el módulo 200) uno o dos ítemes sobre las actividades laborales realizadas dentro o fuera del hogar por la población de 6 a 13 años durante la semana anterior a la entrevista (que es el periodo de referencia). Desde el 2002, dichos ítemes han sido aplicados también a la población de 14 a 20 años. Esto permite comparar la condición de actividad de la cohorte de 14 a 20 que se obtiene a partir del módulo 200 con la que se obtiene del módulo 500 (el especializado en temas laborales).

Algunas diferencias entre ambos módulos es importante resaltar. Primera, es en relación al informante, es decir, quién debe responder cada uno de los módulos. Mientras que para el módulo 200 se requiere que sea una sola persona que puede ser el jefe, cónyuge o, en última instancia, un adulto, para el módulo 500 debe ser respondido por la misma persona cuya información se reporta. En ese sentido se supone que deberá haber tantos informantes como miembros del hogar de 14 o más años hay en él. Sólo en caso que no fuese posible entrevistar a la propia persona, luego de un cierto número de intentos, la información podrá ser proporcionada por otro miembro del hogar.

Segunda, el módulo 200 sólo permite evaluar la actividad laboral para identificar si la condición de actividad es ocupado (i.e. PEA ocupada), mas no si está desempleado (i.e. PEA desocupada). Tampoco se indaga las características del

⁸⁷ Anexo elaborado por Pablo Navarrete.

⁸⁸ Tanto las *Encuestas de Niveles de Empleo* del Ministerio de Trabajo que se aplicaron entre 1967 y 1995, siendo la mayor parte en Lima Metropolitana, como la *Encuesta Nacional de Hogares* (ENAHO) del INEI que se aplican todos los años a escala nacional desde 1996.

⁸⁹ La Ley Nº 27571 modificó el artículo 51 de la Ley Nº 27337 del Código de los Niños y Adolescentes. Esta modificación consiste en elevar de 12 a 14 años la edad mínima para el trabajo no dependiente. Además, para el caso del trabajo por cuenta ajena o que se preste en relación de dependencia, se eleva de 14 a 15 para las labores agrícolas no industriales; de 15 a 16 las labores industriales, comerciales o mineras; y, de 16 a 17 las labores de pesca industrial.

⁹⁰ Siete en total: 1985/86 (nacional, la única con una muestra recogida a lo largo de 12 meses), 1990 (solo Lima Metropolitana, LM), 1991 (nacional "restringida" a algunas grandes regiones), 1994 (nacional), 1996 (panel con 1994 nacional), 1997 (nacional) y 2000 (nacional).

empleo que tiene o actividad que realiza ni se pregunta por ocupaciones secundarias.

Tercera, mientras los ítemes del módulo 500 se mantienen inalterados, los del módulo 200 han variado en el corto periodo cubierto por la encuestas del 2001 al 2005. Sospechamos que estos cambios han sido hechos para mejorar los ítemes y así medir la condición de actividad, pero la gran variabilidad que muestran sugieren que aún no se ha logrado definir adecuadamente las preguntas, como veremos más adelante en el documento⁹¹.

Por ello, este documento tiene por objetivo comparar las mediciones de la condición de actividad que se obtienen de los 2 módulos mencionados (200 y 500) para la población de la cohorte de 14 a 20 años. De esta comparación esperamos aprender si es posible, y cuán verosímil es, la medición de la *población económicamente activa ocupada* con los ítemes del módulo 200.

2. Definición de condición de actividad

De acuerdo a los procedimientos definidos para hacer la codificación de *condición de actividad* (R3 según las siglas que se le conoce) empleando los ítemes del módulo 500, 12 ítemes son empleados para identificar la *PEA Ocupada*, *PEA Desocupada* y la población *Fuera de la PEA*. Sólo para la PEA Ocupada se emplean 6 ítemes, siendo que 2 de ellos son particularmente útiles para el tratamiento de los *trabajadores familiares no remunerados*. Para el caso de estos últimos, y sólo para ellos, son considerados como ocupados si han trabajado por lo menos 15 horas durante una semana (la anterior a la de la encuesta, que es el periodo de referencia).

Los 4 ítemes básicos que son empleados para definir la PEA Ocupada identifican a (i) los que declaran haber tenido un trabajo (la semana pasada) (ítem 501), (ii) no habiendo trabajado durante el periodo de referencia, tiene empleo fijo (ítem 502) o tiene negocio propio al cual retornará próximamente (ítem 503), (iii) finalmente, si realizó alguna actividad durante al menos una hora (la semana pasada), para obtener ingresos en dinero o especie (ítem 504). Este último ítem busca identificar diversas actividades de producción de bienes o servicios para la generación de ingresos de manera independiente o a través de un negocio propio. Se incluye entre las opciones, las prácticas (pre-profesionales y profesionales), el trabajo doméstico en un hogar diferente, el trabajo productivo con recursos de la propia familia sea o no con remuneración.

Los ítemes del módulo 200 para medir condición de actividad son solamente 2⁹². En realidad, en la ENAHO del 2001 sólo había un ítem y, a partir del 2002, se amplió a dos. Los ítemes, por otro lado, no han sido siempre exactamente iguales y sus modificaciones pueden haber tenido impactos importantes en las mediciones. En cualquier caso, los ítemes no son suficientes para definir las tres

⁹¹ Siendo sumamente importante "pilotear" los ítemes, no nos parece que tenga sentido que este proceso se haga en cada levantamiento nacional de información. Un piloto debería ser diseñado expresamente para ese propósito y, en lo posible, para que brinde la información necesaria para juzgar la bondad de las distintas alternativas en el más breve plazo.

⁹² Véase en el Anexo 1 una presentación detallada de las preguntas incluidas en cada una de las ENAHO del 2002 al 2004. La del 2005 es exactamente igual a la del 2004.

categorías de condición de actividad. Solamente permite aproximarse a la situación de PEA Ocupada.

La versión del primer ítem incluido en la ENAHO 2001 (como la pregunta 210) fue relativa a las labores o tareas realizadas dentro o fuera del hogar durante la semana anterior. En su formulación la pregunta no se restringe (como sí es el caso en el ítem 504 del módulo 500) a actividades generadoras de ingresos. Sin embargo, en la clasificación de las respuestas a la pregunta 210 sí se diferencia aquellas actividades que generan ingresos de otras actividades (que, de acuerdo con el manual del encuestar, incluye estudios y quehaceres en el hogar).

A partir de la ENAHO 2002 se incluyó una pregunta previa a la anterior que busca identificar si *"...estuvo o no trabajando o realizando alguna labor o tarea en el hogar o fuera de él..."*. No se registra la especificación de la actividad (i.e. trabajo, labor o tarea) y menos lugar (i.e. en o fuera del hogar). Así formulada la pregunta es poco claro que se esté concentrado en actividades económicas, es decir, que sólo se registre afirmativamente aquellos casos que realizaron actividades generadoras, directa o indirectamente, de ingresos. La segunda pregunta incluida en la ENAHO 2002 es la misma que hubo en la versión anterior del 2001 y sí permite distinguir tipos de actividades.

En la ENAHO del 2003, se mantiene exactamente igual la pregunta 210, pero se especifican 2 categorías más en la clasificación del ítem 211. De 7 categorías se pasa a 9, siendo una de las nuevas asociada con la producción de bienes (i.e. *"...elaboración de productos: chompas, etc..."*) y la otra asociada a los quehaceres del hogar.

Finalmente, en las ENAHO 2004 y 2005, el ítem 210 precisa que el trabajo, labor o tarea en o fuera del hogar, fueron *"...para obtener algún ingreso..."*, y se indica que incluye a los trabajadores familiares no remunerados. El ítem 211, por otro lado, se mantuvo idéntico.

Como se puede apreciar de lo mencionado hasta aquí, (i) la información del módulo 200 es más limitada que la del módulo 500, en parte porque no permite definir completamente la condición de actividad y porque no es equivalente a los ítemes considerados para definir la condición de ocupado del módulo 500, (ii) además, la información del módulo 200 entre el 2001 y el 2005 ha ido variando, lo que no garantiza que sean comparables.

3. Comparando la condición de actividad según los módulos 200 y 500.

Se han hecho varias comparaciones de los resultados de la clasificación de PEA Ocupada empleando los módulos 200 y 500. Éstas son definidas de acuerdo a la manera como se define PEA Ocupada con la información de cada uno de los módulos. Veamos a continuación estas diferentes formas de definir la PEA Ocupada.

Como ya se mencionó hay 2 preguntas en el módulo 200 para identificar la fuerza laboral ocupada. Una manera más amplia es aquella que considera respuestas afirmativas en la pregunta 210 o en la 211 (en las opciones que representan actividad económica). Alternativamente, se puede emplear solo la pregunta 211 para identificar la condición de actividad. ¿Por qué no considerar la pregunta 210? Porque esta pregunta es más general y puede incluir situaciones (actividades o tareas) que no están relacionadas directamente con actividad

económica. La pregunta 211, por el contrario, sí es más explícita y diferencia actividades económicas de las que no lo son.

De otro lado, en el módulo 500 también hay una forma más amplia y otra más restringida de definir la PEA Ocupada que haga esa definición más próxima a la o las que se puede hacer con el módulo 200. En particular, nos referimos al tratamiento de la condición de que para ser considerado en la PEA el trabajador familiar no remunerado (TFNR) debe haber dedicado al menos 15 horas a esa actividad durante el periodo de referencia. De acuerdo a la definición adoptada oficialmente (Ministerio de Trabajo), aquellos que laboran menos de 15 horas bajo las condiciones de TFNR no son incluidos, en la condición de actividad, como PEA Ocupada.

De la combinación de las definiciones "amplias" y "restringidas" se pueden identificar cuatro casos para las comparaciones. Los resultados pueden observarse en los cuatro cuadros que a continuación se muestran.

En el cuadro 1 se reportan los resultados con las definiciones más amplias, es decir, se emplean los 2 ítemes del módulo 200 y no se restringe a un mínimo de 15 horas de trabajo en el caso de los TFNR. Las filas del cuadro, que muestra los resultados con las ENAHO del 2002, 2003 y 2004, reportan el número de casos de la muestra (y en el panel inferior en cifras expandidas) los ocupados y el resto según el módulo 200. Las columnas, por otro lado, hacen lo propio con el módulo 500.

Por ejemplo, según la ENAHO del 2002, los ocupados de acuerdo a la definición con el módulo 200 son 7 664 casos en total, 5 011 el resto (que incluye no ocupados y fuera de la PEA). Los 7 664 casos identificados como ocupados, a su vez, pueden ser vistos de acuerdo a la clasificación del módulo 500. Esto muestra que en 5 165 casos coinciden ambas definiciones. También muestra, sin embargo, que 2 499 ocupados según el módulo 200 no lo son según el módulo 500.

Si observamos la fila resto del módulo 200 (5 011 casos), en 3931 casos coinciden con la misma definición del módulo 500, pero 1 080 ocupados del módulo 500 están siendo identificados como resto según el módulo 200. En general, casi 72% de los casos presentan una coincidencia en la identificación de la condición de actividad de ambos módulos.

Con la ENAHO del 2003 un 78% de los casos coinciden y con la del 2004 un 82%. Esto sugiere que los cambios introducidos en el módulo 200 han ido mejorando, con relación al módulo 500, en el grado de precisión para identificar a la PEA ocupada.

En el cuadro 2 se reportan los resultados de la comparación entre la definición restringida con el módulo 200 (i.e. sólo utiliza la pregunta 211) y la definición amplia del módulo 500. Los porcentajes de casos que coinciden son 78,1%, 82,9% y 82,9% respectivamente con las ENAHO del 2002 al 2004.

Si, en cambio, utilizamos la definición amplia del módulo 200 y la restringida del 500 los porcentajes de casos que coinciden son 67,1%, 75,0% y 79,9% para las mismas ENAHO. Esto es lo que se observa del cuadro 3. Finalmente, empleando las dos definiciones restringidas coinciden 76,2%, 81,1% y 80,6%.

¿Qué podemos concluir de esta revisión? Primero, que la proporción de coincidencias es relativamente alta en general, y más alta si se utiliza la definición más restringida del módulo 200 con la definición menos restrictiva del módulo 500. En realidad estas definiciones son las que se comparan mejor pues descansan en variables que son empleadas de manera más parecida en ambos módulos.

Sin embargo, es importante resaltar que no emerge de la observación de los resultados de los 4 cuadros un único padrón de sesgo, es decir, no es cierto que, por ejemplo, el módulo 200 lleve a una subestimación solamente de la PEA Ocupada. También sobre estima. Es decir, tomando los resultados para el 2003 del cuadro 2 como ejemplo, según el módulo 200 hubo 2 731 casos como ocupados mientras que según el módulo 500 fueron 3 350. Ello lleva a concluir que en términos de las magnitudes globales, el módulo 200 subestima la PEA ocupada en relación al módulo 500. Sin embargo, esta diferencia se explica porque el módulo 200 identifica como ocupados a 248 casos que según el 500 son "resto" (aquí hay una fuente de sobre-estimación), mientras que clasifica a 867 como resto cuando éstos son, según el módulo 500, ocupados (aquí hay una fuente de sub-estimación). Siendo el último número mayor que el primero, resulta en el agregado una subestimación.

En ese sentido no parece muy confiable emplear el módulo 200 para estimar las magnitudes agregadas de PEA Ocupada pues éstas contienen sesgos en ambas direcciones. Más complicada es la situación si se quiere emplear la clasificación del módulo 200 para aprender sobre las variables que explican la decisión y posibilidad de estar ocupado, empleando aproximaciones microeconómicas.

Cuadro N° 1

Comparación de la clasificación de PEA Ocupada empleando los módulos 200 y 500 de las ENAHO del 2002 al 2004
Población nacional de 14 a 20 años de edad

Clasificación según el módulo 200 ¹	ENAHO 2002 IV			ENAHO 2003 III-IV			ENAHO 2004 III-IV		
	Clasificación según el módulo 500 ²			Clasificación según el módulo 500 ²			Clasificación según el módulo 500 ²		
	Ocupados	Resto ³	Total	Ocupados	Resto ³	Total	Ocupados	Resto ³	Total
Número de casos									
Ocupados	5,165	2,499	7,664	2,704	774	3,478	2,871	422	3,293
Resto ³	1,080	3,931	5,011	646	2,421	3,067	793	2,831	3,624
Total	6,245	6,430	12,675	3,350	3,195	6,545	3,664	3,253	6,917
Cifras expandidas									
Ocupados	1,647,355	1,000,573	2,647,927	1,680,499	691,498	2,371,996	1,657,201	271,059	1,928,259
Resto ³	292,354	1,117,218	1,409,572	378,356	1,341,293	1,719,650	462,381	1,846,541	2,308,922
Total	1,939,708	2,117,790	4,057,499	2,058,855	2,032,791	4,091,646	2,119,582	2,117,599	4,237,181

¹ Emplea tanto la pregunta 210 cuanto la 211 para definir PEA Ocupada.

² Emplea las preguntas 501, 502, 503 y 504 para definir PEA Ocupada.

³ Incluye a los No Ocupados, a los Fuera de la PEA y a un conjunto de observaciones que no poseen información.

Cuadro N° 2

Comparación de la clasificación de PEA Ocupada empleando los módulos 200 y 500 de las ENAHO del 2002 al 2004
Población nacional de 14 a 20 años de edad

Clasificación según el módulo 200 ¹	ENAHO 2002 IV			ENAHO 2003 III-IV			ENAHO 2004 III-IV		
	Clasificación según el módulo 500 ²			Clasificación según el módulo 500 ²			Clasificación según el módulo 500 ²		
	Ocupados	Resto ³	Total	Ocupados	Resto ³	Total	Ocupados	Resto ³	Total
Número de casos									
Ocupados	3,866	400	4,266	2,483	248	2,731	2,847	363	3,210
Resto ³	2,379	6,040	8,419	867	2,947	3,814	817	2,890	3,707
Total	6,245	6,440	12,685	3,350	3,195	6,545	3,664	3,253	6,917
Cifras expandidas									
Ocupados	1,182,065	120,475	1,302,540	1,492,629	139,908	1,632,537	1,638,726	239,024	1,877,751
Resto ³	757,644	1,999,389	2,757,033	566,226	1,892,883	2,459,109	480,856	1,878,575	2,359,431
Total	1,939,708	2,119,864	4,059,572	2,058,855	2,032,791	4,091,646	2,119,582	2,117,599	4,237,181

¹ Emplea la pregunta 211 para definir PEA Ocupada.

² Emplea las preguntas 501, 502, 503 y 504 para definir PEA Ocupada.

³ Incluye a los No Ocupados, a los Fuera de la PEA y a un conjunto de observaciones que no poseen información.

Cuadro N° 3

Comparación de la clasificación de PEA Ocupada empleando los módulos 200 y 500 de las ENAHO del 2002 al 2004
Población nacional de 14 a 20 años de edad

Clasificación según el módulo 200 ¹	ENAHO 2002 IV			ENAHO 2003 III-IV			ENAHO 2004 III-IV		
	Clasificación según el módulo 500 ²			Clasificación según el módulo 500 ²			Clasificación según el módulo 500 ²		
	Ocupados	Resto ³	Total	Ocupados	Resto ³	Total	Ocupados	Resto ³	Total
Número de casos									
Ocupados	4,280	3,384	7,664	2,282	1,196	3,478	2,434	859	3,293
Resto ³	785	4,226	5,011	440	2,627	3,067	532	3,092	3,624
Total	5,065	7,610	12,675	2,722	3,823	6,545	2,966	3,951	6,917
Cifras expandidas									
Ocupados	1,381,415	1,266,512	2,647,927	1,435,703	936,293	2,371,996	1,420,948	507,311	1,928,259
Resto ³	217,351	1,192,221	1,409,572	256,571	1,463,079	1,719,650	309,401	1,999,521	2,308,922
Total	1,598,766	2,458,732	4,057,499	1,692,274	2,399,372	4,091,646	1,730,350	2,506,832	4,237,181

¹ Emplea tanto la pregunta 210 cuanto la 211 para definir PEA Ocupada.

² Emplea las preguntas 501, 502, 503, 504 y al trabajador familiar no remunerado que trabajó por los menos 15 horas o más la semana pasada para definir PEA Ocupada.

³ Incluye a los No Ocupados, a los Fuera de la PEA y a un conjunto de observaciones que no poseen información.

Cuadro N° 4

Comparación de la clasificación de PEA Ocupada empleando los módulos 200 y 500 de las ENAHO del 2002 al 2004
Población nacional de 14 a 20 años de edad

Clasificación según el módulo 200 ¹	ENAHO 2002 IV			ENAHO 2003 III-IV			ENAHO 2004 III-IV		
	Clasificación según el módulo 500 ²			Clasificación según el módulo 500 ²			Clasificación según el módulo 500 ²		
	Ocupados	Resto ³	Total	Ocupados	Resto ³	Total	Ocupados	Resto ³	Total
Número de casos									
Ocupados	3,153	1,113	4,266	2,109	622	2,731	2,416	794	3,210
Resto ³	1,912	6,507	8,419	613	3,201	3,814	550	3,157	3,707
Total	5,065	7,620	12,685	2,722	3,823	6,545	2,966	3,951	6,917
Cifras expandidas									
Ocupados	980,702	321,838	1,302,540	1,281,837	350,700	1,632,537	1,406,718	471,032	1,877,751
Resto ³	618,065	2,138,968	2,757,033	410,437	2,048,672	2,459,109	323,631	2,035,799	2,359,431
Total	1,598,766	2,460,806	4,059,572	1,692,274	2,399,372	4,091,646	1,730,350	2,506,832	4,237,181

¹ Emplea la pregunta 211 para definir PEA Ocupada.

² Emplea las preguntas 501, 502, 503, 504 y al trabajador familiar no remunerado que trabajó por los menos 15 horas o más la semana pasada para definir PEA Ocupada

³ Incluye a los No Ocupados, a los Fuera de la PEA y a un conjunto de observaciones que no poseen información.

4. Condición de Actividad para la cohorte de 14 a 20 años según el módulo características de los miembros del hogar (200) y el módulo empleo e ingresos (500) de las ENAHO 2002 al 2004

Se desea identificar la PEA Ocupada⁹³ a partir del módulo 200 para la cohorte de 14 a 20 años utilizando los ítemes 210 y 211 y contrastar dicha identificación con la que se obtiene a partir del módulo 500, especializado en los aspectos laborales.

a. ENAHO 2002 IV

El ítem 210 es: "La semana pasada del ... al ... ¿Estuvo trabajando o realizando alguna labor o tarea en el hogar o fuera de él?" cuyas respuestas son 1=sí o 2=no; mientras que el ítem 211 es: "La semana pasada del ... al ... ¿qué labores o tareas realizó en el hogar o fuera de él?" cuyas alternativas son:

- 1 = Ayudó en el negocio de la casa o de un familiar.
- 2 = Ayudó realizando labores domésticas en otra vivienda.
- 3 = Ayudó a elaborar productos para la venta.
- 4 = Ayudó en la chacra o pastoreo de animales.
- 5 = Vendió productos: caramelos, dulces, etc.
- 6 = Prestó servicios: Lavando carros, lustrando calzado, etc.
- 7 = Otros

Se definió PEA Ocupada agrupando a todas aquellas personas que respondieron sí en el ítem 210 (independientemente de qué haya respondido en 211) o las opciones entre 1 y 6 de la 211 (aun cuando hayan respondido no en la 210). El resto, por diferencia, sería PEA Desocupada o Fuera de la PEA.

Cuadro 5

Ítem 211	Ítem 210		Total
	1	2	
1	746	79	825
2	205	63	268
3	66	4	70
4	2 417	156	2 573
5	120	4	124
6	383	21	404
7	3 400	5 011	8 411
Total	7 337	5 338	12 675

En este caso la PEA Ocupada alcanza a 7 664 personas de la muestra, mientras que las restantes 5 011 incluyen a los Desocupados y Fuera de la PEA (ver cuadro A.2).

⁹³ No hay manera de identificar a la PEA desocupada con el módulo 200.

Cuadro 6

Según módulo 200	Número de personas ¹	Porcentaje
Número de casos		
Ocupados	7 664	60,5
Resto ²	5 011	39,5
Total	12 675	100,0
Cifras Expandidas		
Ocupados	2 647 927	65,3
Resto ²	1 409 572	34,7
Total	4 057 499	100,0

¹ 14 a 20 años.

² Incluye Desocupados y Fuera de la PEA.

b. ENAHO 2003 III-IV

El ítem 210 es: "La semana pasada del ... al ... ¿Estuvo trabajando o realizando alguna labor o tarea en el hogar o fuera de él?" cuyas respuestas son 1=sí o 2=no; mientras que el ítem 211 es: "La semana pasada del ... al ...¿Qué labores o tareas realizó en el hogar o fuera de él?" cuyas alternativas son:

- 1= Ayudó en el negocio de la casa o de un familiar.
- 2 =Ayudó realizando labores domesticas en otra vivienda.
- 3 =Ayudó a elaborar productos para la venta.
- 4 =Ayudó en la chacra o pastoreo de animales.
- 5 =Vendió productos: caramelos, dulces, etc.
- 6 =Prestó servicios: Lavando carros, lustrando calzado, etc.
- 7 =Elaboración de productos: chompas, etc.
- 8 =Quehaceres del hogar
- 9 =Otros

Nótese que, a diferencia de la ENAHO 2002, se agregaron 2 opciones en el ítem 211: la 7 introduce la opción de elaboración de productos (no contemplada antes, pero que no sabemos qué tratamiento recibía por parte del encuestador; una opción es que algunas observaciones hayan sido –erróneamente- colocadas como opción 7). La otra modificación es la especificación de quehaceres del hogar como opción 8.

Así, se definió PEA Ocupada agrupando a todas aquellas personas que respondieron sí al ítem 210 (independientemente de qué hayan respondido en 211) o las opciones entre 1 y 7 de la 211 (aun cuando hayan respondido no en la 210). El resto, por diferencia, sería PEA Desocupada o Fuera de la PEA.

Cuadro 7

Ítem 211	Ítem 210		Total
	1	2	
1	435	32	467
2	44	11	55
3	37	2	39
4	1 191	57	1 248
5	102	8	110
6	691	39	730
7	78	4	82
8	239	279	518
9	508	2 788	3 296
Total	3 325	3 220	6 545

En este caso la PEA Ocupada alcanza a 3 478 personas de la muestra, mientras que las restantes 3 067 incluyen a los Desocupados y Fuera de la PEA (ver Cuadro 8).

Cuadro 8

Según módulo 200	Número de personas ¹	Porcentaje
Número de casos		
Ocupados	3 478	53,1
Resto ²	3 067	46,9
Total	6 545	100,0
Cifras Expandidas		
Ocupados	2 371 996	58,0
Resto ²	1 719 650	42,0
Total	4 091 646	100,0

¹ 14 a 20 años.

² Incluye Desocupados y Fuera de la PEA.

c. ENAHO 2004 III y IV

El ítem 210 es: "La semana pasada del ... al ... ¿Estuvo trabajando o realizando alguna labor o tarea en el hogar o fuera de él para obtener algún ingreso? (incluya al trabajador familiar no remunerado)" cuyas respuestas son 1=sí o 2=no. Nótese que en el ítem 210 se agregó la especificación "...para obtener algún ingreso" que no estaba antes; mientras que el ítem 211 es: "La semana pasada del ... al ...¿Qué labores o tareas realizó en el hogar o fuera de él?" cuyas alternativas son:

1= Ayudó en el negocio de la casa o de un familiar.

2 =Ayudó realizando labores domésticas en otra vivienda.

3 =Ayudó a elaborar productos para la venta.

- 4 =Ayudó en la chacra o pastoreo de animales.
- 5 =Vendió productos: caramelos, dulces, etc.
- 6 =Prestó servicios: Lavando carros, lustrando calzado, etc.
- 7 =Elaboración de productos: chompas, etc.
- 8 =Quehaceres del hogar
- 9 =Otros

Así, se definió PEA Ocupada agrupando a todas aquellas personas que respondieron sí al ítem 210 (independientemente de qué hayan respondido en 211) o las opciones entre 1 y 7 de la 211 (aun cuando hayan respondido no en la 210). El resto, por diferencia, sería PEA Desocupada o Fuera de la PEA.

Cuadro 9

Ítem 211	Ítem 210		Total
	1	2	
1	491	21	512
2	26	11	37
3	21	1	22
4	1 381	34	1 415
5	120	-	120
6	794	11	805
7	294	5	299
8	48	461	509
9	35	3 163	3 198
Total	3 210	3 707	6 917

En este caso la PEA Ocupada alcanza a 3 293 personas de la muestra, mientras que las restantes 3 624 incluyen a los Desocupados y Fuera de la PEA (ver Cuadro 10).

d. Definición de PEA Ocupada

La PEA Ocupada, para el módulo 500, está definida como aquellas personas que en la semana previa respondieron sí a las siguientes preguntas:

P501= La semana pasada del...al ...¿tuvo Ud. algún trabajo? (sin contar los quehaceres del hogar)

P502= Aunque no trabajó la semana pasada, ¿tiene un empleo fijo al que próximamente volverá?

P503= Aunque no trabajó la semana pasada, ¿tiene algún negocio propio al que próximamente volverá?

La semana pasada, ¿Realizó alguna actividad al menos una hora para obtener ingresos en dinero o en especie, como:

P5041= Trabajando en algún negocio propio o de un familiar?

P5042= Ofreciendo algún servicio?

P5043= Haciendo algo en casa para vender?

- P5044= *Vendiendo productos de belleza, ropa, joyas, etc.?*
P5045= *Haciendo prácticas pagadas en un centro de trabajo?*
P5046= *Trabajando para un hogar particular?*
P5047= *Fabricando algún producto?*
P5048= *Realizando labores en la chacra o cuidado de animales?*
P5049= *Ayudando a un familiar sin remuneración?*
P50410= *Otro?*

Además, se considera sólo al trabajador familiar no remunerado (TFNR) que trabajó 15 o más horas en la semana previa a la entrevista.

Cuadro 10

Según módulo 200	Número de personas ¹	Porcentaje
Número de casos		
Ocupados	3 293	47,6
Resto ²	3 624	52,4
Total	6 917	100,0
Cifras Expandidas		
Ocupados	1 928 259	45,5
Resto ²	2 308 922	54,5
Total	4 237 181	100,0

¹ 14 a 20 años.

² Incluye Desocupados y Fuera de la PEA.

Anexo 3
Instrumentos para la recolección de información primaria

Escolaridad y trabajo infantil: Patrones y determinación de la asignación del tiempo de niños y adolescentes en Lima Metropolitana

GUÍA DE OBSERVACIÓN



FICHA N°	
-----------------	--

SECCION 1: UBICACIÓN GEOGRAFICA DEL LUGAR DE TRABAJO

101. LUGAR DE TRABAJO	
102. CALLE, AVENIDA, CAMINO / N°, Lote, Mz.	

103. ENCUESTADOR	104. FECHA	105. HORA	OBSERVACIONES
	/ /		

SECCION 2: CARACTERÍSTICAS DEL LUGAR DE TRABAJO

201. NUMERO DE NIÑOS Y ADOLESCENTES VARONES		204. NUMERO DE VARONES ADULTOS	
		Considere a los varones mayores de 17 años de edad	
202. NUMERO DE NIÑAS Y ADOLESCENTES MUJERES			
203. EDAD PROMEDIO DE NNA OBSERVADOS	EDAD	205. NUMERO DE MUJERES ADULTAS	
		Considere a las mujeres mayores de 17 años de edad	

ENCUESTADOR (A) TENGA PRESENTE QUE LAS OBSERVACIONES DEBEN ESTAR REFERIDAS SOLO A LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES QUE TRABAJAN	
206. TIPO DE ACTIVIDADES REALIZADAS	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
207. INSTRUMENTOS O HERRAMIENTAS UTILIZADAS	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
208. RIESGOS O PELIGROS FISICOS (QUEMADURAS, CORTES, ACCIDENTES, ETC.)	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
209. RIESGOS O PELIGROS EMOCIONALES (ABUSO FISICO, VERBAL O SEXUAL, MALTRATO, ETC.)	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
210. RIESGOS O PELIGROS AMBIENTALES A LOS QUE ESTAN EXPUESTOS LOS NNA (CONTAMINACIÓN, INTOXICACIÓN, ETC.)	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
211. PRESENCIA DE OLORES FUERTES (ACIDOS, QUÍMICOS, MATERIA EN DESCOMPOSICIÓN)	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Escolaridad y trabajo infantil: Patrones y determinación de la asignación del tiempo de niños y adolescentes en Lima Metropolitana

MATRIZ DE TIEMPO – EPOCA ESCOLAR

Código del NNA		Nombre del niño/a	
Sector de trabajo		Hora en que se levanta	
Día del reporte		Hora en que se acuesta	
Fecha de reporte			

	Actividad		Frecuencia semanal								Frecuencia diaria			Con quién					Gusto	
	Descripción	Cód	Días de semana							Fines de semana	Hora inicio	Hora fin	Cálculo de número de horas diarias	SOLO	MAMÁ	HNOS/AS	AMIGOS	OTROS	SI	NO
			G	E	L	M	M	J	V											
1																				
2																				
3																				
4																				
5																				
6																				
7																				
8																				
9																				
10																				
11																				
12																				
13																				
14																				
15																				

Escolaridad y trabajo infantil: Patrones y determinación de la asignación del tiempo de niños y adolescentes en Lima Metropolitana

MATRIZ DE TIEMPO – EPOCA DE VACACIONES

Nombre del niño/a:	Lugar de recojo de información		Hora en que se levanta	
Código del NNA en formulario Ronda 1	Fecha de recojo de información		Hora en que se acuesta	
Día sobre el cual el niño/niña está reportando	Hora de recojo de información			

	Actividad		Frecuencia semanal								Frecuencia diaria			Con quién					Gusto				
	Descripción	Cód	Días de semana							Fines de semana		Hora inicio	Hora fin	Cálculo de número de horas diarias	SOLO	MAMÁ	HNOS/AS	AMIGOS	OTROS	SI	NO		
			G	E	L	M	M	J	V	S	D												
1																							
2																							
3																							
4																							
5																							
6																							
7																							
8																							
9																							
10																							
11																							
12																							
13																							
14																							
15																							

Escolaridad y trabajo infantil: Patrones y determinación del tiempo de niños y adolescentes en Lima Metropolitana

ENCUESTA DE HOGARES

3

Código del entorno	Código hogar
Código NNA (copiar código del formulario 2 correspondiente)	Informante (Anote "mamá", "papá", "abuela", etc):

I. CARACTERÍSTICAS DE LA VIVIENDA

A. TENENCIA Y MATERIALES DE LA VIVIENDA

A1. Su vivienda es:	A2. ¿Tiene título de propiedad?	A3. Material predominante en paredes	A4. Material predominante en techos	A5. Material predominante en pisos	A6. Número de habitaciones en la vivienda
1=propia 2=alquilada 3=usufructada 4=otro: _____	1=sí, registrado bajo trámite normal 2=sí, entregado por COFOPRI 3=no tiene 4= otro: _____	1=ladrillo 2=adobe 3=quincha 4=madera 5=estera 6=otro: _____	1=concreto 2=madera 3=tejas 4=calamina 5=caña/estera 6=otro: _____	1=arena o tierra 2=madera 3=cemento 4=vinílico/loseta 5=otro: _____	Anote número, <u>excluyendo</u> <u>cocina</u> , <u>baños y pasadizos</u>

B. SERVICIOS DE LA VIVIENDA

B1. ¿Cómo se abastece de agua la vivienda?	B2. ¿Cómo se ilumina la vivienda?	B3. ¿Qué tipo de servicio higiénico tiene?
1=aguatero/camión cisterna 2=tanque o pozo fuera de su casa 3=tanque o pozo dentro de la casa 4=tubería 5=otro: _____	1=corriente eléctrica 2=batería 3=lámpara de gas 4=lámpara de kerosene 5=velas 6=otro: _____	1=red pública en vivienda 2=red pública fuera de vivienda 3=pozo negro 4=acequia 5=sin servicio higiénico 6=otro: _____

C. BIENES DURABLES

	1=SI	2=NO
C1. Radio		
C2. TV blanco y negro		
C3. TV a color		
C4. Equipo de sonido		
C5. Video grabadora/		
C6. Refrigeradora		
C7. Cocina eléctrica		
C8. Cocina a gas		
C9. Cocina a kerosene		
C10. Bicicleta		
C11. Automóvil		

D. OCUPACIÓN DEL JEFE/A DE HOGAR ("Jefe" es quien principalmente mantiene a la familia)

D1. Actualmente, ¿el jefe de hogar trabaja?	D2. ¿Qué modalidad de trabajo tiene el jefe de hogar?	D3. ¿En qué condición trabaja el jefe de hogar?	D4. ¿Cuál es la actividad económica del jefe de hogar?
1=sí 2=no (<i>pregunte D2 y D3 en relación a la última vez que trabajó</i>)	1=tiempo completo 2=tiempo parcial 3=por horas (irregularmente)	1=obrero 2=empleado 3=trabajador independiente 4=empleador o patrón 5=trabajador familiar no remunerado 6=trabajador del hogar	Anote la ocupación que le indiquen en detalle

II. CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES
E. CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS

CO D	Nombre	E1. Relación con el NNA	E2. Sexo	E3. Fecha de nacimiento			E4. Dpto. de nacimiento		E5. Grado de instrucción		E6. Ocupación principal		E7. Estado civil	E8. Religión
				Dd	mm	aa	Dpto	C	Nivel	Grado	Ocup	C		
01														
02														
03														
04														
05														
06														
07														
08														
	<p><i>Anote en el siguiente orden: papá, mamá, hijos, otros familiares.</i></p> <p><i>Adicionalmente, anote aquí el COD de la persona que es considerada jefe de hogar:</i></p> <p>_____</p>	<p>1=papá 2=mamá 3=hermana / hermano 4=abuela/ abuelo 5=tía/tío cuñado 6=prima/ primo 7=otro:</p> <p>_____</p>	<p>1=hombre 2=mujer</p>	<p><i>Anote día, mes, y año de nacimiento</i></p>	<p><i>Anote el nombre del departamento</i></p>	<p>Nivel:</p> <p>0=no estudió 1=primaria 2=secundaria 3=superior técnica 4=superior universitaria ----- ----- Para grado, indique el último año al que llegó o en el que se encuentra actualmente (en primaria del 1 al 6; en secundaria del 1 al 5).</p>	<p><i>Escriba la ocupación. Categorías son para "C"</i></p> <p>1=agropecuaria 2=forestal 3=minería 4=servicios 5=comercio 6=transporte 7=ama de casa 8=estudiante 9=profesional 10=otro: _____</p>	<p>1=casado 2=conviviente 3=soltero 4=divorciado 5=separado 6=viudo</p>	<p>1=católica 2=evang. 3=otra:</p> <p>_____</p>					

III. ASPECTOS COMPLEMENTARIOS (Nota: Anote aquí el nombre del NNA: _____ . Las preguntas en las secciones F, G y H se refieren a él/ella)

F. APOYO ACTIVIDADES ESCOLARES

<i>¿Ud. o alguna otra persona en el hogar...</i>	SI	NO
F1. ayuda a hacer o le revisa las tareas a _____ (nombre del NNA)?	1	2
F2. revisa los cuadernos para ver lo que _____ (nombre del NNA) ha hecho en la escuela?	1	2
F3. le lee cuentos o historias a _____ (nombre del NNA)?	1	2
F4. le compra materiales educativos adicionales a _____ (nombre del NNA)?	1	2
F5. ha inscrito a _____ (nombre del NNA) en cursos o actividades educativas complementarias?	1	2
F6. se reúne con la profesora de _____ (nombre del NNA) para saber cómo le va en la escuela?	1	2
F7. conversa con _____ (nombre del NNA) sobre cómo le va o cómo se siente en la escuela?	1	2

G. EVENTOS FAMILIARES (Por favor, sea cuidadoso al hacer las siguientes preg.)

<i>En los últimos doce meses, en el hogar ha ocurrido algunas de las siguientes cosas:</i>	SI	NO
G1. ¿El papá, mamá o hermanos mayores de _____ (nombre del NNA) han dejado de trabajar o han perdido su trabajo?	1	2
G2. ¿El papá, mamá o hermanos mayores de _____ (nombre del NNA) se han ido a vivir a otro lugar de forma permanente?	1	2
G3. ¿El papá, mamá o hermanos mayores de _____ (nombre del NNA) han estado gravemente enfermos o han fallecido?	1	2
G4. ¿El papá, mamá o hermanos mayores de _____ (nombre del NNA) han dejado de recibir apoyo económico de otros familiares?	1	2
G5. ¿El papá, mamá o hermanos mayores de _____ (nombre del NNA) han estado presos?	1	2

H. CAPITAL CULTURAL Y PERCEPCIONES

H1. Aproximadamente, ¿cuántos libros tienen ustedes en casa (sin contar textos escolares)?			
H2. "A continuación le voy a leer algunas oraciones. Por favor indíqueme si Ud. está de acuerdo (A), en desacuerdo (D) o no tiene una opinión (NS) sobre ellas".	A	D	NS
H21. "En la escuela los niños y niñas aprenden cosas útiles para enfrentar la vida"	1	2	3
H22. "Los niños y niñas aprenden más en la calle que en la escuela"	1	2	3
H23. "En esta zona, los niños y niñas dejan de ir a la escuela porque los profesores los tratan mal"	1	2	3
H24. "Lo que los niños y niñas aprenden en la escuela es más importante que lo que aprenden en la casa"	1	2	3
H25. "La escuela de esta zona les da una buena enseñanza a los niños y niñas"	1	2	3
H26. "Todos los niños y niñas deberían trabajar desde pequeños para hacerse más responsables"	1	2	3
H27. "El trabajo infantil limita a los niños y niñas porque no les permite dedicarse al estudio"	1	2	3
H28. "Los niños y niñas que trabajan son más fuertes y sanos que los que no trabajan"	1	2	3
H29. "Los niños y niñas deben vivir su niñez, por eso solamente deben ir a la escuela y jugar"	1	2	3
H30. "Si los niños y niñas trabajan desde pequeños eso ayuda a que no sean vagos o delincuentes más adelante"	1	2	3

ESCOLARIDAD Y TRABAJO INFANTIL: PATRONES Y DETERMINANTES EN LA ASIGNACIÓN DEL TIEMPO DE NIÑOS Y ADOLESCENTES EN LIMA METROPOLITANA



GUIA DE GRUPO FOCAL O ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

Fecha		Lugar	
Hora inicio		Hora fin	
PARTICIPANTES			
Nombre	Edad	Asiste a escuela	Trabaja

0. **Actividad de apertura:** ¿Qué hacen para entretenerse, por ejemplo, los fines de semana? ¿a dónde van? ¿con quién? ¿se divierten?

1. **Imagen:** Vamos a inventar entre todos una historia sobre este niño que estudia y trabaja...
 - a. ¿Quién es? (edad, sexo, migrante)
 - b. ¿Cómo es? (a diferencia de uno que no trabaja...)
 - c. ¿Con quién vive? ¿Cómo es su casa?
 - d. ¿Va a la escuela? ¿Le gusta? ¿Como le va? **POR QUÉ?**
 - e. ¿Trabaja? ¿Con quien? ¿Cuántas horas? ¿Qué días? ¿Le pagan? ¿Qué hace con esa plata? ¿Le gusta? ¿Por qué? ¿Ha sufrido accidentes?
 - f. ¿Trabajar y estudiar le ayuda? ¿En qué se nota? ¿Por qué?
 - g. ¿Y si no trabajara? ¿Cómo le iría?
 - h. ¿Cómo es su carácter? (virtudes – defectos ---alegre/triste, amiguelo/solitario)
 - i. ¿Tiene amigos? ¿**POR QUÉ?** ¿Que piensan sus amigos de él? **POR QUÉ?**
 - j. Si él pudiera, ¿dejaría de trabajar? ¿**POR QUÉ?** ¿Qué va a ser de grande?

2. **Sobre la escuela**
 - a. ¿Les gusta la escuela? ¿Que les gusta? ¿**POR QUÉ?** ¿Qué no les gusta? ¿**POR QUÉ?**
 - b. ¿Cómo es? (infraestructura, profesor, alumnos, materiales)
 - c. ¿Cómo les trata el profesor? (grita, pega, castiga, motiva, premia)
 - d. ¿Aprenden?
 - e. ¿A quienes les va mejor – a los que trabajan, a los que solo estudian, a los que estudian y trabajan? ¿**POR QUÉ?**

3. **Sobre el trabajo en la labranza/reciclaje/venta**
 - a. ¿Como se dividen las tareas por edad y sexo (que hacen y quien hace qué y **POR QUÉ?**)
 - b. Lugares de destino/Venta (actores/origen-intermediarios-destino)/Costos
 - c. ¿Qué piensan ustedes de esa actividad? ¿**POR QUÉ?**

4. Sobre "madurez social":

- a. Supongamos que tienen un hermano menor que es maltratado injustamente por su profesor por algo que él no hizo, ¿qué hacen? ¿cómo podrían ayudarlo?
- b. Supongamos que ganan un premio y tienen que decidir entre comprar zapatillas para todos o ayudar a un amigo que tiene a su mamá enferma, ¿qué hacen?
- c. Supongamos que su mejor amigo del colegio y su familia no tienen plata para comer, ¿qué creen que debería hacer? ¿cómo podrían ayudarlo ustedes?
- d. Supongamos que una compañera de colegio menor que tú queda embarazada, ¿qué creen que debería hacer? ¿cómo le podrían ayudar?

ESCOLARIDAD Y TRABAJO INFANTIL: PATRONES Y DETERMINANTES EN LA ASIGNACIÓN DEL TIEMPO DE NIÑOS Y ADOLESCENTES EN LIMA METROPOLITANA



GUIA DE ENTREVISTA – RECONSTRUCCIÓN FOTOGRÁFICA

Fecha		Lugar	
Hora inicio		Hora fin	
Nombre		Edad	

1. Imagínate que queremos contar un cuento con tus fotos, ¿qué nos dirías?
¿Cómo empieza tu día? ¿Y de ahí? ¿Con quién? ...

2. Preguntas específicas sobre actividades realizadas:

- I. Qué
- II. Dónde
- III. Cómo
- IV. Cuándo
- V. Cuánto
- VI. Con quiénes

3. Actitudes y expectativas:

- a. Actitud hacia el trabajo (bueno/útil/formativo/saludable/solidario)
- b. Actitud hacia la escuela (bueno/útil/formativo/solidario)
- c. Actitud hacia los amigos/compañeros (solidaridad/compañerismo)
- d. Actitud hacia la familia (apoyo/compañía)
- e. ¿Qué te gusta hacer más? ¿Por qué?
- f. ¿Qué no te gusta hacer? ¿Por qué?
- g. ¿Trabajar influye en como te va en la escuela? ¿Por qué?
- h. ¿Como sería si no trabajaras? ¿Por qué?
- i. ¿Que te gustaría ser de grande? ¿Por qué?