



DEBATES sobre Trabajo Infantil Rural



Trabajo infantil y programas de transferencias monetarias condicionadas Opciones para el Programa Juntos

Trabajo infantil y programas de transferencias monetarias condicionadas Opciones para el Programa Juntos

Ludwig Huber

Código 14135

HUBER, Ludwig

Trabajo infantil y programas de transferencias monetarias condicionadas. Opciones para el Programa Juntos.- Lima: desco, DyA, WL, 2014.

Lima: **desco**, DyA, WL, 2014.

104 p.

Trabajo infantil rural / Programa Juntos / Huancavelica / Junín / Pasco / Perú

La publicación de este libro se realiza en el marco del Proyecto Semilla (www.semilla.org.pe), en el que participan el Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo (**desco**), Desarrollo y Autogestión (DyA) y World Learning (WL).

El financiamiento ha sido provisto por el Departamento de Trabajo de los Estados Unidos de Norteamérica bajo el Acuerdo de Cooperación N° IL22633-12-75K. Los contenidos no necesariamente reflejan el punto de vista o políticas de dicho Departamento. La mención de nombres de marcas, productos comerciales u organizaciones tampoco implica el respaldo del gobierno de los Estados Unidos de Norteamérica.

Tirada: 1 000 ejemplares. Primera edición

Dirección y seguimiento de investigación: Maró Guerrero y Werner Jungbluth

Edición general: Rosario Rey de Castro

Coordinación: Werner Jungbluth

Concepto gráfico: Wilber Dueñas

Diagramación: Juan Carlos García M. (511) 226-1568

Foto de carátula: Luis Carrera

ISBN: 978-612-4043-61-1

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2014-10854

Impresión: Tarea Asociación Gráfica Educativa

Pasaje María Auxiliadora 156 - 164. Lima 5 - Perú. (511) 424-3411

© **desco**

Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo

León de la Fuente 110. Lima 17 - Perú. (511) 613-8300

www.desco.org.pe

© DyA

Centro Desarrollo y Autogestión

León de la Fuente 110. Lima 17 - Perú. (511) 613-8300

www.dya.org.ec

© WL

World Learning

León de la Fuente 110. Lima 17 - Perú. (511) 613-8300

www.worldlearning.org

Agosto de 2014

Contenido

Introducción	7
01 Objetivos, hipótesis y metodología	9
02 El universo del estudio	13
03 Consideraciones sobre el trabajo infantil	27
3.1. El niño como construcción socio-cultural	27
3.2. El significado del trabajo	30
3.3. Una breve nota sobre el riesgo	32
3.4. El trabajo infantil: conceptos	33
3.5. El trabajo infantil: causas	36
04 Programas de transferencias monetarias condicionadas y trabajo infantil	39
05 El Programa JUNTOS	43
06 El trabajo infantil en el ámbito del estudio: hallazgos del trabajo de campo	51
6.1. El apoyo en el hogar: la casa y la chacra	52
6.2. El trabajo remunerado	61
07 Trabajo infantil y educación	69
08 Conclusiones	83
09 Bibliografía	89

Introducción

Desde marzo de 2012, la Fundación Desarrollo y Autogestión (DyA), el Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo (**desco**) y la organización estadounidense World Learning ejecutan el proyecto “Cultivando desarrollo rural sin trabajo infantil peligroso” (Proyecto Semilla), financiado por el Departamento de Trabajo de Estados Unidos de Norteamérica.

El Proyecto Semilla es uno de los tres programas piloto de la Estrategia Nacional para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil 2012-2021 (ENPETI).¹ Con un financiamiento de trece millones de dólares y una duración de cuatro años, atiende a seis mil niños y niñas, a tres mil familias y a quinientos adolescentes. El ámbito de intervención está conformado por siete provincias de los departamentos de Huancavelica, Pasco y Junín.

El Proyecto propone una estrategia integrada que articula cinco ejes que atienden las causas del trabajo infantil

peligroso y sus efectos: (i) aportar a la formulación de políticas públicas; (ii) mejorar la producción de tres mil familias campesinas y nativas para disminuir la demanda de mano de obra de sus hijos e hijas; (iii) validar estrategias para atender problemas educativos; (iv) sensibilizar a las familias; y (v) impulsar investigaciones relevantes para la comprensión del problema.²

El presente estudio se enfoca en el primer y en el quinto componente, pues su objetivo es la identificación de opciones que permitan al Programa Nacional de Apoyo Directo a los Más Pobres (Programa JUNTOS) —un programa de transferencias monetarias condicionadas (PTMC) que funciona desde el año 2005 en las zonas rurales más pobres del país— prevenir y disminuir el trabajo infantil.

1 Los otros dos programas son el “Proyecto Carabaylo”, que atiende a mil hogares hogares y mil quinientos niños, niñas y adolescentes; y el “Piloto Huánuco”, que actualmente se aplica en doce distritos de esa región. La ENPETI está disponible en: http://www.trabajo.gob.pe/archivos/file/exposicion/Estrategia_Trabajo_Infantil.pdf.

2 Para más detalle, véase la presentación del proyecto en Youtube: <http://www.youtube.com/watch?v=wV9UuYxgauU>.

01

Objetivos, hipótesis y metodología

La bibliografía sobre el trabajo infantil es profusa, tanto así que se trata de “uno de los temas dominantes de nuestro tiempo” (OIT 1998: 7). Un sinnúmero de libros y artículos abordan la materia desde diferentes perspectivas disciplinarias,³ aunque en los últimos años fue sobre todo la ciencia económica la que se ha ocupado del tema y estudiado aspectos como las causas y los determinantes del trabajo infantil y su impacto en la educación, los retornos salariales a largo plazo o la transferencia intergeneracional de la pobreza en las familias con niños trabajadores. La mayoría de estos estudios son simulaciones econométricas que se han beneficiado de la creciente disponibilidad de datos censales;⁴ más adelante nos referiremos a algunos de ellos.

³ Lo que, dicho sea de paso, ha impactado también en nuestro trabajo, pues es difícil encontrar posiciones representativas en la enorme cantidad de publicaciones que ofrece interpretaciones para todos los gustos.

⁴ Véase, por ejemplo, los artículos reunidos en el libro de López Calva, comp. (2006).

Sin embargo, esta gran cantidad de material publicado no ha llevado todavía a estandarizar una metodología para la recolección de información sobre el trabajo infantil (Rodríguez y Vargas 2008: 2), lo que refleja la complejidad de un tema en el que influyen factores económicos, sociales y culturales. Cualquier revisión bibliográfica revela posiciones distintas y muchas veces antitéticas en temas como, por ejemplo, los tipos de trabajo que pueden ser considerados como beneficiosos o dañinos para los niños, sobre la edad adecuada a partir de la cual los niños podrían (o deberían) asumir actividades económicas, hasta aspectos tan básicos como quién puede ser considerado como “niño” y qué se entiende por “trabajo”.⁵ En un artículo que se ha convertido en un clásico sobre la economía del trabajo infantil, Kaushik Basu y Pham Hoang Van reconocen las limitaciones de sus propios esfuerzos:

Para nosotros no está claro cómo podemos tomar en consideración los diferentes aspectos —económicos, sociológicos, psicológicos— de este importante fenómeno; todos a la vez. La única opción es diseccionar un fenómeno tan grande en diferentes partes, y analizarlas una por una. (Basu y Van 1998: 415)⁶

En el mismo sentido, nuestros empeños también son —diríamos inevitablemente— limitados. Hemos realizado un estudio empírico cuyo objetivo fue indagar sobre las formas del trabajo infantil en algunos distritos seleccionados en Huancavelica, Pasco y Junín y sus principales causas, e identificar posibles maneras de intervenir para el Programa JUNTOS.

Considerando que intervenciones como JUNTOS no operan en el vacío social, el enfoque de análisis aplicado tiene un fuerte componente de metodologías cualitativas propias de la antropología social y de ciencias sociales afines; un enfoque

que vincula los fenómenos sociales orgánicamente con su contexto específico. Eso, por un lado, se debe a nuestra inclinación por una ciencia social comprensiva (Weber 2006) que cuestiona la existencia de criterios universales pues asume que, lejos de ser “neutra”, la selección de datos utilizados para sustentar una determinada posición teórica es resultado de una calificación valorativa previa.⁷ Y por otro lado —el más empírico—, sostenemos que no se puede desvincular el trabajo infantil del contexto social y cultural en el cual sucede, y que las intervenciones políticas deben adecuarse a estos contextos; una posición propia de la antropología y ahora reconocida también por economistas (Basu 1999; Grote *et al.* 1998).

La cultura —entendida como una “red de significados” (Geertz 1988)— y el esfuerzo por entender el fenómeno del trabajo infantil desde la perspectiva de sus protagonistas, entonces, han sido aspectos centrales de este trabajo. Así, nuestro enfoque se alinea con lo que Abebe y Bessell (2011), en su revisión de las metodologías aplicadas para el estudio del trabajo infantil, llaman “el discurso socio-cultural”. Para estos autores, tal metodología sería la que mejor permite entender la complejidad de factores que interactúan para generar situaciones en las cuales los niños tienen que trabajar.

Si bien hemos integrado algunos datos cuantitativos de la encuesta que el Proyecto Semilla realizó en el mes de julio de 2013 a 1 453 de sus hogares beneficiarios (404 de ellos además beneficiarios del Programa JUNTOS), en términos metodológicos nuestro estudio se distingue sustancialmente de otras experiencias que —como la ENPETI— sustentan sus intervenciones solo en datos censales, aunque preferimos entender nuestros esfuerzos como algo complementario más que como competencia.⁸ Finalmente, una amplia revisión bibliográfica permitió contextualizar mejor los datos del trabajo de campo y de la encuesta.

5 Para un resumen de los debates, véase Abebe y Bessell (2011) y Bourdillon (2006).

6 Todas las traducciones del inglés son nuestras.

7 Eso vale también para la supuesta objetividad de los datos estadísticos que salen de encuestas y censos (Porter 1995). Los trabajos en el libro de Kertzer y Arel (2002), para mencionar solo un ejemplo, demuestran cómo los censos nacionales, más que *constatar* identidades étnicas, las *construyen*. Véase también la sugerente afirmación de David Sulmont: “dime cuántos quieres encontrar y te diré qué preguntar” (Sulmont 2012).

8 Pensamos que la combinación de diferentes enfoques es útil y necesaria para mejorar las intervenciones del Estado que, a nuestro juicio, confían demasiado en datos censales y a veces carecen de flexibilidad para renovarse. El documento de la ENPETI reconoce en su página 8 que “A pesar de que ... el país presenta progresos importantes en

No se puede desvincular el trabajo infantil del contexto social y cultural en el cual sucede.

Las preguntas que guiaron el estudio fueron las siguientes:

- ¿Qué formas de trabajo infantil se dan en los tres departamentos que constituyen el ámbito del estudio, y cuáles son sus principales determinantes?
- ¿Qué factores podrían tener algún efecto sobre la reducción o erradicación del trabajo infantil (desagregado por sus diferentes formas)?
- ¿Qué podría hacer el Programa JUNTOS al respecto?

Basándonos en la revisión bibliográfica sobre el tema, partimos de las siguientes hipótesis:

1. La incidencia del trabajo infantil en la zona de nuestro estudio es consecuencia principalmente (aunque no de manera exclusiva) de uno o más de los siguientes factores:
 - a. la pobreza;
 - b. la falta de acceso a una educación de calidad como alternativa;
 - c. las oportunidades del mercado laboral;
 - d. normas sociales locales permisivas.⁹
2. Por consiguiente, los factores que pueden reducir o erradicar el trabajo infantil tienen que ver con:
 - a. aliviar la pobreza;

- b. garantizar el acceso a una educación de calidad;
 - c. reducir o eliminar la demanda de mano de obra infantil en el mercado laboral;
 - d. concientizar a la población para disminuir la permisividad.
3. Si el Programa JUNTOS —el que, suponemos, no puede incidir en los requerimientos del mercado laboral— se propusiera impactar sobre la reducción o erradicación del trabajo infantil, sería necesario que cumpla con al menos una de las siguientes condiciones:
 - a. La transferencia monetaria debe ser lo suficientemente significativa como para compensar la contribución del trabajo infantil a la economía familiar.
 - b. Los jóvenes deben tener acceso a una educación que les ofrezca retornos suficientes en el futuro para compensar la inversión (no solo monetaria, sino también respecto del *tiempo* invertido).
 - c. Las familias pobres deben ser lo suficientemente concientizadas para que abandonen su visión cortoplacista (el ingreso generado por el trabajo infantil) y apuesten por el futuro de sus hijos (la educación).

Para el trabajo de campo¹⁰ se seleccionaron nueve localidades: cuatro de ellas participan tanto en el Programa JUNTOS como en el Proyecto Semilla; dos en el Proyecto

sus indicadores macroeconómicos y de lucha contra la pobreza, el trabajo infantil mantiene una alta incidencia”, y en la página siguiente ensalza los esfuerzos del Plan Nacional para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil 2005-2010 y su “importante marco de acción para la protección de la infancia y adolescencia y la prevención y erradicación del trabajo infantil”, habiendo cumplido “un rol fundamental, en tanto permitió articular el discurso y las acciones de un conjunto de instituciones públicas y privadas, nacionales e internacionales”. Pero ante los pobres resultados —que son reconocidos a lo largo del texto—, ni se plantea la pregunta obvia de si las bases conceptuales del Plan Nacional fueron las adecuadas y qué lecciones se extraen para el período 2012-2021 (Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo 2012: 8 y 9).

9 Con la excepción de las oportunidades del mercado laboral, esta selección coincide en lo esencial con los factores asociados al trabajo infantil que se señalan en la ENPETI.

10 A cargo de Ricardo Caro y Villeon Tineo, a quienes agradezco su aporte.

Cuadro 1
Localidades del trabajo de campo

Lugar	Distrito	Provincia	Región	Programa JUNTOS	Proyecto Semilla
San Miguel de Eneñas	Villa Rica	Oxapampa	Pasco	No	Sí
Alto Yurinaki	Perené	Chanchamayo	Junín	No	Sí
Huando	Huando	Huancavelica	Huancavelica	Sí	Sí
Chanquil	Rosario	Acobamba	Huancavelica	Sí	Sí
Achipampa	Yanacancha	Chupaca	Junín	Sí	Sí
San Juan de Jarpa	San Juan de Jarpa	Chupaca	Junín	Sí	Sí
Ticlacayán	Ticlacayán	Pasco	Pasco	Sí	No
Huachón	Huachón	Pasco	Pasco	Sí	No
Chincho	Chincho	Angaraes	Huancavelica	Sí	No

Semilla pero no en JUNTOS; y tres en JUNTOS pero no en Semilla (cuadro 1). Los criterios para seleccionar los lugares donde funciona el Proyecto Semilla, visitados en una primera etapa del estudio entre septiembre y diciembre de 2012, fueron el acceso al mercado laboral y la calidad de educación en la comunidad. Para ello contamos con el apoyo de personal del Proyecto.

Al analizar los resultados preliminares de la primera etapa del estudio, se advirtió el peligro de un posible sesgo debido a la influencia del Proyecto Semilla en las comunidades. Por eso se decidió visitar en una segunda fase, entre enero y febrero de 2013,¹¹ tres distritos que no participan en el Proyecto: Huachón y Ticlacayán, en las alturas del departamento de Pasco, donde la presencia minera, incluida la minería artesanal, es históricamente fuerte; y Chincho, en Huancavelica, distrito que prácticamente desapareció durante la violencia política de los años ochenta y actualmente es considerado uno de los más abandonados del país.

En el cuadro 1 figura la lista de las localidades donde se llevó a cabo el trabajo de campo en el orden que fueron realizadas las visitas.

En todos estos lugares se realizaron grupos focales con mujeres adultas, adolescentes (15-17 años) y niños (10-12 años). En la mayoría de los casos se pudo reunir también un grupo focal con varones padres de familia, aunque en dos localidades (San Juan de Jarpa y Ticlacayán) tuvimos problemas de convocatoria debido a sus compromisos laborales.

Los grupos focales fueron complementados con entrevistas a autoridades locales, a directores y profesores de las escuelas del lugar, y al personal del centro de salud. Además, se llenó una ficha de observación en cada localidad. También se entrevistó a los directores regionales del Programa JUNTOS en los tres departamentos y a la Secretaria Ejecutiva en la sede principal en Lima.

¹¹ Es la época de vacaciones, circunstancia que afectó la posibilidad de recolectar datos sobre la situación educativa.

02

El universo del estudio

Según el último Censo Nacional del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) del año 2007, los índices de pobreza —y sobre todo de la pobreza monetaria— de los tres departamentos donde interviene el Proyecto Semilla están por encima del promedio nacional; sin embargo, existen marcadas diferencias entre ellos, siendo Huancavelica el caso más extremo. A su vez, con la excepción de Villa Rica en el departamento de Pasco, los índices de pobreza de los distritos que forman el universo de nuestro estudio se encuentran por encima del promedio departamental; es decir, se ubican entre los distritos más pobres en regiones pobres. Pero otra vez —con la excepción de Huancavelica, que presenta un panorama bastante homogéneo—, las diferencias entre ellos son significativas; compárese en el cuadro 2, por ejemplo, Pichanaki con San Juan de Jarpa, ambos en el departamento de Junín.

Cuadro 2
Niveles de pobreza, 2007

Departamento / Distrito	Pobreza monetaria		Pobreza no monetaria				
	Pobreza total (%)	Pobreza extrema (%)	Población con necesidades básicas insatisfechas (NBI, %)				
			Con 1 NBI	Con 2 NBI	Con 3 NBI	Con 4 NBI	Con 5 NBI
Perú	39,3	13,7	26,4	10,5	3,1	0,6	0,1
Junín	43,0	13,4	30,9	12,8	4,1	0,9	0,1
Pichanaki	56,8	18,2	33,8	24,4	10,4	3,2	0,4
San Juan de Jarpa	81,6	49,2	50,4	11,4	1,6	0,0	0,0
Yanacancha	78,9	44,9	44,7	8,5	1,9	0,2	0,0
Pasco	63,4	31,5	39,4	21,7	5,5	1,0	0,1
Villa Rica	57,3	22,1	39,7	17,7	3,7	0,5	0,0
Huachón	74,1	35,7	45,7	27,8	5,5	1,0	0,0
Ticlacayán	81,6	47,2	35,5	33,7	16,3	3,9	0,3
Huancavelica	85,7	68,7	44,0	20,2	6,1	1,1	0,1
Huando	92,4	76,2	44,7	15,3	2,2	0,4	0,0
Rosario	91,9	73,3	44,1	21,5	6,2	1,1	0,2
Chincho	92,9	79,6	43,1	14,8	11,5	0,4	0,0

Fuente: INEI, Censo Nacional 2007; elaboración propia.

Constatamos, entonces, un panorama heterogéneo dentro de un contexto (casi) generalizado de pobreza. Otras estadísticas sobre la pobreza en el Perú —como, por ejemplo, el Mapa de Pobreza Provincial y Distrital 2009,¹² los informes del INEI sobre la evolución de la pobreza monetaria¹³ o el Mapa de Pobreza del Ministerio de Economía y Finanzas (MEF)¹⁴— confirman, detalle más, detalle menos, este panorama.¹⁵

Es inevitable que el escenario generalizado de escasez se refleje también en la situación de los niños. Según el informe de INEI-UNICEF (2011) sobre el estado de la niñez en el Perú, en Junín el 44% de los niños y niñas entre 0 y 17 años vive en condiciones de pobreza (p. 150); en Pasco el 64% (p. 164); y en Huancavelica el 84% (p. 144).

12 Disponible en: www.unfpa.org.pe/publicaciones/publicacionesperu/INEI-Mapa-Pobreza-2009.pdf.

13 Disponibles en: www.inei.gov.pe/DocumentosPublicos/Pobreza_InformeTecnico.pdf.

14 Disponible en: http://www.mef.gov.pe/index.php?option=com_content&view=article&id=369&Itemid=101134.

15 La encuesta del Proyecto Semilla aplicó la metodología de las necesidades básicas insatisfechas (NBI) y encontró que el 67% de los hogares beneficiarios del Proyecto presenta ninguna o solo una NBI.

NBI	%
0	23
1	44
2	28
3	4
Total	100

Si bien el cuadro deja entender que las familias encuestadas no pertenecen a los estratos más necesitados, muestra resultados más negativos en comparación con los datos del Censo Nacional 2007 en los estratos con una y dos NBI. No está claro si tales diferencias se deben a un estancamiento local en la pobreza o a una movilidad social "hacia arriba" del estrato con tres NBI. Cabe señalar que, si bien las preguntas en la encuesta de Semilla permitieron llegar hasta el nivel de cuatro NBI, las observaciones recogidas aquí son muy pocas como para incluir este nivel en el análisis. Las diferencias también podrían deberse a cuestiones metodológicas (en este caso, las variables utilizadas fueron:

Aparte de la pobreza, que habitualmente se considera como una de las principales causantes del trabajo infantil, otro factor importante que influye en su incidencia es el hecho de que todas las localidades de nuestro estudio son comunidades rurales.¹⁶ En varias partes del mundo se ha constatado que los niños y las niñas tienen que trabajar más tiempo en las zonas rurales que en las urbanas. En el Perú, según la Encuesta Nacional de Hogares (ENAHOG) 2011, “en el área rural, la participación económica de los niños es más del triple que la participación en el área urbana (48,2 frente a 13,5%)” (Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo 2012: 27). La diferencia más marcada entre lo urbano y lo rural se da entre los niños y niñas más pequeños, de 6 a 13 años (42,3% frente a 8,5%).

Según la misma fuente, “del total de niños, niñas y adolescentes que trabajan en el área rural, el 87,0% tiene como tarea principal ayudar en la chacra o en el pastoreo de animales, actividades que típicamente se desarrollan en el entorno familiar” (Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo 2012: 26); es decir, se encuentran directa y fuertemente involucrados en la economía campesina.

En un reciente trabajo, Marco Pariguana explica las desigualdades entre ciudad y campo en la frecuencia del trabajo infantil con factores económicos y sociales:

Cuadro 3
Porcentaje de niños y niñas ocupados según área de residencia

	Rural			Urbano		
	Niños	Niñas	Total	Niños	Niñas	Total
6-13 años	44,6	39,9	42,3	8,9	8,0	8,5
14-17 años	63,9	54,1	59,4	24,8	19,0	22,0
Total	51,4	44,6	48,2	14,9	12,1	13,5

Fuente: Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo 2012: 28, cuadro 6.

hogares con paredes exteriores de material hecho de residuos u otros materiales como quincha, esteras, etc.; hogares con tres o más personas por habitación; hogares que tienen desagüe conectado con una acequia o un río, o que no tengan ningún tipo de servicio; y hogares con niños entre 6 y 12 años que no asisten a la escuela). Probablemente sea una mezcla de varios factores.

Por otro lado, el método de las NBI ha sido criticado por su sesgo etnocéntrico y urbano. Por cierto, la misma crítica se puede hacer al enfoque monetario del INEI o del MEF y al SISFOH (Sistema de Focalización de Hogares) que el Programa JUNTOS utiliza para la focalización (Zárate *et al.* 2012) y que no se adapta a percepciones locales donde “los hogares distinguen grados de pobreza y vulnerabilidad que no se limitan a la posesión de activos económicos, sino que también incluyen el capital social y el acceso a recursos naturales. Es así como se consideraba que las familias más pobres eran aquellas lideradas por mujeres o ancianos con redes de parentesco reducidas, y también las que no poseían tierras y dependían de la venta de su mano de obra para alimentarse” (Correa y Roopnaraine 2013: 88).

De hecho, ninguna de las encuestas aplicadas en el Perú —ni, hasta donde sepamos, en otras partes del mundo— toma en cuenta conceptos indígenas sobre la pobreza. Autores como Renshaw y Wray (2004) trataron de llenar este vacío con un enfoque que discrimina tres ejes distintos: la *carencia* (es decir la falta de recursos, ingresos, bienes, servicios y de reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, etc.); la *vulnerabilidad*; y la *capacidad de gestión* (o su opuesto, la *impotencia*). Bello (2006), a su vez, propone analizar a la pobreza indígena como un problema derivado de la ausencia de derechos y reclama una consideración de las particularidades indígenas en un contexto de rápidos y profundos cambios. El autor menciona como ejemplos, entre otros factores, las formas de tenencia de la tierra, las redes sociales y la importancia del parentesco, las formas de trabajo colectivo, los vínculos entre la comunidad y los espacios de la migración, las estrategias comunitarias de intercambio y reciprocidad, los sistemas de redistribución, y las concepciones propias sobre lo material, lo colectivo y lo individual.

16 Eso está en desacuerdo con los criterios del INEI, que utiliza la siguiente definición de área urbana: “Es la parte del territorio de un distrito, cuyas viviendas en número mínimo de 100, se hallan agrupadas contiguamente. Por excepción, se consideró urbanas a todas las capitales de distrito”. Según estos criterios, aplicados en el Censo Nacional de 2007, la capital del distrito de Chincho, con una población permanente de menos de cuarenta familias, sería un “área urbana”, y el distrito de Huachón tendría más población urbana (2 721) que rural (1 832). Nosotros pensamos, con Hildebrando Castro Pozo (2005: 11), que “la caracterización del espacio rural o zona rural... no debe determinarse únicamente... bajo el criterio de prevalencia de la población urbana o rural”. El concepto de la “nueva ruralidad”, que aboga por reconocer la heterogeneidad del mundo rural (Cetraro *et al.* 2007), nos parece más útil que la aplicación estricta de criterios demográficos.

... los adolescentes de áreas rurales se encuentran en una situación de clara desventaja frente a sus pares urbanos, pues [los primeros] tienen hogares con menor capacidad de gasto, jefes de hogar con menor nivel educativo y un mayor porcentaje de estos no tiene como lengua materna el castellano, siendo todas estas variables importantes determinantes de que el adolescente solo estudie y no trabaje. (Pariguana 2011: 36)

Tales diferencias se expresan también en las percepciones —o en la tolerancia—, como lo señalan David Sulmont y sus colaboradores en su estudio cuantitativo sobre la opinión pública respecto del trabajo infantil en el Perú.

En [las zonas rurales] los niveles de tolerancia frente al trabajo infantil son mayores: 32% de los entrevistados en zonas rurales tiene altos niveles de tolerancia frente a 10% de los entrevistados de las ciudades. Por otro lado, mientras que el 44% de los entrevistados en zonas rurales tiene la percepción de que el trabajo tiene consecuencias básicamente negativas para niños y niñas, el 72% de entrevistados en zonas urbanas opina en ese sentido. Ello es un indicio no solo de percepciones distintas, sino de la diferente naturaleza de las actividades que realizan los niños y niñas y que son consideradas como trabajo en zonas rurales. (Sulmont *et al.* 2007: 9-10)¹⁷

Las regiones: selva alta y sierra

Dentro de un panorama rural generalizado, en el ámbito de nuestro trabajo se advirtieron dos realidades socio-económicas y geográficas claramente diferentes: la selva alta, donde se ubican San Miguel de Eneñas y Alto Yurinaki; y la sierra, donde se encuentran las siete localidades restantes.

La selva alta

Las dos localidades de la selva alta están muy vinculadas al mercado, principalmente a través de la producción y comercialización del café. El centro poblado menor San Miguel de Eneñas, donde habitan alrededor de 250 familias, se halla a solo quince minutos en automóvil de la ciudad de Villa Rica, la capital del distrito. Villa Rica es un pulmón comercial mucho más animado que la capital provincial Oxapampa, y ha prosperado bastante desde la última década del siglo pasado. El tránsito de vehículos es constante con Eneñas y evidencia un significativo flujo de comercio. En la actualidad, el cultivo predominante es el café y en segundo lugar, la piña. Hace apenas cinco años atrás, la piña era un cultivo más importante que el café, cuyos precios estuvieron muy bajos.

El centro poblado de Alto Yurinaki, que cuenta con alrededor de 350 habitantes, pertenece a la región de Junín, pero se ubica en la misma carretera que pasa por Eneñas uniendo Villa Rica (en la región Pasco) con la selva, de modo que sus principales vínculos comerciales también son con esta ciudad que se encuentra a unos 35 kilómetros de distancia. Al igual que en Eneñas, las economías familiares se sustentan fundamentalmente en el café.

Ambas localidades fueron seriamente afectadas por la violencia política de los años ochenta y noventa. Eneñas fue escenario de enfrentamientos entre el ejército y miembros de Sendero Luminoso, y a principios de los noventa entre el ejército y el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru (MRTA). El Estado ha reconocido a las víctimas de la violencia del centro poblado y como primera medida realizó una reparación colectiva bajo la forma de un proyecto denominado “Fortalecimiento de Gestión Comunal del Centro Poblado San Miguel de Eneñas”, ejecutado en el

17 Giselle Silva también encontró una mayor tolerancia frente al trabajo infantil en las zonas rurales: “...en el área rural, los niveles de tolerancia de los adultos hacia el trabajo infantil son mayores debido al factor cultural. Las actividades que realizan los niños y niñas en estas zonas están más circunscritas y controladas dentro de espacios familiares y los niveles de pobreza son más altos, por lo cual el trabajo infantil es visto como necesario y justificable” (Silva 2010: 27). Según la ENPETI “es notorio que la no-tolerancia al trabajo infantil es mayor en las áreas urbanas que en las rurales y entre los adultos con mayor educación, que entre los menos educados” (Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo 2012: 40).

año 2010. En Alto Yurinaki, los pobladores recuerdan que Sendero Luminoso se llevó a cuatro personas del pueblo y asesinó a tres delante de la población; después entró el MRTA y se quedó hasta 1994-95.

La paulatina pacificación de la zona favoreció la recuperación económica y el desarrollo de obras de infraestructura y de servicios. Eneñas cuenta con agua y desagüe, así como alumbrado público y domiciliario; mientras en Yurinaki hay servicio de agua entubada a domicilio pero no servicio de desagüe ni pozas de oxidación.

La presencia del Estado es todavía escasa, pero ha crecido en forma gradual durante las últimas dos décadas. Los dos pueblos cuentan con instituciones educativas integradas (primaria y secundaria en Eneñas; inicial-primaria-secundaria en Alto Yurinaki). La Institución Educativa N° 34238 de San Miguel de Eneñas tiene 185 alumnos matriculados en el nivel primaria y 150 en el nivel secundario, y la Institución Educativa Jorge Basadre de Alto Yurinaki cuenta con 228 alumnos en sus tres niveles: 112 en el secundario, 98 en primaria y 18 en inicial. La infraestructura de salud es nueva en ambas localidades; en Eneñas laboran cuatro profesionales y en Yurinaki tres, incluido un médico del Programa Servicio Rural y Urbano Marginal de Salud (SERUMS) del Ministerio de Salud.

La comunicación con el mundo externo ha aumentado considerablemente durante estos últimos años en los dos pueblos, aunque todavía de manera desigual. Eneñas cuenta con servicios de telefonía fija y celular, y con acceso a internet en cabinas públicas y en la Municipalidad; además, un buen número de viviendas poseen antenas para señal de cable. En cambio, Alto Yurinaki está fuera de la cobertura de redes de telefonía celular; solo en las partes altas del poblado y a ciertas horas es posible captar la señal y los habitantes a menudo se ven obligados a usar uno de los dos teléfonos fijos monederos en la calle principal. Varias viviendas cuentan con servicio de antena-cable, pero no hay canales de señal abierta como tampoco internet.

El café producido en la zona es vendido a la principal cooperativa de Villa Rica o a intermediarios individuales. Para la cosecha solían llegar numerosos jornaleros desde zonas serranas como Ayacucho, Huancavelica o Andahuaylas,

Eneñas fue escenario de enfrentamientos entre el ejército y miembros de Sendero Luminoso.

pero en los últimos años estos han empezado a ralea. Según la explicación de los pobladores, esto se debería a que encuentran trabajo asalariado en la municipalidad de su distrito.

La disminución de la migración laboral hacia la selva alta ha generado escasez de mano de obra sobre todo durante las épocas de alta demanda como la cosecha, carencia que es compensada en parte con el trabajo de niños y adolescentes de la zona. A diferencia de los distritos de la sierra, en la selva alta casi no encontramos migración laboral hacia afuera; es más bien una zona que atrae, temporalmente, mano de obra.

La sierra

En la sierra predomina una producción agropecuaria más variada que en la selva. Su “economía campesina” ha sido ampliamente estudiada por economistas y antropólogos, quienes han analizado las causas de la pobreza serrana y su potencial para el desarrollo. Entre los clásicos de esta literatura se encuentra el libro de Adolfo Figueroa (1981), cuyo argumento fundamental es que la economía campesina de la sierra peruana no se deja entender sin tomar en



cuenta la *aversión al riesgo* de las familias campesinas. Prácticamente todas las actividades económicas de la zona son riesgosas: ausencia de lluvias, heladas y granizadas, enfermedades y plagas, despeñamiento del ganado debido al terreno accidentado, enfermedades, pestes, extravíos, etc. Como las familias son pobres tienen que evitar en lo posible poner en juego sus ingresos, de modo que, según Figueroa, preferirán “una pequeña pérdida en su ingreso a la pequeña posibilidad de sufrir una gran pérdida” (p. 92). La diversificación de su producción agropecuaria se inscribe en esta lógica de la aversión al riesgo: “frente al problema del riesgo e incertidumbre en la agricultura serrana, la fragmentación es una respuesta muy racional” (p. 125); considerando las condiciones que deben enfrentar, los campesinos son “pobres pero eficientes”.

Desde la antropología, Jürgen Golte (1980) desarrolla un argumento similar: la baja productividad de la agricultura andina permite la reproducción de las familias solo cuando aprovechan al máximo la mano de obra disponible. Eso, a su vez, sucede por la combinación del mayor número posible de ciclos de producción en los diferentes pisos altitudinales. La temporalidad dispereja de estos ciclos agropecuarios permite “emplear la fuerza de trabajo campesino durante un máximo de días en el año agrícola” (p. 38) y minimiza así las fases improductivas.¹⁸

La diversificación de productos agrarios se ha observado también en la zona serrana de nuestro estudio. El cultivo más importante como generador de ingresos monetarios es la papa, que es vendida tanto a los comerciantes intermediarios

18 No es posible resumir aquí la amplia literatura sobre la “economía campesina”, con facetas diversificadas y a veces heterogéneas. Para una síntesis, véase el capítulo 2 de Trivelli, Escobal y Revesz (2010).

en la misma comunidad —es el caso por ejemplo en Chanquil— como a externos. Sin embargo, la productividad es baja y los precios han caído drásticamente durante los últimos años, tan es así que en Huachón y Ticlacayán muchas familias (según nuestros informantes casi la mitad) se han desanimado de seguir produciendo tubérculos para el mercado y han optado por buscar trabajo en la minería o en las obras que realiza el municipio, o también migrado a las ciudades.

Los otros productos de la sierra, como arveja, trigo, cebada, habas, olluco, mashua u oca, se suelen reservar casi en su totalidad para el consumo familiar, de modo que el cultivo para el autoconsumo aún sigue siendo la base alimenticia más importante.

Las familias cultivan pequeñas extensiones de tierras de secano y de regadío. Debido al escaso desarrollo de infraestructura de riego y tecnificación en la agricultura, los cultivos son muy dependientes de la lluvia y propensos a ser afectados por las heladas. La explotación de las chacras se realiza básicamente con mano de obra familiar —incluyendo, como veremos, niños y adolescentes—, aunque a veces se contratan peones de manera temporal en las épocas de siembra y cosecha; el jornal fluctúa entre 15 y 25 soles.

La producción agrícola es complementada con la actividad pecuaria a pequeña escala. Mientras la agricultura provee a las familias principalmente alimentos para el autoconsumo y solo ocasionalmente algún ingreso monetario, la ganadería sirve de “caja de ahorro”; es decir, venden un animal en caso de una necesidad imprevista. Algunas comunidades han emprendido el desarrollo de la ganadería con la siembra de pastos mejorados, como en el caso de Achipampa, para lo cual cuentan con el apoyo del Proyecto Semilla.

Los bajos ingresos que genera la producción agropecuaria obligan a los pobladores a buscar otras fuentes de acuerdo con las posibilidades que ofrece su entorno. En Huando, que tiene una fuerte vinculación comercial con la ciudad de Huancayo, puede ser algún pequeño negocio. En Chincho,

la principal actividad económica es la recolección de la cochinilla.

En Ticlacayán y Huachón, desde hace mucho la minería artesanal es una actividad complementaria a la agricultura. No obstante, según nuestros informantes esta actividad ha disminuido considerablemente durante los últimos años debido a los decretos emitidos por el gobierno central que regulan la actividad minera. En Huachón, hasta el año pasado todavía operaban más de diez molinos en un lugar llamado Tarata, todos artesanales e ilegales, pero el control estatal ha obligado a cerrarlos. Sin embargo, la minería artesanal no ha desaparecido del todo y según algunos testimonios recogidos hasta ahora atrae a algunos adolescentes; de acuerdo con el jefe del Centro de Salud de Huachón, la mayor cantidad de trabajadores en la minería informal fluctúa entre los 16 y 25 años de edad.

En general, la principal fuente de ingresos monetarios para las familias campesinas en la sierra es el trabajo asalariado para terceros, en medida creciente en obras que realizan los gobiernos locales de su respectiva zona aprovechando el aumento significativo de recursos en el marco de la descentralización.

No obstante, la figura más común es la migración laboral. A diferencia de la selva alta, donde los agricultores comercializan su propia producción, principalmente el café, la sierra es una zona de expulsión de mano de obra. A menudo, la búsqueda de trabajo en otro lugar termina en migración definitiva hacia los centros urbanos, sobre todo Lima, donde se han establecido colonias de migrantes. Otro motivo importante para la migración desde la sierra hacia la costa ha sido (y lo sigue siendo) la educación de los hijos.¹⁹

Pero la migración no siempre es definitiva. Durante los años de violencia el desplazamiento forzado de miles de familias produjo un modo de “vidas móviles” (Nyberg Sørensen 2002); es decir, un permanente ir y venir entre el lugar de origen y los destinos de la migración compulsiva. Varias comunidades de nuestro estudio fueron fuertemente afectadas por el conflicto

19 Yamada (2010) ofrece un balance reciente de las migraciones internas en el Perú desde la ciencia económica.

La producción agrícola es complementada con la actividad pecuaria a pequeña escala.

armado interno, siendo el caso más extremo Chincho; la mayoría de las familias de esta comunidad vive en Huanta, Ayacucho o Lima y viene solo esporádicamente a su pueblo para trabajar sus chacras o recoger cochinilla.

Una figura común en casi todos los lugares visitados de la sierra es la migración temporal para buscar trabajo, como estrategia de complementación de la economía campesina. Muchos adultos (sobre todo los varones) salen a trabajar fuera de la comunidad en actividades como la minería, la construcción y el mantenimiento de carreteras, o también la agricultura; las ausencias pueden extenderse hasta varios meses al año, como ocurre en Achipampa o San Juan de Jarpa.

Actualmente la migración laboral temporal incluye también a muchos niños y adolescentes, quienes aprovechan sus vacaciones, sobre todo las de fin del año escolar entre diciembre y marzo, para trabajar en las ciudades o en la selva central. La estacionalidad del calendario agrícola permite la ausencia durante estas semanas pues es la época de lluvias con baja intensidad laboral en las chacras.

De hecho, pueblos como San Juan de Jarpa y muchos otros en la sierra se quedan prácticamente sin jóvenes durante las vacaciones escolares.

A menudo, las familias tratan de combinar la migración laboral de los jóvenes con la educación. Una práctica frecuente en los Andes es la “circulación de niños” descrita por Jessaca Leinaweaver (2009): los niños son mandados a la ciudad para “ayudar” o “acompañar” a algún pariente (consanguíneo o ficticio; el compadrazgo es un elemento cultural importante acá) a cambio de mejores oportunidades educativas o laborales. Desde afuera a veces interpretada como forma oculta de explotación infantil, las propias familias ven en la “circulación” una posibilidad para lograr el progreso social.

Pobreza y servicios públicos en la sierra

La pobreza, cualquiera que sea el método para analizarla, sigue siendo el flagelo de la sierra. Chincho es el caso más extremo de los tocados en este trabajo de campo; casi todas las tierras son de secano y los productos que obtienen en las partes bajas sirven básicamente para el autoconsumo. El distrito fue muy afectado por la guerra interna y quedó prácticamente despoblado debido al desplazamiento forzado masivo. Solo la comunidad de Yanachocce resistió; las demás se movieron enteramente a ciudades como Huanta, Ayacucho o Lima. Si bien se produce un proceso de retorno a partir de mediados de los años noventa, no todos han vuelto. Actualmente viven unas 35 familias en el pueblo que es capital de distrito, pero solo alrededor de la mitad de forma permanente. Aunque la cantidad de comuneros empadronados llega a 70, la mayoría de ellos viven en Huanta.

A pesar de ser capital de distrito, en Chincho no hay comisaría. La conexión con las ciudades de Huanta o Ayacucho es en su mayor parte por trocha carrozable, lo que hace penoso el viaje, sobre todo durante la época de lluvias. Solo una empresa de transporte público presta servicios dos veces a la semana. La conexión con las comunidades del distrito es por camino de herradura. La posta médica cuenta con dos enfermeras que ofrecen poco más que primeros auxilios.



Existe una escuela primaria hasta cuarto grado, unidocente, multigrado y con apenas siete alumnos; no hay secundaria. En la comunidad campesina Yanachocce la educación primaria es de primero a sexto grado; en Miraflores, de primero a quinto grado. En la vecina comunidad de Villoc la escuela estaba cerrada debido a un conflicto entre padres y funcionarios de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL). Los jóvenes van a estudiar a Huanta, Julcamarca o Ayacucho; de hecho, en nuestra visita casi no encontramos adolescentes y los niños que vimos no pasaban de dos o tres.

Huachón y Ticalcayán, en las alturas de Pasco, son los distritos serranos que se encuentran en el otro extremo en lo que se refiere a servicios públicos. Ambos están ubicados

en una zona con fuerte presencia de la minería, lo cual se expresa en la asignación de fondos del canon. Según información proporcionada en la página web del MEF, en el año 2013 tal asignación bordeó los dieciséis millones de soles en Ticalcayán y superó los siete millones en Huachón.²⁰ A estos montos se suman las contribuciones voluntarias de las empresas que operan en los distritos.

Debido a los altos ingresos municipales, los dos distritos estarían pasando por una etapa de prosperidad y crecimiento que se puede verificar a simple vista. Basta ver el buen ornato de las capitales distritales y algunas obras locales, casi suntuarias, como el parque recreacional en Huachón, construido hace unos años, cuya dimensión parece excesiva y luce desolado en la temporada de lluvias.

²⁰ Véase <http://ofi.mef.gob.pe/transparencia/Navegador/default.aspx>; los montos se refieren al Presupuesto Institucional Modificado (PIM) para el año 2013.



En Tlacayán hay ocho establecimientos de salud a nivel distrital. El centro de salud en la capital del distrito es una entidad de referencia con servicios de odontología, psicología, medicina, tóxico, farmacia, entre otros. También el centro de salud de Huachón cuenta con una infraestructura nueva y amplia.

Ambos lugares tienen servicios educativos en sus tres niveles. Con la excepción del colegio en Huachón, que presenta una edificación precaria y situada en una zona de riesgo al lado del río —razón por la cual está previsto construir un local nuevo—, las infraestructuras están en muy buenas condiciones gracias a la inversión de recursos públicos y el aporte de las empresas mineras que operan en las inmediaciones, cuyas contribuciones quedan registradas en placas recordatorias.

Los demás distritos visitados de la sierra se encuentran en algún punto intermedio entre Tlclacayán y Huachón por un lado, y Chíncho por el otro. Con la excepción de Achipampa, todas las localidades tienen su posta de salud, aunque no tan generosamente equipadas como en los dos distritos mineros de Pasco. Huando, Chanquil y San Juan de Jarpa cuentan con instituciones educativas en sus tres niveles, y Huando además con un instituto superior tecnológico que ofrece carreras de computación y técnico agropecuario.

Achipampa, que es una comunidad pequeña con algo más de noventa comuneros calificados, solo tiene primaria; los estudiantes de secundaria se reparten entre Yanacancha y San Juan de Jarpa. La lejanía del colegio implica una serie de maltratos y perjuicios para los alumnos:

La mitad se va para Jarpa, la otra mitad se va para Yanacancha y los alumnitos son bastante perjudicados, por ejemplo en las mañanas acá están esperando los carros y a veces los llevan en la maletera, pero a algunos niños ya no les alza el carro y se quedan hasta ciertas horas en la carretera esperando carro, entonces el niño ya llega tarde al colegio y algunos profesores lo hacen retornar a la casa y se perjudican las clases.

(Entrevista con el presidente de la comunidad, Achipampa)

El factor étnico-cultural

Si bien hemos distinguido la sierra y la selva alta en términos económicos, es necesario hacer una precisión sobre el contexto étnico-cultural (el cual, como tratamos de demostrar a lo largo de este trabajo, es un factor importante para entender el trabajo infantil en las zonas del estudio).

Los dos pueblos de la selva alta que forman parte de nuestro estudio son ocupados por colonos que tiempos atrás llegaron de la sierra. En Eneñas, los pobladores afirman que la mayoría de las aproximadamente 250 familias proceden principalmente de Andahuaylas y Huancavelica, y la dominante presencia de los migrantes ha implicado el desplazamiento de la población originaria yanesha a caseríos más lejanos en el interior del distrito. Alto Yurinaki tiene su origen en el asentamiento de colonos a mediados del siglo pasado; según las referencias recogidas, el pueblo

habría sido colonizado en 1953 por siete extrabajadores de la Peruvian Corporation.

Eso significa que nuestro referente socio-cultural es el mundo andino o, para ser más preciso, el mundo quechua (a pesar de que el idioma se ha perdido en casi todas las comunidades visitadas, con la excepción de Huancavelica). No hemos llegado a comunidades nativas de la Amazonía que aparentemente presentan un panorama bastante diferente respecto del trabajo infantil:

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. (Rodríguez y Vargas 2008: 20)

Dentro de nuestro universo quechua-andino, Huancavelica parece ser el departamento más “indígena”. Según el balance de INEI-UNICEF (2011) sobre el estado de la niñez en el Perú, el 56,4% de los niños del departamento aprendió a hablar quechua cuando tenían entre 3 y 17 años, comparado con solo 2,6% en Junín (donde el 4,4% aprendió asháninka y 0,9% otro idioma indígena) y 1,6% en Pasco (con 2,6% asháninka y 0,6% otros idiomas indígenas).

Si bien el idioma no es un criterio suficiente para determinar una identidad étnica, es el más usado en los censos y en las encuestas, que a su vez constituyen la base para el análisis del estado de la población indígena, incluida la niñez (véase por ejemplo INEI-UNICEF 2010: 10). Pero más allá de cuestiones epistemológicas sobre la constitución de identidades —demasiado complejas como para abordarlas aquí—, lo que más nos interesa es el hecho de que el lenguaje vernáculo *en sí* implica consecuencias negativas

para la educación y las oportunidades laborales. Un estudio de Néstor Valdivia basado en la Encuesta Nacional de Niveles de Vida (ENNIV) del año 2000 y realizado en las ciudades de Lima y Cusco, demuestra que el idioma materno indígena se refleja en menos años de educación y, probablemente relacionado con ello, en un menor grado de profesionalización (cuadros 4 y 5).

El trabajo de Figueroa y Barrón (2005) llega a conclusiones similares. Tras procesar los datos de la ENAHO 2001-IV, ambos autores elaboran un cuadro (cuadro 6) sobre la relación entre clase social y etnicidad, que en este caso es definida sobre la base de la región de nacimiento.²¹

Cuadro 4
Años de educación promedio por área geográfica según lengua materna

	Urbano	Rural	Total
<i>Personas de 5 años o más</i>			
Indígena	6,5	4,8	5,3
No indígena	8,7	5,7	7,9
Total	8,5	5,4	7,5

Fuente: Valdivia 2002: 37.

Cuadro 5
Perú urbano: distribución porcentual de la población ocupada por lengua materna según categorías ocupacionales

	Lengua materna		
	Indígena	No indígena	Total
Profesionales y técnicos	8,0	19,3	18,2
Funcionarios públicos, supervisores y gerentes, administradores de empresas	0,8	1,8	1,7
Personal administrativo	1,9	6,2	5,8
Comerciantes y vendedores	38,8	27,1	28,3
Trabajadores de los servicios	7,6	13,6	13,0
Trabajadores agrícolas, forestales, pesca y caza	21,2	6,0	7,5
Obreros no agrícolas	21,1	25,5	25,1
No específica	0,7	0,4	0,5
Total	100,0	100,0	100,0

Fuente: Valdivia 2002: 24.

²¹ "De una manera simplificada, el mapa étnico del Perú puede ser representado como sigue: poblaciones rurales consisten en descendientes de poblaciones indígenas, mientras que las ciudades son una mixtura de poblaciones indígenas, mestizas y blancas" (Figueroa y Barrón 2005: 8).

Cuadro 6
Clase y etnicidad en el Perú*

Clases según capital humano	Etnicidad (región de nacimiento)**						
	A1	A2	A3	B	C	D	E
CLASE ALTA***							
“Cuello blanco”	15,9	14,5	14,9	13,9	14,5	14,2	13,8
	57,6	42,6	31,7	19,4	14,2	11,7	10,2
Autoempleado	14,0						
	30,4						
CLASE MEDIA							
“Cuello azul”	10,6	11,2	9,8	9,3			
	12,0	21,7	19,1	26,1			
Autoempleado		11,9	10,1	9,2			
		35,7	41,6	39,8			
CLASE BAJA							
“Cuello azul”					8,1	7,9	7,9
					13,5	15,3	15,0
Autoempleado					8,4	7,7	7,6
					32,4	30,1	29,8
“SUBCLASE” (“UNDERCLASS”)							
Autoempleado			5,5	6,1	6,0	4,5	4,4
			7,6	14,7	39,8	42,9	45,0
Años promedio de educación	14,7	12,8	11,2	9,7	8,3	7,1	6,8
Fuerza laboral total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Figueroa y Barrón 2005: 32.

* La primera entrada se refiere a los años promedio de escolarización; la segunda entrada, en negrillas, es el porcentaje de la población en la categoría de clase.

** A1 = Lima centro; A2 = Lima periferia; A3 = Centro local; B = Resto costa; C = Amazonia; D = Resto Andes; E = Andes sureños.

*** La clase alta es aquella con educación universitaria, la clase media la que cuenta, *grosso modo*, con secundaria completa, y la clase baja con secundaria incompleta. La cuarta clase no ha llegado más allá de la educación primaria y es llamada “subclase” porque las personas con este nivel de educación por lo general se encuentran excluidas del mercado laboral.

La educación es percibida como principal mecanismo para la movilidad social en los Andes,²² pero el estudio de Figueroa y Barrón demuestra que las brechas de ingreso entre grupos étnicos dominantes y marginados tienden a incrementarse de acuerdo con los años de escolarización.²³ Si comparamos solo los datos de la primera fila (“cuello blanco” de la “clase alta”), vemos que la diferencia entre personas nacidas en Lima centro y aquellas nacidas en la sierra sur es demasiado grande (57,6% frente a 10,2%) como para explicarse únicamente por la diferencia de dos años de escolarización (15,9 frente a 13,8). Estos datos llevan a los autores a la conclusión de que en una sociedad como el Perú, con altos índices de exclusión, el capital humano del individuo no depende únicamente del conjunto de sus conocimientos y destrezas adquiridas mediante la educación formal, sino también de rasgos culturales como el idioma, la religión, sus costumbres y hasta su raza, factores que afectan la demanda por los servicios laborales de este individuo:

En una sociedad socialmente homogénea, el capital humano puede ser medido solo en años de escolarización, porque los factores culturales no distinguen a la gente. En una sociedad socialmente heterogénea, en cambio, la escolarización está lejos de ser un reflejo del capital humano. (Figueroa y Barrón 2005: 8)

¿Por qué incluimos estos cuadros? Pues porque muestran un factor que debe tenerse en cuenta en cualquier programa que apuesta por la inclusión social y la reducción de la pobreza mediante la educación: la discriminación étnica.

Ahora bien, a pesar de estas desventajas estructurales persistentes, el “mundo andino” es sumamente dinámico en muchos sentidos. En lo económico, se ha resaltado el ingenio de los migrantes andinos que ha forjado complejos comerciales como Gamarra o Caquetá en Lima y “distritos industriales” como El Porvenir en Trujillo (Adams y Valdivia 1991; Huber 1997). En lo cultural, se han constatado cambios

fundamentales y cada vez más rápidos, generándose una confluencia de epistemologías indígenas y occidentales:

Una característica particular de la historia cultural de América Latina es la colisión de epistemologías radicalmente diferentes, provenientes del período colonial temprano. ... Hoy en día, se presenta una situación muy diferente: a la luz del mestizaje cultural de los siglos transcurridos es inútil e incluso dañoso intentar desentrañar los elementos españoles e indígenas. (Howard *et al.* 2002: 1-2)

La idiosincrasia de las familias campesinas andinas contemporáneas refleja estas fusiones, pues incluye simultáneamente valores basados en la cultura andina —habitualmente caracterizada como sociocéntrica— y elementos occidentales como la persecución del interés material individual (De Vries y Nuijten 2003). El contacto fluido con el mundo urbano a través de la migración laboral o educacional, la masificación de la educación aunque sea de baja calidad, la ampliación de la red vial,²⁴ la globalización y el desarrollo de los medios de comunicación (el uso de celulares, internet y televisión por cable que hemos observado también en las localidades de nuestro estudio), han cambiado profundamente no solo las expectativas de los jóvenes y de sus familias, sino también los hábitos de consumo (Huber 2002).

Asumir una “lógica de subsistencia” de las familias campesinas, en el sentido de una racionalidad económica dirigida cuasi exclusivamente hacia la satisfacción de “necesidades básicas” como alimentos, vestido y casa, y en el mejor de los casos además educación y atención médica, omite el hecho de que estas sociedades rurales también han ingresado al mundo del consumo conspicuo y que las llamadas necesidades humanas se adaptan a las circunstancias.²⁵ Para nosotros, no cabe duda de que este aspecto influye también en motivaciones que se expresan en la incidencia del trabajo infantil.

22 Véase más adelante el capítulo 7.

23 Véase Larrea M. *et al.* (2007) para el caso ecuatoriano.

24 Véase al respecto el reciente libro de Richard Webb (2013).

25 Hay abundante bibliografía que demuestra cómo las necesidades humanas asumen formas culturales, de modo que “debe descartarse, ante todo, la *concepción naturalista de las necesidades*. Puesto que no existe una naturaleza humana inmutable, no podemos hablar de necesidades naturales, ni siquiera para referirnos a esas necesidades básicas que parecen universales: comer, beber, dormir, tener relaciones sexuales. [...] Lo que llamamos necesidades —aun las de mayor base biológica— surgen en sus diversas ‘presentaciones’ culturales como resultado de la interiorización de determinaciones de la sociedad y de la elaboración psicosocial de los deseos” (García Canclini 1993: 23).

03

Consideraciones sobre el trabajo infantil

3.1. El niño como construcción socio-cultural

Como bien menciona uno de los más destacados autores de estudios económicos sobre el trabajo infantil, cualquier evaluación del fenómeno depende de cómo se define la infancia y el trabajo (Basu 1999: 1084). En la misma línea de razonamiento, Edmonds (2008: 3611) insiste en que “cualquier estudio sobre el trabajo infantil debe empezar con una definición de qué entiende el investigador por trabajo infantil”.

Siguiendo a estos autores —economistas ambos—, el primer paso del estudio sobre el trabajo infantil debería consistir en dejar en claro los criterios aplicados por los investigadores; y, nos obliga a añadir nuestra perspectiva antropológica, analizar también aquellos de la población estudiada, es decir, las maneras como una determinada sociedad construye sus consideraciones en torno a la etapa de la niñez, sus percepciones sobre el trabajo, y cómo ambos deberían —o no— relacionarse.

De hecho, incluso una revisión somera de la voluminosa bibliografía sobre el tema revela afirmaciones muy diversas y a veces discordantes sobre ambos temas. Para empezar, no hay unanimidad sobre el concepto de la niñez. Si bien hoy todas las sociedades reconocen la existencia de un período en la vida durante la cual la persona es considerada un niño, no hay acuerdo sobre las capacidades y responsabilidades específicas que caracterizan esta fase, ni en qué momento y en qué circunstancias termina (Schmitz *et al.* 2004: 1).²⁶ En consecuencia, desde hace varios años la literatura especializada tiende a percibir a la niñez como una *construcción cultural* que varía con el tiempo y con el contexto social.

Las nociones actuales de la niñez alrededor del mundo están lejos de ser uniformes y de hecho están definidas por circunstancias geográficas y culturalmente específicas; por lo tanto, no hay ninguna definición universal de la niñez que pueda ser utilizada como el único criterio para comprender el trabajo infantil. (Khan 2010: 101; véase también Delgado 1998, Kassem *et al.* 2010; Zornado 2001).

Según esta argumentación, la concepción hegemónica del “niño”, tal como la suelen utilizar hoy los gobiernos y las entidades nacionales e internacionales que se dedican a la lucha contra el trabajo infantil, tendría su origen en las

sociedades occidentales donde prevalece la idea de que los niños deben ser protegidos hasta llegar a la edad adulta (D’Avolio 2004: 138; Abebe 2009: 13-15). Esta imagen habría surgido en el marco de un proceso de modernización durante el cual los menores de edad fueron gradualmente alejados de los procesos productivos, asignándoles un lugar “de dependencia y pasividad” (Nieuwenhuys 1996: 238). La socióloga Viviana Zelizer llama a este proceso la “sacralización de la vida de los niños”:

La expulsión de los niños del “nexo del dinero” a principios del siglo pasado [XIX], aunque sin duda inducida por los cambios profundos en las estructuras económicas y laborales, también formaba parte de un proceso cultural de “sacralización” de la vida de los niños. El término sacralización es utilizado en el sentido de objetos a los que se adjudica un significado religioso o sentimental. Mientras que en el siglo XIX el valor de mercado de los niños era culturalmente aceptable, más tarde el nuevo ideal normativo del niño era exclusivamente emocional y afectivo, lo cual impidió consideraciones instrumentales o fiscales. En un mundo cada vez más comercializado, se reservó para los niños un lugar separado y no comercial, *extra-commercium*. De esta manera el valor económico y el valor sentimental de los niños fueron declarados como radicalmente incompatibles. (Zelizer 1985: 11)

Recién a partir de los años noventa del siglo pasado, la concepción que entiende la niñez como una época de la vida caracterizada por la dependencia, la vulnerabilidad y el aprendizaje, claramente separada de las responsabilidades del mundo adulto,²⁷ fue masivamente “exportada hacia el Tercer Mundo” (James y Prout 2005: 4), dando paso a una “visión globalizada sobre la infancia” cuyos valores son “esencialmente aquellos de una clase media urbana y blanca” (James y Prout: 3-4; Boyden 2005).

26 El historiador francés Philippe Ariès (1962) sostiene que la niñez es un concepto muy reciente. No existía durante la Edad Media, fue introducido entre las clases altas durante los siglos XVI y XVII, se consolidó entre las clases altas del siglo XVIII, y finalmente se masificó en el siglo XX tanto entre las clases altas como populares. Sin embargo, la gran mayoría de las clases bajas y medias asimiló el concepto de la niñez recién a partir del siglo XIX tardío y XX temprano.

27 Así lo define por ejemplo UNICEF en su documento *The State of World's Children* del año 2004: “La infancia es un tiempo para que los niños estén en la escuela y en el juego, crezcan con fuerza y confianza y con el amor y el apoyo de su familia... [Como tal], la infancia... es un tiempo precioso en el que los niños deben vivir libres de temor, salvos de la violencia y protegidos de la explotación y el abuso [en el trabajo]” (UNICEF 2004: 3).



El criterio que define la niñez según esta concepción es la edad cronológica, lo que se refleja en la legislación de los estados del mundo industrializado que luego fue adoptada —a veces con ciertas modificaciones menores— por la mayoría de países en otras regiones y por los principales organismos internacionales. Así, la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas entiende por niño “todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (Art. 1). En el Perú, la Ley 27337 - “Código de los Niños y Adolescentes” considera “niño a todo ser humano desde su concepción hasta cumplir los doce años de edad y adolescente desde los doce hasta cumplir los dieciocho años de edad” (Art. 1). Además, el criterio que define a los niños son los años de vida cumplidos.

Como antítesis a esta posición, una serie de estudios ha demostrado que la edad como único indicador desconoce

que en muchas sociedades la niñez está definida también —y aún más— por factores socio-culturales. Contraria a la transición abrupta que implica la estandarización normativa de la edad cronológica, esta bibliografía hace hincapié en la *evolución progresiva* de un niño hacia la adultez, durante la cual atraviesa etapas definidas por su desarrollo social y biológico que disminuyen gradualmente su nivel de dependencia y la necesidad de protección (Grootaert y Kanbur 1995: 3).

Las investigaciones sobre la socialización de los niños en los Andes son todavía escasas, pero entre las que existen hay un consenso: en el mundo andino la edad cronológica no es el principal criterio que define la niñez, como tampoco predomina una percepción que la entienda solo como época de protección. Estos estudios más bien recalcan la progresiva integración de los niños como *actores* en la vida social de sus familias y comunidades desde temprana edad (Ames s.f.).

En el mundo andino la edad cronológica no es el principal criterio que define la niñez.

El estudio más detallado sobre la socialización en los Andes lo ofrece la antropóloga estadounidense Inge Bolin con su *Growing up in a culture of respect (Crecer en una cultura de respeto*; Bolin 2006), una etnografía pormenorizada sobre la crianza de los niños en una comunidad de pastores en las alturas del departamento de Cusco. En la línea de la literatura antropológica que comenzó con los estudios de Margaret Mead en Samoa (Mead 1928) y que desafió las nociones occidentales de la socialización de los niños, Bolin describe que los niños en Chillihuani están integrados en la vida social y económica de los adultos desde muy pequeños en un ambiente armónico y tolerante. Según la autora,

la cultura infantil en remotas comunidades quechua no es separada de aquella de los adultos. Los niños se sienten orgullosos cuando aprenden poco a poco tareas adultas, cuando cantan las mismas canciones y bailan las mismas danzas como lo hacen los adultos, y cuando crecen en una cultura que respeta a los niños de la misma manera como respeta a los adultos. (Bolin 2006: 43)

No faltan críticas que le imputan un cierto romanticismo y esencialismo ahistórico a la obra de Bolin (por ejemplo Oliart 2008); sin embargo, la tesis principal del libro —la afirmación de que, a diferencia de sociedades occidentales, el mundo infantil en las comunidades andinas no es orgánicamente separado de aquel de los adultos— no se cuestiona.²⁸

Esta es también la situación que constatamos en nuestro trabajo de campo. Más adelante veremos que los niños empiezan a participar desde muy pequeños en la vida económica de su hogar. Asimismo, encontramos que en las zonas rurales de Huancavelica, Pasco y Junín —y sin temor a equivocarnos planteamos que eso es así también en otras regiones del país basadas en una economía agropastoril tradicional y con índices de pobreza comparables— son más los momentos vitales que los años cumplidos los que dan sentido al concepto de la infancia. Es decir, el paso de la niñez a la adolescencia —como época transitoria en el camino hacia la edad adulta— se define por factores como la pubertad, las competencias sociales, el desarrollo físico, la inserción al mundo del consumo y un creciente nivel de independencia en la toma de decisiones. Según nuestros informantes, esta transición suele producirse entre los 10 y los 15 años.

De esta manera, la noción de la infancia en el contexto de nuestro estudio —las sociedades andinas— entra en conflicto con el concepto que se ha vuelto hegemónico en el mundo a partir de la industrialización europea y que suele aplicarse en las iniciativas contra el trabajo infantil; no existe una concepción de la niñez como época de dependencia y pasividad.

3.2. El significado del trabajo

El trabajo también es un concepto cuyo significado ha atravesado cambios profundos desde los cazadores y recolectores prehistóricos hasta la sociedad de la información de nuestros días. En la antigüedad reinaba todavía el escepticismo frente al trabajo (al menos al trabajo físico),

28 Algunos años antes el antropólogo peruano Rodrigo Montoya también había afirmado que “entre los quechua de los Andes, la noción de una infancia como fase autónoma no existe” (Montoya 1995: 81). Pero mientras Bolin celebra la autonomía de los niños andinos desde temprana edad, Montoya más bien lamenta la ausencia de una fase de vida menos cargada de compromisos laborales debido a la pobreza y la exclusión.

pues los ciudadanos de la polis griega reclamaban una vida libre de restricciones económicas. Las ciudades europeas de la Edad Media dieron vuelta al asunto y vincularon el trabajo con el progreso y el acceso a derechos ciudadanos. Hacia 1800 ya se había formado una noción generalizada del trabajo como término que abarcaba las diferentes actividades físicas e intelectuales con el propósito de *producir* algo. A lo largo de los siglos XIX y XX, finalmente, el *empleo* se convirtió en uno de los pilares de la sociedad, a veces llamada “sociedad del trabajo”.²⁹

Últimamente ha aumentado el interés académico en la relación entre las actividades económicas, entre ellas el trabajo, y los valores culturales de una determinada sociedad. El surgimiento de los “tigres asiáticos”, explicado sociológicamente por una ética “neofuncionaria” (Tai 1989; Clegg *et al.* 1990), y de fenómenos como la “Tercera Italia”, afincado en la importancia trascendental de la familia (Cento Bull y Corner 1993), ha revitalizado el tema del “arraigo” (“*embeddedness*”) de la economía en el contexto socio-cultural específico que décadas atrás había motivado un acalorado debate entre “substantivistas” y “formalistas” en la antropología económica.³⁰ El trabajo es uno de los temas revisados desde esta perspectiva, y estudios sobre sus implicancias socio-culturales (Kirk y Wall 2011; Ros *et al.* 1999; Schwartz 1999) confirman lo que los sociólogos Nancy Morse y Robert Weiss constataron hace más de medio siglo:

Para la mayoría de los hombres el tener un trabajo tiene funciones más allá de ganarse la vida. De hecho, aun si tuvieran suficiente dinero como para mantenerse van a querer trabajar. El trabajo les da la sensación de estar ligados a la sociedad en general, de tener algo que hacer, de tener un propósito en la vida. (Morse y Weiss 1955: 191)

Visto desde una perspectiva socio-antropológica, entonces, el trabajo tiene valor propio más allá de su función de generar ingresos; es (también) una “actividad cultural, más que una simple actividad económica” (Joyce 1987: 1).

La alta valoración del trabajo es un tema recurrente en la literatura sobre las sociedades andinas. Estudios sociológicos y antropológicos destacan la ética de trabajo como una de las características sobresalientes de la cultura andina (Golte 1995, 1997; Neyra 1993). Leinaweaver (2009: 181-193), también antropóloga, discute la idea de “superarse”, de “salir adelante y vencer o triunfar” (*Ilalliy* en quechua) como tema muy común en las comunidades de la sierra peruana. En un artículo que analiza valores subculturales en el Perú, Robertson y Suárez Guerrero (2009; economista y educador el otro) identifican el “amor al trabajo” como un tema crucial en las culturas quechua y aimara. Una revisión bibliográfica hecha hace dos décadas por la antropóloga Jeanine Anderson resalta la importancia del trabajo en la socialización de los niños andinos:

Comparada con lo que ocurre internacionalmente, ...la sociedad andina sobresale por la fuerte carga que tiene la socialización del trabajo, pero además por la concentración del aprendizaje de habilidades y destrezas en las actividades productivas que realizan los niños. Estos procesos de enseñanza-aprendizaje tienen distintas modalidades: en algunos casos los niños trabajan al lado de sus padres y reciben críticas, sugerencias y refuerzos como parte del proceso mismo; en otros casos, ellos realizan tareas independientemente, con un ejercicio notable de la memoria y la responsabilidad, y están sujetos a la supervisión y evaluación (*feedback*) de los adultos. (Anderson 1994: 20)

Estas percepciones sobre el trabajo son significativas no solo en la medida que influyen en la satisfacción o el descontento de las personas respecto de su situación laboral y porque están vinculadas con proyecciones de vida que apuntan a un futuro mejor; son importantes también porque sugieren que el trabajo no es un elemento “externo” —“algo que [en el caso del trabajo infantil] les sucede a los niños y que afecta directamente a su bienestar, equivalente a ser herido por un chofer imprudente” (Woodhead 2007: 34; Pedraza-Gómez 2007)— sino un fenómeno con fuertes implicaciones sociales

29 Para mayores detalles, véase Donkin (2010) y Joyce, ed. (1987).

30 La idea de que la economía estaría “arraigada” o “incrustada” (*embedded*) en la estructura social se deriva de la escuela substantivista en la antropología económica, inseparablemente asociada a la persona de Karl Polanyi (1944), y por supuesto de la “ética protestante” de Max Weber (2003 [1905]). Más recientemente, el tema de la “*embeddedness*” fue resucitado por la llamada “nueva sociología económica” (Granovetter 1985).

y psicológicas en la formación de la *personalidad*. Eso significa tomar en consideración por lo menos la *posibilidad* de que en contextos como el nuestro,

...los niños son afectados fuertemente por el valor y el aprecio que reciben por su trabajo, y pueden sentirse orgullosos de lo que hacen. Por el contrario, sentirse humillado o menospreciado por su trabajo puede socavar la confianza en sí mismos y su autoestima. (Woodhead 2007: 37)³¹

3.3. Una breve nota sobre el riesgo

En su libro *La naturaleza cultural del desarrollo humano*,³² la psicóloga Barbara Rogoff presenta la foto de un niño de once meses de la etnia efe en el Congo cortando una fruta con un enorme machete bajo la atenta mirada de un familiar adulto (Rogoff 2003: 6). En línea con la teoría del desarrollo humano de Lev Vygotsky, que resalta la importancia del contexto socio-cultural para la socialización del niño, Rogoff usa la imagen para demostrar que las percepciones sobre el peligro “dependen en gran parte de las circunstancias rutinarias de su comunidad y de las prácticas culturales acostumbradas” (Rogoff 2003: 6). No carece de sentido común: a un niño amazónico le parece probablemente mucho más peligroso cruzar una pista en Lima que usar una motosierra en su comunidad.

Desde esta perspectiva, también las percepciones del riesgo serían social y culturalmente definidas. Efectivamente, la floreciente disciplina del “análisis del riesgo”³³ ha demostrado que el riesgo es un concepto multidimensional que combina el conocimiento subjetivo, basado en experiencia e información, con el sistema cognitivo y valorativo del respectivo entorno social. Es decir, lo que la gente percibe como amenaza para su bienestar y cómo evalúa la probabilidad y las dimensiones

de su potencial impacto dependen, en buena medida, de sus valores, de sus proyecciones sociales y de su identidad cultural; “la percepción y aceptación del riesgo —dice uno de los expertos más reconocidos sobre el tema— tienen sus raíces en factores sociales y culturales” (Slovic 2000: 221).

En sus estudios etnográficos entre los lele en Zaire, la antropóloga británica Mary Douglas analiza cómo la construcción de riesgos sociales —a través de la selección en cierta medida arbitraria entre un conjunto de peligros objetivos— sirve a los grupos sociales para distinguirse de otros similares (Douglas 1973; véase también Douglas 1992). Es decir, los riesgos y temores compartidos por un grupo, así como las medidas para enfrentarlos, no son factores objetivos y meramente tecnológicos, sino tienen una función importante en la organización de las relaciones sociales. El riesgo, como “forma de pensar”, es un reflejo de la organización social y cultural; y eso significa que cualquier cambio en la selección y en las percepciones sobre los riesgos “implicaría un cambio de la organización social” (Douglas y Wildavsky 1983: 9). No obstante las apariencias objetivas y supuestamente reales, el riesgo tiene fuertes implicancias *morales* y “protege un determinado conjunto de valores que a su vez corresponden a un determinado modo de vida” (p. 8). Según Douglas y Wildavsky, eso vale tanto para sociedades tribales africanas como para las sociedades complejas modernas.

Esta perspectiva explicaría por qué las percepciones del riesgo que encontramos en nuestro estudio están relacionadas casi exclusivamente con el mundo exterior, sobre todo con la migración laboral hacia las ciudades. En cambio, los trabajos en la casa o en la chacra (fuese para la misma familia o para terceros) son parte de la rutina y no generan mayores preocupaciones. Volveremos sobre esto en la parte etnográfica.

31 En el Perú, varias organizaciones reclaman reconocimiento y dignidad como *niños trabajadores*. La más conocida es el Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC), que funciona desde 1976 (<http://www.mnnatsop-peru.org>).

32 “Desarrollo humano” se refiere aquí a las etapas de la vida del individuo que se despliegan siguiendo una secuencia determinada por un “orden natural interno” en interacción con el medio tanto físico como ambiental (lo que Erikson [1977] llama el “principio epigenético”), a diferencia del concepto promulgado por el PNUD que alude a un “proceso mediante el cual se ofrece a las personas mayores oportunidades”, siendo las más importantes “una vida prolongada y saludable, educación y acceso a los recursos necesarios para tener una vida decente. Otras oportunidades incluyen la libertad política, la garantía de los derechos humanos y el respeto a sí mismo” (PNUD 1990: 19).

33 Existen por lo menos dos revistas académicas especializadas en el tema: *Risk Analysis*, publicada desde 1981 por Blackwell, y el *Journal of Risk Research*, publicada desde 1997 por Routledge.

3.4. El trabajo infantil: conceptos

Trabajo y “ayuda”

Ahora bien, ante una situación tan compleja y por momentos enredada, ¿qué podemos entender por trabajo infantil,³⁴ cuáles son las formas riesgosas que deben ser eliminadas y en qué circunstancias? Obviamente, no son preguntas aptas para respuestas apresuradas.

Entre los gobiernos y los organismos intergubernamentales se ha hecho común aplicar, a veces con ligeras modificaciones, las definiciones y propuestas de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), entidad que tiene dos convenios que establecen pautas para el trabajo infantil:³⁵ el 138 sobre la Edad Mínima de Admisión al Empleo, y el 182 sobre las Peores Formas de Trabajo Infantil; ambos convenios fueron ratificados por el Perú en 2002.

El Convenio 138 establece tres categorías de edades mínimas para el trabajo infantil: una edad mínima general de admisión al empleo; una edad mínima para la admisión a un trabajo peligroso; y una edad mínima para la admisión a trabajos ligeros. La edad mínima general “no deberá ser inferior a la edad en que cesa la obligación escolar, o en todo caso, a quince años” (Art. 2.1), aunque un país “cuya economía y medios de educación estén insuficientemente desarrollados podrá... especificar inicialmente una edad mínima de catorce años” (Art. 2.4).

El artículo 3 del Convenio 182, por su parte, define como “peores formas” de trabajo infantil:

- a) todas las formas de esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, como la venta y la trata de niños, la servidumbre por deudas y la condición de siervo, y el trabajo forzoso u obligatorio, incluido el reclutamiento forzoso u obligatorio de niños para utilizarlos en conflictos armados;
- b) la utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la prostitución, la producción de pornografía o actuaciones pornográficas;
- c) la utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la realización de actividades ilícitas, en particular la producción y el tráfico de estupefacientes, tal como se definen en los tratados internacionales pertinentes; y
- d) el trabajo 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 niños.

En 1992, la OIT creó el Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC). Para el IPEC, el término “trabajo infantil” abarca toda ocupación que priva a los niños de su niñez, su potencial y su dignidad y que es perjudicial para su desarrollo físico y psicológico.

Cuadro 7
Edad mínima de admisión al empleo según Convenio 138 de la OIT

	Regla general	Excepciones para los países en desarrollo
Edad mínima general (Art. 2)	15 años	14 años
Trabajo peligroso (Art. 3)	18 años (o 16 años bajo condiciones estrictas)	No hay excepción
Trabajo ligero (Art. 7)	13-14 años	12-13 años

Fuente: Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo 2012: 14.

34 Rodgers y Standing (1983) proponen la siguiente tipología del trabajo infantil: (i) tareas domésticas; (ii) trabajo no doméstico, no remunerado en efectivo; (iii) trabajo forzoso u obligatorio; (iv) trabajo asalariado; (v) actividades económicas marginales. Pero se trata de un simple ordenamiento de formas, no entra en cuestiones epistemológicas.

35 Además hay dos recomendaciones relacionadas con el trabajo infantil: la 146 y la 190. El texto de los convenios y de las recomendaciones está disponible en la página web del Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC): <http://www.ilo.org/ipec/facts/LOconventionsonchildlabour/lang-es/index.htm>.

Específicamente, se alude al trabajo que es peligroso y perjudicial para el bienestar físico, mental o moral del niño e interfiere con su escolarización, puesto que les quita la posibilidad de asistir a clases, los obliga a abandonar la escuela de forma prematura, o les exige combinar el estudio con un trabajo pesado o uno que consume mucho tiempo.³⁶

La principal diferencia entre los convenios 138 y 182 de la OIT es que el primero se refiere a *cualquier tipo* de trabajo realizado por menores de 15 años de edad, mientras que el segundo distingue, al menos implícitamente, entre trabajos permisibles y otros intolerables. El IPEC es aún más explícito en reconocer que no todos los trabajos realizados por los niños son dañinos y algunos hasta pueden ser beneficiosos para su desarrollo:

No todas las tareas realizadas por los niños deben clasificarse como trabajo infantil que se ha de eliminar. Por lo general, la participación de los niños o los adolescentes en trabajos que no atentan contra su salud y su desarrollo personal ni interfieren con su escolarización se considera positiva. Entre otras actividades, cabe citar la ayuda que prestan a sus padres en el hogar, la colaboración en un negocio familiar o las tareas que realizan fuera del horario escolar o durante las vacaciones para ganar dinero de bolsillo. Este tipo de actividades son provechosas para el desarrollo de los pequeños y el bienestar de la familia; les proporcionan calificaciones y experiencia, y les ayudan a prepararse para ser miembros productivos de la sociedad en la edad adulta. (<http://www.ilo.org/ipec/facts/lang-es/index.htm>)

Bajo la orientación del IPEC, los gobiernos, las agencias intergubernamentales y las organizaciones no gubernamentales dieron prioridad a la eliminación de las “peores formas” del trabajo infantil. Sobre eso no hay discrepancias.

En lo que hay desacuerdos es en si las labores en el propio hogar cuentan como “trabajo infantil”. La definición de la OIT no las incluye —el Art. 3 del Convenio 182 no señala ni la agricultura ni los trabajos domésticos— porque no considera

a los niños que trabajan en la casa como “económicamente activos” (OIT 2002: 30). Olga Nieuwenhuys (1996: 239) cita un párrafo de la revista de la OIT, *World of Work*, del año 1993 donde se señala que “No tenemos ningún problema con la niña que ayuda a su madre con las tareas domésticas o la cocina, o el chico o la chica que hace trabajo no remunerado en una pequeña empresa familiar”.

Esta posición ha sido objeto de una serie de críticas (p. ej. Schmitz *et al.* 2004) que argumentan que la omisión del trabajo doméstico desconoce el hecho de que a nivel mundial la mayoría de los niños que trabajan lo hacen en su propio hogar, de modo que “los padres suelen ser los principales empleadores de los niños” (Brown *et al.* 2002: 64). Sonia Montaña y Vivian Milosavljevic (2009), de la CEPAL, llaman al trabajo doméstico “la cara invisible” del trabajo infantil y lo sustentan con numerosos datos estadísticos.

En la literatura más reciente se suele distinguir entre “trabajadores familiares no remunerados” (Diallo *et al.* 2011: 15) que realizan alguna actividad económica en el seno de su familia, y las labores domésticas (no económicas) del hogar. Carmen Ponce explica esta distinción en su estudio sobre el trabajo infantil en el Perú:

En países en desarrollo como el Perú, las responsabilidades de los niños (más allá del estudio) pueden abarcar actividades económicas y actividades domésticas. El trabajo en actividades económicas, también llamado trabajo de mercado, incluye actividades agrícolas, venta al por menor, trabajo como cargador en mercados, entre otras. El trabajo doméstico comprende una variedad de actividades en el hogar del niño como limpiar, lavar, planchar, cocinar, recolectar leña y agua, cuidar a otros miembros de la familia (enfermos, ancianos y niños pequeños), entre otras. (Ponce 2012: 14)

En su libro sobre el trabajo infantil en Huancavelica, Alarcón Glasinovich incluye el trabajo en la propia familia —no solo en la casa, sino también por ejemplo en la agricultura— en lo que

³⁶ Véase <http://www.ilo.org/ipec/facts/lang-es/index.htm>.

él denomina *ayuda*, entendida como las “responsabilidades del niño o niña para con su familia en tareas cotidianas que se realizan, no necesariamente dentro de la vivienda, sino también fuera de ella. La ayuda no implica o deriva en obtención de ingresos por parte del niño y siempre se realiza en el contexto de la familia” (Alarcón Glasinovich 2011: 42). Para este autor, el *trabajo* propiamente dicho se distingue de la ayuda por la retribución monetaria y porque es realizado para otras personas. Patricia Ames encontró la misma distinción en Andahuaylas:

En general, para todas las actividades domésticas y el trabajo en la chacra familiar, los niños en Andahuaylas usaban la frase “ayudar en la casa” y la diferenciaban del “trabajo” pagado en chacras ajenas, en el cual también participaban desde los 11 o 12 años. (Ames s. f.: 12)

Coincidiendo con la posición del Proyecto Semilla, nosotros hemos considerado “trabajo” tanto la ayuda en la casa (las actividades domésticas) como las labores agropecuarias en el propio hogar por una simple razón: ambas formas pueden absorber muchísimo tiempo, sobre todo en las áreas rurales como las de nuestro estudio (Levison y Moe 1998: 341; Streuli 2012: 5), y por lo tanto pueden afectar el tiempo dedicado a los estudios y a la escuela, situación que constituye una de las principales preocupaciones que los gobiernos tratan de enfrentar con programas de transferencias monetarias condicionadas.

Trabajo infantil: un concepto complejo

Lo expuesto hasta el momento nos lleva a dos conclusiones. Primero, que “el término trabajo infantil cubre una amplia variedad de situaciones, para las cuales las respuestas éticas, económicas y legales pueden ser muy diferentes” (Grootaert y Kanbur 1995: 3). Asimismo, el impacto del

trabajo infantil sobre el bienestar de los niños depende mucho de circunstancias específicas:

La mayoría de los niños que trabajan participan en actividades que pueden ser perjudiciales o beneficiosas, dependiendo de las circunstancias de la actividad, y en última instancia el impacto del trabajo infantil sobre el bienestar del niño depende de qué haría el niño en ausencia del trabajo. (Edmonds y Pavcnik 2005: 200)³⁷

Esta situación complica también la evaluación de los datos sobre su incidencia, que en última instancia dependen de los criterios aplicados por los encuestadores. En el Perú se ha llevado a cabo la primera (y hasta el momento la única) Encuesta Nacional sobre Trabajo Infantil (ETI) en el año 2007, que considera *trabajador familiar no remunerado* a toda persona de 5 a 17 años que ha laborado por lo menos una hora en la semana de referencia. Como era de esperar, contar a partir de solo una hora semanal arrojó números sumamente altos sobre niños trabajadores, que el propio INEI (2009: 25) calificó como “sobre-dimensionamiento” pues casi duplica el estimado de la ENAHO para el mismo año.³⁸

La segunda conclusión es que la noción de la infancia y del trabajo en las comunidades andinas no coincide —o por lo menos no coincide plenamente, pues se nota un proceso de “adaptación” a los estándares globales— con los conceptos aplicados en las estadísticas y en las normas legales; por lo tanto, tampoco se ha percibido una concepción del trabajo infantil tal como la utilizan las entidades gubernamentales y no gubernamentales.

Podemos finalizar este acápite constatando que el trabajo infantil es un concepto sumamente complejo. Por algo una parte considerable de los textos que hemos revisado señala la necesidad de hacer más estudios para llegar a una mejor comprensión del fenómeno.

37 En la misma línea argumentan Orazem *et al.* (2009b: 3) cuando dicen que “entender el comportamiento de los hogares, los mercados, las instituciones y la economía política local es fundamental para reducir y eliminar el trabajo infantil en la región”.

38 Para la ETI 2007 basta una hora a la semana para catalogar al niño como trabajador familiar no remunerado, mientras la ENAHO 2007 parte de quince horas; el tramo de edad que considera la ETI es desde cinco años de edad, a diferencia de la ENAHO cuyo punto de partida es seis años. Eso hace que, “en rigor, por los distintos objetivos y consideraciones metodológicas, ENAHO y ETI no son encuestas comparables” (INEI 2009: 25).

Los resultados de la ETI están disponibles en <http://www.ilo.org/ipecinfo/product/viewProduct.do?productId=13174>; véase también el trabajo de Rodríguez y Vargas (2009), disponible en: <http://www.ilo.org/ipecinfo/product/viewProduct.do?productId=13173>.

Definir lo que puede ser considerado trabajo infantil es complejo, ya que supone un conjunto de consideraciones ideológicas y culturales. Que los niños trabajen puede ser visto como parte del *aprendizaje cultural* propio del proceso de socialización, como un derecho a ser respetado o como una actividad a través de la cual el menor es explotado, se perjudica su desarrollo y escolaridad. Organismos internacionales como la Organización Internacional del Trabajo (OIT) abogan por su prevención y erradicación. Los movimientos de niños y adolescentes trabajadores organizados a nivel mundial lo asumen como una actividad digna que contribuye al bienestar propio y de las familias y un derecho que debe ser apoyado. (Silva 2010: 23)

3.5. El trabajo infantil: causas

Aparte del reconocimiento de que “los determinantes varían de acuerdo con regiones geográficas” (Ersado 2005: 457), en la literatura tampoco hay consenso sobre las *causas* del trabajo infantil.

La determinante sobre la que hay más acuerdo es la *pobreza*, que en la mayoría de los estudios es identificada como la “principal causa del trabajo infantil” (Schmitz *et al.* 2004: 2) pues implica un cierto nivel de dependencia del hogar de la contribución de los niños:

[El] trabajo infantil está directamente asociado con la pobreza en el hogar (la pobreza como factor determinante del trabajo infantil). Las niñas y niños trabajadores forman parte, en su gran mayoría, de hogares en condición de pobreza (insuficiencia de ingresos). La motivación del trabajo infantil responde entonces en buena medida a esa situación y a la necesidad de generar ingresos para el hogar. (OIT 2007: 7)

También la ENPETI ha identificado la pobreza como una de las principales razones para la temprana incorporación de los niños y niñas en actividades económicas, y por eso considera clave la articulación de esfuerzos para prevenir o erradicar el trabajo infantil con estrategias de reducción de la pobreza en las zonas rurales.

Pero igualmente hay trabajos que llegan a conclusiones distintas (p. ej. Swaminathan 1998) o al menos más matizadas respecto de la pobreza como causante del trabajo infantil. En un estudio comparativo entre cuatro países, Sedlacek *et al.* (2005) encuentran una relación positiva entre trabajo infantil y pobreza en el Ecuador y el Perú, más no en el Brasil y Nicaragua. Otro estudio comparativo entre Nepal, Zimbabue y el Perú también halló variaciones locales y concluye que el impacto de la pobreza sobre el trabajo infantil “en última instancia depende del lugar” (Ersado 2005: 477). Giselle Silva (2010: 117) sostiene que si bien la pobreza es el condicionante principal del trabajo infantil en las zonas rurales del Perú, no es necesariamente el factor que lo determina; según esta autora, familias en condiciones económicas iguales pueden tomar decisiones distintas. Por su parte, la encuesta del Proyecto Semilla no encontró una relación entre necesidades básicas insatisfechas e incidencia del trabajo infantil.

Cuadro 8
Niños trabajadores según NBI entre beneficiarios del Proyecto Semilla*

NBI	No son trabajadores	Son trabajadores
0	22%	24%
1	47%	42%
2	28%	28%
3	3%	5%
Total	100%	100%

Fuente: Encuesta del Proyecto Semilla.

* En el rango de 6 a 12 se consideró como “niños trabajadores” a los que laboraban una hora a la semana o que tuviesen trabajo peligroso; de 12 a más a los que realizaban trabajo peligroso o laboraban 24 horas a la semana.

Además de la pobreza, las otras causas del trabajo infantil más mencionadas son:

- *La ausencia de alternativas, sobre todo una educación de calidad.* La falta de acceso a educación de calidad puede generar entre los padres de familia una preferencia por actividades económicamente más

provechosas en el corto plazo (Grootaert y Patrinos 2002). Trataremos este aspecto con más detalle en el capítulo 07.

- En contextos de pobreza, los *costos de la educación* pueden ser otro motivo importante para el trabajo infantil (Siddiqi y Patrinos 1995). Existen casos —y el ámbito de nuestro estudio sería uno de ellos— donde los niños trabajan para cubrir parte de los gastos de su educación; también sobre eso volveremos más adelante.
- *Las demandas del mercado laboral.* Algunos estudios encontraron un incremento del trabajo infantil provocado por las demandas y las oportunidades que ofrece el mercado laboral (Binder 1999; Levison *et al.* 2001). Eso se refiere tanto al mercado laboral para los adultos como para los propios niños: si, por ejemplo, los padres tienen un empleo irregular, se crea la necesidad de obtener ingresos adicionales y más estables, los que a menudo son proporcionados por los niños. Ersado (2005) encontró una mayor asistencia escolar de los niños debido a mejores condiciones en el mercado laboral para los adultos en el Perú. Sin embargo, eso no necesariamente reduce el trabajo infantil, sobre todo en la casa. Si por ejemplo la madre encuentra trabajo fuera del hogar, a menudo las hijas tienen que asumir sus labores domésticas.³⁹
- *Las normas sociales de la comunidad,* que a menudo —más que nada en zonas rurales pobres— no consideran el trabajo infantil como algo “malo” sino como parte de un proceso de socialización que brinda a los niños los conocimientos necesarios para la supervivencia (Delap 2001; Morrow y Boyden 2010; para la sierra peruana: Alarcón Glasinovich 2011; Van den Berge 2009). En la ENPETI se alude a este factor

como “tolerancia”, explicada por una variedad de factores, “entre los que la cultura y la tradición ocupan un lugar central” (Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo 2012: 38).

- *Ausencia de acceso a créditos.* Algunos autores identifican la falta de créditos como una de las principales causas del trabajo infantil. Según Ranjan (2001), por ejemplo, el ingreso familiar producto del trabajo pierde importancia si existe un mercado de créditos adecuado para los pobres. Dehejia y Gatti (2002) hallaron una “fuerte relación negativa” entre el trabajo infantil y las limitaciones en el acceso a créditos, y proponen políticas públicas que amplíen el mercado financiero para los hogares.⁴⁰ Sobre la base de estas publicaciones, la ENPETI señala “la existencia de mercados de crédito incompletos” como uno de los factores decisivos para el trabajo infantil (Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo 2012: 34-35). Pero también en este aspecto los estudios presentan resultados contradictorios; Ersado (2005), por ejemplo, encontró casos en que los créditos en el Perú rural fueron usados para abrir pequeños negocios familiares donde se podía emplear a los niños.

Según la literatura revisada, también influyen en la incidencia del trabajo infantil otros factores como son:

- *El tamaño de la familia.* Patrinos y Psacharopoulos (1997) constataron que en el Perú rural la probabilidad del trabajo infantil aumenta proporcionalmente con el número de hermanos. Lloyd (1994), citado en Grootaert y Kanbur (1995: 12), halló que mientras más personas tenga el hogar, habrá menos asistencia escolar de los niños y menos inversión de los padres en la educación.

39 Un caso especial —el del cultivo de coca en el Perú y otros países de la región— es el tema de un estudio de Ana Dammert (2008). La autora encontró que la reducción de la producción cocalera debido a las políticas antidrogas, y la pérdida de ingresos que ello significó para los hogares productores, aumentó la participación laboral de los niños aunque no afectó la asistencia escolar.

40 Sobre el mismo tema véase también Baland y Robinson (2000).

- *El nivel educativo de los padres.* “Los niveles educativos de los padres son factores esenciales para el empleo y la educación de los niños” (Ersado 2005: 477). Ray, en su estudio comparativo entre el Perú y Pakistán, resalta “el rol positivo que la educación de las mujeres adultas puede tener para desalentar el trabajo infantil y alentar la educación” (Ray 2000: 3).
- *La edad de los niños.* Comparando Nepal, Zimbabue y el Perú, Ersado (2005: 465) encontró que en los tres países la probabilidad del trabajo infantil aumenta significativamente con la edad de los niños.
- *El género de los niños.* En general, se asume una mayor participación económica de los niños varones (en el Perú, 25,5% según la ENAHO 2011, en comparación con 21,1% de niñas; Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo 2012: 27). Por otro lado, Deere (1983) y Levison y Moe (1998) han constatado un mayor empleo de las niñas y de las adolescentes en labores domésticas.
- *La presencia de servicios públicos en la comunidad.* La existencia de un centro para el cuidado de niños, por ejemplo, disminuye la probabilidad de que los

niños tengan que atender a sus hermanos menores en la casa (Grootaert y Kanbur 1995: 15).

En cambio, se ha encontrado escaso impacto de la legislación correspondiente en la incidencia del trabajo infantil; incluso, la proscripción legal puede ser contraproducente porque “cuando el trabajo infantil está prohibido por ley, la ley no puede proteger a los niños trabajadores ya que legalmente no existen” (Ray 2000: 5). Patrinos y Psacharopoulos (1997) argumentan que la prohibición de todas las formas del trabajo infantil, sin compensar el ingreso familiar con otras fuentes, puede tener consecuencias trágicas para los hogares pobres.

En suma, las causas del trabajo infantil identificadas en los estudios son diversas, aunque hay cierto consenso en que la pobreza, la ausencia de acceso a educación de calidad, las demandas del mercado laboral y las normas sociales locales son factores decisivos. Sin embargo, su importancia relativa varía según el contexto específico. Es fundamental resaltar, como lo hace el IPEC, que el trabajo infantil no se debe a un solo factor, y que “ningún factor aislado explica plenamente la persistencia del fenómeno ni por qué en algunos casos aumenta. En última instancia, la forma en que diferentes causas interactúan en diferentes niveles entre sí determina si un niño trabajará o no”.⁴¹

41 Véase <http://www.ilo.org/ipec/Action/Education/lang-es/index.htm>.

04

Programas de transferencias monetarias condicionadas y trabajo infantil

Los programas de transferencias monetarias condicionadas (PTMC) son experiencias innovadoras que durante la última década se han ido desarrollando en varios países latinoamericanos (Cohen y Franco [coords.] 2006; Rawlings 2004; Valencia Lomelí 2008; Villatoro 2005).

Su propósito principal es promover el desarrollo humano, los PTMC no suelen incluir la reducción del trabajo infantil como objetivo explícito.

En 1997, el gobierno mexicano lanzó el programa *Progres*a, ahora *Oportunidades*, que actualmente beneficia a casi la cuarta parte de la población del país (Levy y Rodríguez 2005: ix). Otros ejemplos destacados de PTMC son *Bolsa Escola* (ahora *Bolsa Família*) en el Brasil, *Familias en Acción* en Colombia, el *Programa de Asignación Familiar* (PRAF) en Honduras, o el *Programme for Advancement Through Health and Education* (PATH) en Jamaica. En total, más de veinte países, la mayoría de ellos en América Latina, han adoptado un PTMC (Adato y Hoddinott 2007: 1).

Los PTMC entregan un monto determinado de dinero a familias en situación de extrema pobreza a cambio de su participación obligatoria en los servicios del Estado en

educación, salud y/o nutrición. Los programas no solo buscan mejorar las condiciones de vida de estas familias, sino también promover la formación de capital humano en la siguiente generación y prevenir la transferencia intergeneracional de la pobreza. Es decir, los PTMC tienen un doble objetivo, uno inmediato y otro a largo plazo, y se distinguen de otros programas sociales porque apuestan por la corresponsabilidad de las familias beneficiarias. Además, se caracterizan por la consideración implícita de aspectos sociales como el empoderamiento de las mujeres, pues la transferencia es entregada a las madres.

Si bien su propósito principal es promover el desarrollo humano, los PTMC no suelen incluir la reducción del trabajo infantil como objetivo explícito. Este sería más bien un resultado indirecto de la corresponsabilidad que obliga a los padres a matricular a sus hijos en la escuela.

Ya existen algunos trabajos sobre el impacto de los PTMC en el trabajo infantil (Alonso 2007; Attanasio *et al.* 2006; Bourguignon *et al.* 2003; Cardoso y Portela Souza 2004; De Janvry *et al.* 2006; Gee 2010; Hirata 2008; Hirata *et al.* 2008; Parker y Skoufias 2000; Ravallion y Wodon 2000; Sauma 2007; Skoufias *et al.* 2001; Yap *et al.* 2001). Los estudios se han centrado sobre todo en analizar el impacto de la asistencia escolar y de la mejora de ingresos en el trabajo infantil, pues son los dos aspectos considerados más idóneos para producir cambios. Con la excepción de los textos de Alonso y de Sauma, se trata de simulaciones econométricas que en su mayoría demuestran que los programas son efectivos en incrementar la matrícula y la asistencia escolar. Su impacto en el trabajo infantil, en cambio, es más ambiguo.

Parker y Skoufias (2000: 29), por ejemplo, encontraron que el Programa *Progres*a —ahora *Oportunidades*— en México logró una reducción del trabajo infantil entre el 15% y el 25%, aunque no fue uno de sus objetivos explícitos. Quiroga Forero (2006) halló un “efecto positivo, aunque pequeño” del programa *Familias en Acción* de Colombia sobre el trabajo infantil y la asistencia escolar. El programa *Bono de Desarrollo Humano* en el Ecuador ni siquiera exige la asistencia escolar, pero igual habría logrado reducir el trabajo infantil en un 17% (Schady y Araujo 2006). En cambio, Duryea y Morrison (2004) constataron un efecto positivo en la escolaridad del programa *Superémonos* en



Costa Rica, pero encontraron poca evidencia de un impacto en el trabajo infantil. Algo parecido señalan Cardoso y Portela Souza (2004) y Rosati *et al.* (2011) para el programa *Bolsa Escola* del Brasil.⁴² En su evaluación de la *Red de Protección Social* en Nicaragua, Thomas (2010) señala que mientras la participación en la escuela aumentó un 18%, el trabajo de los niños se redujo solo un 5%. De manera similar, Ravallion y Wodon (2000) verificaron en su estudio sobre un programa de subsidios monetarios en Bangladesh que el incremento de la asistencia a la escuela afectó más el tiempo libre de los niños que el tiempo invertido en el trabajo. Conclusiones similares se advierten en Hirata *et al.* (2008) para el caso del Paraguay; Attanasio *et al.* (2006) para Colombia; Skoufias *et al.* (2001) para México; y Cardoso y Souza (2004) para el Brasil.

Otro aspecto importante señalado en diversos estudios es que un mayor ingreso familiar —como significa el abono del PTMC— tampoco lleva necesariamente a la reducción del trabajo infantil. Varios trabajos se refieren al “teorema del niño corrompido” (“*rotten kid theorem*”) del economista Gary Becker (1974), según el cual una distribución equitativa y justa de los ingresos entre los integrantes del hogar los motiva a trabajar más, con el propósito de aumentar los ingresos de la familia y por lo tanto de ellos mismos. Eso aplica también para los niños que perciben que su trabajo, que genera ingresos para la familia, aumentaría también su propio bienestar. Según esta perspectiva, la prioridad que los propios niños dan al trabajo —y que puede ser hasta contradictoria con las preferencias de sus padres— serían cruciales para la persistencia del trabajo infantil.

42 “La mayoría de los estudios sobre *Bolsa Escola* tienden a sugerir que los programas de transferencias condicionadas en Brasil son menos efectivos en reducir el trabajo infantil que en incrementar la escolaridad” (Rosati *et al.* 2011: 27).

Los niños que participan en el PETI efectivamente pasaron más tiempo en la escuela, dedicaron menos tiempo al trabajo y sobre todo a trabajos riesgosos, y progresaron más rápidamente en su rendimiento escolar.

En concordancia con esta línea de argumentación, De Janvry *et al.* (2006: 351) señalan la existencia de una “paradoja del bienestar”: los niños de hogares con más activos productivos pueden trabajar más y estudiar menos que los niños de hogares más pobres.⁴³ En todo caso, eso confirmaría que el “ser pobre” aparentemente es un elemento importante, pero por sí solo no es suficiente para explicar la presencia del trabajo infantil.

El panorama del impacto de los PTMC sobre el trabajo infantil parece entonces “bastante mezclado” (Tabatabai 2006: 11). Según Gee (2010: 727), las discordancias en el impacto que los programas puedan haber logrado se deben principalmente a las diferencias en su diseño, pero es probable que influyan también el contexto social específico y los factores externos que más arriba hemos identificado como las principales causas.

Mención aparte merece el *Programa de Erradicação do Trabalho Infantil* (PETI) del Brasil, el único PTMC cuyo objetivo es explícitamente la eliminación de las peores formas

del trabajo infantil.⁴⁴ El PETI ofrece incentivos en efectivo a familias pobres a cambio de que sus hijos participen en el programa *Jornada Ampliada*, que los obliga a asistir a clases adicionales en las tardes. La idea es simple: mantener a los niños más tiempo en la escuela y limitar así el tiempo disponible para el trabajo. El trabajo infantil es considerado en el marco de la asignación de tiempo del niño, que es un tema recurrente en la literatura.⁴⁵

Yap *et al.* (2001) evalúan el impacto del PETI comparando hogares beneficiarios con otras familias pobres que no fueron incluidas en el Programa, y encontraron que los niños que participan en el PETI efectivamente pasaron más tiempo en la escuela,⁴⁶ dedicaron menos tiempo al trabajo⁴⁷ y sobre todo a trabajos riesgosos, y progresaron más rápidamente en su rendimiento escolar. Para los autores, “la experiencia del PETI sugiere que mediante el aumento de tiempo en la escuela, fuese voluntariamente o por mandato del gobierno, se puede reducir el trabajo infantil” (Yap *et al.* 2009: 19). Bajo la nombre de *Horario Extendido*, esta modalidad fue aplicada también por el Proyecto Semilla.

43 Véase también Bhalotra y Heady (2003).

44 Hace unos años gran parte del programa fue integrado en *Bolsa Família*. Quienes deseen saber más sobre el PETI pueden consultar <http://www.youtube.com/watch?v=SeWdYw9jvyl>.

45 “La decisión de los padres de si mandan a su hijo a la escuela, al trabajo, o a ambos, es una decisión sobre la asignación del tiempo” (Ersado 2005: 461). “La interrelación entre trabajo infantil y escolaridad y su presunta determinación por la pobreza implica que ambos tienen que ser considerados simultáneamente como un problema de asignación de tiempo del niño” (Strulik 2008: 1). Según Grootaert y Kanbur (1995: 11), las decisiones sobre la asignación de tiempo de los niños dependen, entre otras cosas, del tamaño y de la estructura del hogar, del potencial productivo del niño y de sus padres (sobre todo de la madre) en la casa y en el mercado laboral, y del grado de una posible sustitución entre los niños y los padres (también sobre todo la madre).

46 En Bahía y Pernambuco el tiempo promedio en la escuela aumentó entre 40 y 50% (8 a 10 horas semanales), y en Sergipe entre 5 y 23% (Yap *et al.* 2001: 13).

47 “La probabilidad del tiempo laboral disminuyó 4-7% en Pernambuco, casi 26% en Bahía y cerca de 13% en Sergipe” (Yap *et al.* 2001: 13).

05

El Programa JUNTOS

En abril del año 2005 el gobierno peruano lanzó el Programa Nacional de Apoyo Directo a los Más Pobres, más conocido como JUNTOS, mediante Decreto Supremo 032-2005-PCM. El Programa tiene como finalidad

...ejecutar transferencias directas en beneficio de las familias más pobres de la población, rurales y urbanas. El Programa facilitará a las familias beneficiadas, con su participación y compromiso voluntario, prestaciones de salud, nutrición, de educación e identidad, orientadas a asegurar la salud y nutrición preventiva materno-infantil, la escolaridad sin deserción así como el registro e identificación.⁴⁸

Constituyen el marco político del Programa el Acuerdo Nacional, las Metas del Milenio de las Naciones Unidas y el Plan Nacional de Superación de la Pobreza, el último de los cuales propone entre sus líneas centrales el desarrollo pleno de las capacidades humanas y el respeto por los derechos fundamentales; la promoción de oportunidades y capacidades económicas para los sectores más necesitados

de la población; y el establecimiento y fortalecimiento de redes de protección social (Francke y Mendoza 2006: 395). Como es el caso en todos los programas de transferencias monetarias condicionadas, JUNTOS afronta problemas que van más allá de la lucha contra la pobreza inmediata, pues quiere romper con su reproducción intergeneracional.

Para cumplir con la misión de JUNTOS, el Estado transfiere 100 soles mensuales⁴⁹ a familias que son seleccionadas mediante una evaluación socio-económica a cargo del Sistema Nacional de Focalización de Hogares (SISFOH)⁵⁰ y una etapa de validación comunal, en la cual los hogares seleccionados son presentados en una consulta pública.

La transferencia es de libre disponibilidad pero no incondicional, pues está supeditada a una serie de compromisos (“corresponsabilidades”) fijados en un

Cuadro 9
Corresponsabilidades en el Programa JUNTOS

Corresponsabilidades en torno a los servicios de salud y nutrición	
Miembro objetivo	Corresponsabilidades
Gestantes	Acudir al establecimiento de salud para el control prenatal mensual.
Niños de 0 a 36 meses	Acudir al establecimiento de salud para controles de crecimiento y desarrollo señalados en los protocolos de atención primaria en salud. - 0 a 11 meses: control mensual - 12 a 23 meses: control bimestral - 24 a 36 meses: control trimestral
Corresponsabilidades en torno a los servicios de educación	
Miembro objetivo	Corresponsabilidades
Niños de 3 a 6 años	Asistir a las clases en la institución de educación inicial o PRONOEI y tener un máximo de tres faltas injustificadas por mes.
Niños/adolescentes/jóvenes desde los 6 años hasta que cumplan los 19 años de edad o egresen de la educación secundaria, lo que ocurra primero.	Asistir a clases y tener un máximo de tres faltas injustificadas por mes.

Fuente: Resolución de la Dirección Ejecutiva 42-2013-MIDIS/PNAP; elaboración: Correa y Roopnaraine 2013: 14.

48 Texto de acuerdo con el Decreto 062-2005 que modifica los párrafos 1, 3, 4 y 5 del Decreto 032-2005-PCM.

49 Actualmente el pago es bimestral, es decir, las familias beneficiarias reciben 200 soles cada dos meses.

50 Para mayor información, véase <http://www.sisfoh.gob.pe/>. Zárate *et al.* (2012) critican al SISFOH por tener un claro sesgo urbano. En enero de 2012 se publicó un decreto de urgencia que establece que el SISFOH pasa del Ministerio de Economía y Finanzas (MEF) al Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS).

“Convenio de participación”. El cuadro 9 resume las corresponsabilidades en torno a los servicios de salud y educación vigentes desde junio de 2013, después de una modificación del Programa.

El control del cumplimiento de las corresponsabilidades es trimestral. Para realizar el seguimiento, los establecimientos de salud y educación de la localidad deben llenar unos formatos elaborados por la oficina central del Programa que son recabados por los gestores locales.⁵¹ En caso de incumplimiento de las corresponsabilidades se suspende la entrega de la transferencia por tres meses; de reincidir, la transferencia es suspendida de manera definitiva.

Desde sus inicios en 2005, JUNTOS ha ampliado su área de intervención constantemente. Según información proporcionada en la página web del Programa, hacia fines del año 2013 la cobertura había alcanzado 1 097 distritos en 14 regiones, 140 provincias y 39 645 centros poblados. Se han incorporado 718 275 hogares en situación de pobreza y extrema pobreza; hogares que contaban con un total de 1 553 772 niños, adolescentes y jóvenes hasta 19 años de edad y 17 170 gestantes.

Desde que empezó a funcionar, el Programa —que en el momento de su lanzamiento no tenía establecida una línea de base ni un plan de graduación— se vio obligado a hacer algunos reajustes en la selección de los beneficiarios y en la duración de la transferencia. Al inicio solo podían participar familias en extrema pobreza que contasen con niños menores de 14 años o madres gestantes, y el tiempo máximo previsto era de cuatro años. Ahora se les da la oportunidad a los hijos de terminar la secundaria hasta culminar los 19 años de edad. Esa fue una de las razones por las que hemos incluido también a los adolescentes en nuestro estudio.

A lo largo de los años se han hecho algunos estudios sobre JUNTOS (Alcázar 2009a; Díaz *et al.* 2008; Gahlaut 2011; Jones *et al.* 2007a y 2007b; Perova y Vakis 2009 y 2011; Streuli 2012; Vargas y Salazar 2008), los que en su mayoría expresan un optimismo cauteloso sobre los logros y las potencialidades

del Programa en lo que se refiere a la atención en salud y la asistencia escolar.⁵² Estudios cualitativos (Huber *et al.* 2009; Arroyo 2010; Correa y Roopnaraine 2013) encontraron un uso bastante responsable de las transferencias que están dedicadas principalmente a la mejora de las condiciones de vida de las familias beneficiarias.

De acuerdo con lo que pudimos observar en los distritos del departamento Amazonas... lo primero que se hace es equipar a los niños con los implementos necesarios para la escuela (mochilas, cuadernos, lápices, etc.), y luego se gasta en ropa para ellos, principalmente zapatos o sandalias, pues deben caminar tramos medianamente largos para ir a su centro educativo... En tercer lugar, se gasta en artículos de limpieza para el hogar, sobre todo bateas, detergente y jabón...

En la sierra... el panorama es un poco diferente pues se gasta un mayor porcentaje en alimentos. En menor medida pudimos observar también la compra de útiles para el hogar —baldes, artículos de limpieza, etc.— y de herramientas. No se ha visto la compra de artefactos o muebles; lo que sí se ha observado es el mejoramiento de las viviendas para evitar el hacinamiento y mejorar la higiene. (Huber *et al.* 2009: 88)

La gran mayoría de este gasto parece destinarse al consumo de alimentos. Como en las evaluaciones desarrolladas en otras zonas, entre los beneficiarios se encuentra una tendencia a consumir alimentos con mayor contenido proteico. La población beneficiaria consume más productos derivados de animales de crianza menor (gallinas y huevos en general y leche y queso), los cuales eran destinados a la comercialización antes de la intervención del Programa. Se encuentra además que, aunque los productos locales siguen siendo la base de la alimentación de las familias, se ha incrementado el consumo de productos adquiridos comercialmente como verduras y frutas, carne y enlatados. (Arroyo 2010: 57)⁵³

51 Los gestores locales tienen como principales funciones controlar el cumplimiento de las corresponsabilidades, apoyar en los procesos de evaluación y filiación de hogares y en el mantenimiento del padrón de usuarios.

52 Véase un estudio compilatorio en Aramburú (2010).

53 Las apreciaciones son corroboradas por el reciente estudio de Norma Correa y Terry Roopnaraine, quienes encontraron que “[e]n ninguna comunidad se identificó que el bono hubiese funcionado como un incentivo perverso en términos de la disminución del trabajo en las familias” (2013: 88).

La población beneficiaria de nuestro estudio tiene una valoración positiva del Programa, aunque a veces con ciertos reparos. La transferencia es considerada una ayuda importante que le sirve para la alimentación de los niños, para comprar útiles escolares, zapatos y otras cosas que necesiten. Sin embargo, en varias localidades también se ha señalado que los 200 soles bimestrales no alcanzan cuando las familias son grandes y que la transferencia debería hacerse de acuerdo con el número de hijos. JUNTOS es consciente de esta problemática. Desde el año pasado, el Programa está ejecutando un programa piloto llamado Esquema Alternativo de Transferencias (EAT) con más de tres mil familias en doce distritos de los departamentos de Arequipa, Ica, Lambayeque y Ucayali. Su propósito es “innovar el programa de transferencias directas condicionadas a pagos diferenciados según ciclo de vida del miembro del hogar y de forma individual” (Programa JUNTOS: *Informe de Evaluación Plan Operativo Institucional 2013*). La primera medición de resultados estaba prevista para abril de 2014 y el estudio de impacto para el año 2015.

En Achipampa recogimos quejas de algunas mujeres que alegaban que fueron separadas del Programa cuando sus esposos encontraron trabajo fuera de la comunidad, el que, como señalábamos, es la principal fuente de ingresos monetarios para el hogar. Otras afirmaron que la separación se debió a que el empleo de sus esposos implicaba seguro social para toda la familia. Sea lo que sea, parece que los gestores del Programa no supieron explicarles bien la razón de su suspensión.

También en el distrito de San Juan de Jarpa varias beneficiarias del Programa JUNTOS han sido separadas por no cumplir los requisitos. En el grupo focal con mujeres, de ocho participantes cuatro han sido retiradas, según ellas debido a que sus esposos habían conseguido algún trabajo asalariado y por eso las consideran como no pobres.

Al ser entrevistado, el Jefe Regional del Programa JUNTOS en Huancayo manifestó que los retiros se deben más bien a una

mala evaluación, por errores en la aplicación del SISFOH y una intervención poco transparente de las autoridades locales en los procesos de validación comunal. Lo que se manifiesta aquí son deficiencias tanto en la comunicación entre la población beneficiaria y los funcionarios del Programa, como en su aplicación en el contexto local. Lo mismo observaron Correa y Roopnaraine:

En las seis comunidades analizadas se comprobó que tanto los hogares como los actores locales vinculados a JUNTOS (docentes, personal de salud, autoridades) tenían muy poca claridad sobre las corresponsabilidades oficiales del Programa.

(...)

Uno de los aspectos que suele generar tensiones entre los gestores y los proveedores de servicios públicos es la división del trabajo en relación con el monitoreo de las condicionalidades. Los gestores manejan una lista de usuarios donde figuran las madres pero que no siempre contiene información detallada sobre los hijos, mientras que el personal de salud emplea las historias médicas de cada niño. Por otro lado, el personal de salud y educación no siempre colabora con el llenado de los formatos de asistencia, esperando que dicha tarea sea asumida por el gestor. Estas situaciones denotan la importancia de fortalecer las coordinaciones entre los sectores de salud y educación y el Programa JUNTOS para optimizar su implementación. (Correa y Roopnaraine 2013: 27 y 45)

Existe todavía una preocupante confusión en torno a la “filosofía” de JUNTOS como programa de transferencias monetarias. Por un lado, no se ha superado del todo el desconocimiento del Programa por parte de funcionarios públicos que dan a entender a las beneficiarias que reciben una ayuda del Estado que, en el fondo, no merecen. En Chanquil, por ejemplo, los padres de familia manifestaron que tanto los profesores como funcionarios de otras instituciones del Estado exigen más aportes a las familias que están en JUNTOS.⁵⁴ Por otro lado, siguen en pie algunos “mitos” sobre

54 Observaciones similares hizo también un estudio anterior sobre el Programa JUNTOS (Huber *et al.* 2009). Más recientemente, Correa y Roopnaraine constataron que en la comunidad awajún de Achoaga “cada familia debe pagar dos soles por semana al comité de aula para comprar material docente: fotocopias, tizas y útiles de escritorio. Los niños que llegan a sexto grado deben pagar 10 soles mensuales para la fiesta de promoción. Todos estos cobros se realizan de marzo a diciembre. Si bien estos pedidos eran dirigidos a todos los estudiantes, durante el trabajo de campo se observó que los docentes consideraban que el pago por parte de los niños usuarios de JUNTOS debía realizarse obligatoriamente porque sus padres recibían dinero del Estado para invertir en su educación” (Correa y Roopnaraine 2013: 30).

el Programa que demostramos en un trabajo anterior (Huber *et al.* 2009); el más difundido era que después de los cuatro años que la familia permanecía en el Programa (según el diseño original que ya ha sido cambiado), el Estado se llevaría a sus hijos para enviarlos al extranjero. Algunos de estos “mitos” se mantienen hoy, como en Huando donde miembros de la Iglesia Pentecostal han propalado rumores que sostienen que JUNTOS es financiado por la Unión Europea, que representaría a la “bestia apocalíptica”. Asimismo, surgieron quejas —desinformadas también— de que estar en el Programa JUNTOS significa no poder acceder a créditos. Estos “mitos rurales” reflejan las enormes barreras que siguen existiendo entre los objetivos de un programa como JUNTOS y las poblaciones rurales más pobres; barreras no solo económicas y sociales, sino también culturales.⁵⁵

Finalmente, persiste también la discriminación contra las familias beneficiarias. Por un lado, varias mujeres manifestaron que en su comunidad quienes no participan en el Programa y aquellos que han sido retirados muestran resentimiento, un indicio de que JUNTOS sigue generando las mismas tensiones intracomunales que observamos en nuestro estudio del año 2008 (Huber *et al.* 2009) y más recientemente Correa y Roopnaraine (2013).⁵⁶ Por otro lado, las mujeres beneficiarias de JUNTOS se sienten discriminadas cuando van a cobrar y se crean largas colas en el Banco de la Nación, pues los demás clientes descargan su ira con ellas porque no son atendidos con prontitud:

Cuando íbamos a cobrar los jubilados nos decían “estos ociosos”... Todos nos marginan, los jubilados, los viejitos nos insultan, “ociosos” nos dicen, “estos vagos deben venir otro día, yo vengo a cobrar mi plata, a qué hora nos vas a atender”, así dicen los jubilados.

(Grupo Focal con mujeres, San Juan de Jarpa)

En suma, contamos con varias evaluaciones cuantitativas (mayoritariamente positivas) de los indicadores del Programa

y algunos estudios cualitativos (no siempre tan positivos) sobre sus resultados en el ámbito social; en cambio, la información sobre el impacto de JUNTOS en el trabajo infantil es casi inexistente. Arroyo deduce de sus entrevistas un impacto positivo y de paso confirma la importancia del trabajo como elemento formativo y la migración temporal de los jóvenes durante las vacaciones:

...las condicionalidades en educación parecen haber desincentivado el trabajo infantil en periodos escolares; sin embargo muchos de los padres reconocen que los periodos de vacaciones son momentos en que sus hijos pueden aprovechar su tiempo para colaborar con las actividades de la unidad doméstica y, en el caso de los hijos adolescentes y jóvenes, para migrar y laborar sobre todo a espacios urbanos. En este sentido, el trabajo parece ser concebido también como una forma de aprendizaje que no debe ser eliminada ya que dota a su descendencia de conocimientos básicos. La migración rural urbana temporal es vista como una oportunidad para que sus hijos aprendan destrezas urbanas indispensables para una buena adaptación posterior en procesos de migración definitiva. (Arroyo 2010: 82)

Por su parte, al analizar los dibujos sobre el uso del tiempo realizados por los niños que participaron en los grupos focales de su estudio, así como las tarjetas donde priorizaron sus actividades cotidianas, Huber *et al.* (2009) encontraron que

...el trabajo infantil —cuya reducción es un objetivo implícito de JUNTOS— sigue teniendo una presencia significativa sobre todo en las comunidades de la sierra.

De lo recogido en el trabajo de campo en Amazonas podemos afirmar que no constatamos situaciones particularmente alarmantes de trabajo infantil, ni

55 Una vez más llama la atención la coincidencia con los hallazgos de Correa y Roopnaraine, quienes también encontraron una variedad de estos “mitos”, estando “Los temores más frecuentes en las comunidades andinas y amazónicas... asociados a dos temas: (i) variaciones del mito del *Pishtaco* y (ii) interpretaciones religiosas de corte apocalíptico” (2013: 20).

56 “Durante el trabajo de campo se comprobó la existencia de tensiones y conflictos asociados a la presencia del Programa entre los comités de madres usuarias, las autoridades locales, los hogares no usuarios, los proveedores de servicios públicos y otras iniciativas gubernamentales. En la mayoría de los casos, estas situaciones se originaban en malos entendidos sobre el funcionamiento de JUNTOS. Sin embargo, también se verificaron tensiones motivadas por sentimientos de envidia o venganza, en especial cuando JUNTOS se usaba para canalizar conflictos preexistentes entre familias o clanes” (Correa y Roopnaraine 2013: 77).

podimos percibir que el Programa JUNTOS esté impactando de alguna manera en este rubro. Creemos que la situación se mantiene básicamente igual, alternando los niños quehaceres de la casa con el tiempo dedicado a los estudios y el juego aunque estas tres ocupaciones no se hallen tan claramente segmentadas como en el área urbana. Casos realmente preocupantes en este sentido solo hemos encontrado... donde hay niños que trabajan en la minería artesanal. (Huber *et al.* 2009: 78-79)

Ambos estudios son netamente cualitativos y no proporcionan números para sustentar sus conclusiones. Desde la perspectiva cuantitativa, Cancho Diez (2006) intentó una evaluación *ex-ante* mediante un modelo de simulación microeconómica y llegó a la conclusión de que la implementación de un PTMC obtendría resultados positivos sobre la asistencia escolar y la participación laboral de los menores:

[S]e obtuvo incrementos en los niveles de asistencia a la escuela de entre 6 y 12 puntos porcentuales considerando únicamente el área rural como ámbito de análisis. Para la variable de participación laboral infantil y adolescente, se registran caídas entre 12 y 20 puntos porcentuales, considerando nuevamente como ámbito de análisis las áreas rurales. Asimismo, no se encontró evidencia que el escalonamiento de las transferencias de acuerdo a características de los niños (como edad y sexo) significara una mejora en el impacto del programa sobre las variables asistencia escolar y participación laboral infantil y adolescente. (Cancho Diez 2006: 3)

En el marco del proyecto Niños del Milenio, conducido en el Perú por el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), se realizó un esfuerzo por evaluar cuantitativamente el impacto de JUNTOS en el trabajo infantil. Niños del Milenio es un estudio longitudinal que recoge información sobre el desarrollo infantil y una variedad de factores que afectan el bienestar de los niños siguiendo a dos grupos en el Perú: un grupo de 2 000 niños que tenían entre 6 y 18 meses de edad en el año 2002, y otro grupo de alrededor de 700 niños que tenían entre 7 y 8 años en ese mismo año. Con la información reunida durante tres visitas en los años 2002, 2006/2007 y

2009, se elaboró una base de datos cuya primera ronda (2002) coincide con la etapa previa al lanzamiento de JUNTOS, lo que permite comparar el impacto del Programa en estos niños antes y después de la intervención.

El estudio publicado en el Boletín n.º 5 del proyecto (Escobal y Benites 2012a) comparó a niños que participan en JUNTOS (“tratados” en el cuadro 10) con otro grupo de niños, también de la muestra de Niños del Milenio, que no participan en el Programa (“controles emparejados”). Los resultados demuestran que los niños de familias beneficiarias de JUNTOS dedican más tiempo al cuidado de otros miembros del hogar, a las labores domésticas y a los trabajos no pagados, y tienen menos tiempo para los estudios y para los juegos que sus coetáneos que no participan en el Programa (cuadro 10). Por otro lado, el proyecto encontró:

...una reducción estadísticamente significativa, aunque pequeña, en el tiempo que los niños destinan al trabajo pagado (un promedio de diez minutos al día). Sin embargo, la disminución en el tiempo dedicado al trabajo pagado parece compensarse con un incremento en el tiempo destinado al trabajo no pagado. No se observan mejoras en el tiempo dedicado a la escuela, el estudio o el juego. (Escobal y Benites 2012a: 8)

Los hallazgos de Niños del Milenio son corroborados en lo esencial por la encuesta del Proyecto Semilla, según la cual la principal diferencia entre niños de familias beneficiarias de JUNTOS y otros que no participan del Programa sería que los primeros trabajan más en la economía familiar (agricultura y pastoreo de animales) y menos para terceros (cuadro 11).

Estos son prácticamente los únicos datos estadísticos que tenemos sobre el posible impacto de JUNTOS en el tiempo que los niños dedican al trabajo, con la limitación de que se presenta una *correlación* pero no necesariamente una *causalidad*; tampoco se ofrecen explicaciones de los hallazgos cuantitativos.

En nuestro estudio cualitativo no hemos encontrado una diferencia perceptible entre las localidades comprendidas en JUNTOS y aquellas que no lo están. La selva alta, donde se ubican San Miguel de Eneñas y Yurinaki, que son las

Cuadro 10
Ingresos y uso del tiempo en niños beneficiarios y no beneficiarios de JUNTOS

Variable	Tratados	Controles emparejados	Diferencia
Economía del hogar			
Ingreso (nuevos soles)	434,20	281,10	153,10
Índice de bienestar	0,32	0,30	0,02
Uso del tiempo de los niños (minutos por día)			
Dormir	590,10	597,10	-7,04
Cuidar a otros miembros del hogar	45,32	29,76	15,55
Labores domésticas	69,57	65,21	4,37
Trabajo no pagado	44,04	21,25	22,79
Trabajo pagado	0,32	9,87	-9,55
Escuela	351,70	352,80	-1,08
Estudiar	90,32	97,35	-7,03
Jugar	220,20	248,10	-27,48

Fuente: Escobal y Benites 2012a: 9.

únicas localidades que no participan en el Programa, es zona productora de café que principalmente durante la época de cosecha absorbe toda la mano de obra familiar, en buena medida también de los niños y adolescentes;⁵⁷ la única diferencia importante es que en esta zona casi no hay migración laboral.

Hasta el momento, el tema del trabajo infantil no está en la agenda del Programa JUNTOS en ninguna de las tres regiones; así lo confirmaron las entrevistas que hicimos a los directores regionales.

¿Ustedes han atendido el tema de trabajo infantil a través del Programa JUNTOS, han tocado esos temas o están pensando hacerlo?

- O sea, como les dije, nuestro objetivo es sacarles de la pobreza extrema a estos hogares que no han tenido una oportunidad ante nadie, ¿no?, y por falta de recursos no han podido acceder a estos servicios básicos universales de educación y salud. Entonces, acompañamos este proceso con algunos temas de capacitación, pero más vinculados a fortalecer estos temas de derecho y deber y en los temas propiamente de salud, educación, pero así directamente en el tema que ustedes están investigando no, no.

(Entrevista con la directora regional del Programa JUNTOS, Huancavelica)

...podría ocurrir que un hijo sea explotado económicamente los fines de semana...

- Claro, podría ser, pero eso escapa de nosotros...

(Entrevista con el director regional del Programa JUNTOS, Pasco)

La principal preocupación expresada por los entrevistados es la sobrecarga del Programa y de su personal:

El rol de JUNTOS es bien simple: garantizar la asistencia. No es el rol del gestor avisar al MINTRA qué problema había en la escuela. Su rol es levantar información sobre la asistencia. Punto. No le pidas otra cosa. A JUNTOS no le pidas que evalúe la calidad de la educación, que el chico no va a la escuela por trabajo. El Programa tiene mil trescientos gestores que recorren más de cincuenta mil escuelas para recoger asistencia escolar. Es súper costoso. ¿Y a eso sumarle el tema del trabajo infantil?

(Entrevista con funcionaria del Programa JUNTOS)

No obstante estas preocupaciones, JUNTOS integró el Comité Técnico encargado del diseño y la aplicación del programa piloto de la ENPETI 2012-2021 en Huánuco, junto con el Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo (MINTRA), el Ministerio de Educación (MINEDU) y la OIT. Este programa, llevado a cabo paralelamente a este estudio,⁵⁸ "tiene como

⁵⁷ Para mayores detalles, véase el capítulo 06.

⁵⁸ El programa se lanzó oficialmente el 17 de septiembre de 2013.

Cuadro 11
Actividades realizadas por niños entre
5 y 17 años de edad

	No JUNTOS		JUNTOS	
Ayudó en el negocio de la casa o de un familiar	37	6%	19	4%
Ayudó realizando labores domésticas en otra vivienda	12	2%	5	1%
Ayudó a elaborar productos para la venta	6	1%	2	0%
Ayudó en la chacra o pastoreo de animales de la propia familia	470	77%	413	91%
Ayudó en la chacra o pastoreo de animales para terceros	56	9%	14	3%
Vendió productos: caramelos, dulces, etc.	19	3%	2	0%
Prestó servicios: lavando carros, lustrando calzado, etc.	9	1%	0	0%
Total	609	100%	1,064	100%

Fuente: Encuesta del Proyecto Semilla.

objetivo incrementar la asistencia y permanencia en la escuela y reducir la posibilidad de compartir el tiempo de los niños, niñas y adolescentes con la realización de actividades económicas (trabajo infantil), en especial las más peligrosas⁵⁹, para lo cual se seleccionó aproximadamente 4 500 hogares, todos ellos beneficiarios de JUNTOS, y 49 escuelas primarias y 17 de secundaria.

El modelo de intervención incluye un bono de logro educativo que consiste en la entrega de transferencias adicionales a las regulares de JUNTOS. La condicionalidad asociada es que el estudiante apruebe el año escolar 2013 de acuerdo a la normativa del MINEDU, institución que verificará y entregará a JUNTOS la relación de los estudiantes que cumplieron dicho requerimiento. El pago del bono —S/.300 para primaria y S/.500 para secundaria—estaba programado para abril de 2014:

El MIDIS, a través de su Programa JUNTOS, realizará una transferencia monetaria adicional a aquellos

hogares que tengan niñas, niños o adolescentes que además de asistir a la escuela, logren aprobar el año escolar. Esta transferencia será de trescientos nuevos soles (S/.300) por cada miembro objetivo que apruebe algún año escolar de primaria, y de quinientos nuevos soles (S/.500) por cada miembro objetivo que apruebe algún año escolar de secundaria. Se tiene previsto que esta transferencia se haga efectiva en abril de 2014 según la verificación de los registros del Ministerio de Educación.⁶⁰

El programa piloto tiene una duración prevista de tres años. Además del Programa JUNTOS, participan el MINEDU con programas para mejorar la calidad educativa (Escuela Rural Secundaria Mejorada), el MINTRA con programas de empleo temporal, y el Programa Agrorural del sector agricultura con un paquete de servicios para mejorar la productividad. El costo estaba calculado en alrededor de dos millones de soles.

⁵⁹ Citado de la Ayuda Memoria del Piloto Huánuco (MINTRA, MINEDU, MIDIS), enero de 2013 (inédito).

⁶⁰ *Ibid.*

06

El trabajo infantil en el ámbito del estudio: hallazgos del trabajo de campo

Podemos ordenar el trabajo infantil que encontramos en nuestro trabajo de campo en dos contextos claramente distinguibles: el apoyo en el hogar, tanto en la casa como en la chacra, el cual no recibe remuneración salvo ocasionalmente algunas propinas; y el trabajo remunerado para terceros. Como veremos, ambas formas no se distinguen solo por el ingreso monetario sino también por la importancia que tiene el componente de la *formación* —en el sentido de transferencia de conocimientos y en el sentido de formar “personas responsables” — que se le otorga al trabajo en la casa o en la chacra familiar.



En algunas comunidades de la sierra existe todavía una forma intermedia: la participación en el *ayni*, un sistema de ayuda mutua tradicional que se da en la chacra con la participación de adultos y adolescentes. En nuestro estudio hubo menciones al *ayni* en Chanquil, en Chincho y en Ticlacayán, donde esta forma de trabajo recíproco se conoce como *washca*.

Otra modalidad de trabajo no remunerado son las faenas o *mingas* comunales. Estas han disminuido considerablemente debido al incremento de los fondos que reciben las municipalidades, porque los pobladores ahora esperan por lo general una retribución por su participación en alguna obra que se realice en el pueblo. Sin embargo, las *mingas* o faenas no han desaparecido del todo. En Achipampa, por ejemplo, un día domingo fuimos testigos de la limpieza de un camino de herradura y vimos a niños y adolescentes cargando piedras.

6.1. El apoyo en el hogar: la casa y la chacra

En su tesis doctoral, Silvana Vargas (2000; citada en Rodríguez y Vargas 2008: 20) señala que 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 varones dedican más tiempo a ayudar con las labores agrícolas mientras las niñas participan más en las actividades domésticas y de la chacra.

Esto corrobora prácticamente todas nuestras observaciones. Las ayudas en la casa comienzan a partir de los 5 años más o menos y van aumentando paulatinamente, una observación que hizo también Van den Berge (2009) en una comunidad cusqueña.

Desde pequeños, los niños empiezan a alcanzar verduras, agua o leña a sus madres, o también pueden pelar habas y arvejas. De acuerdo con su desarrollo físico, la asignación de tareas va aumentando: limpiar; traer agua del río; buscar leña o, en caso que no haya, bosta para la cocina; ayudar a cocinar y a lavar los servicios; cortar pasto para los animales menores; lavar ropa; cuidar a los hermanos menores o a los enfermos de la familia; ir a comprar a la tienda; etc.

- Yo igual, cocino, lavo, traigo agua, barrer, lavar las cosas...

(Grupo focal con adolescentes, Achipampa)

Luego, cuando salen del colegio, ¿qué es lo que hacen?

- Barro la cocina, trapeo, hago las tareas un poco y ayudo a mi papá lo que me dice y a las siete salgo a jugar hasta las ocho.

(Grupo focal con niños, Alto Yurinaki)

- Yo ayudo a mi mamá en cocinar, en lavar servicios, lavar la ropa, hacer limpieza.

¿Yoselin?

- Yo llevo el agua, ayudo a trapear, a lavar mis servicios, a veces a cocinar y eso nomás. Y a cuidar a mi hermanito.

Ya. ¿Anthony?

- Yo lavo los servicios, barro la casa, nada más.

Juliño, ¿en casa en qué ayudas?

- En limpieza.

(Grupo focal con niños, Ticsacayán)

Con el tiempo se va perfilando una división de trabajo según el género, aunque no de una forma muy estricta. Las mujeres ayudan más en la cocina, a limpiar y arreglar la casa, a lavar ropa y los servicios, y a cuidar a los hermanos menores. Los varones se dedican más al ganado y a traer leña, pero también ayudan a cocinar y lavan su ropa. Las hijas mayores a veces tienen que lavar no solo su propia ropa sino también la de sus hermanos, lo que, de paso, confirmaría la aseveración de Patrinos y Psacharopoulos (1997) de que el número de hermanos es un factor importante en la incidencia del trabajo infantil.

¿Y lavan la ropa de sus hermanos mayores?

- Sí.

¿Quién les ordena que laven la ropa de sus hermanos?

- Mis papás, pero ya uno se da cuenta, por decir, que no solamente la mamá tiene que padecer... También tengo que pensar y decir yo también puedo hacer eso y ayudarlo, darle un apoyo.

(Grupo focal con adolescentes, Ticsacayán)

A partir de los 10 u 11 años, las niñas pueden preparar solas los alimentos para la familia si la madre está ocupada en otras actividades.⁶¹

¿Las niñas a partir de qué edad empiezan a cocinar por sí solas?

- De los 10, 11, así...

(Grupo focal con madres, Achipampa)

En cuanto a la ayuda en la casa, entonces, no hemos encontrado sorpresas, pues la literatura revisada revela que el mismo panorama se da de una u otra forma en todas las sociedades rurales en desarrollo (Fyfe 1989: 14).

Antes hemos señalado que existe una disputa sobre si la ayuda en la casa califica como trabajo infantil o no. Nosotros la hemos incluido porque la ayuda doméstica puede entrar en conflicto con la asistencia a la escuela y, por lo tanto, con las condicionalidades del Programa JUNTOS. Levison y Moe (1998: 352) constataron que, efectivamente, la ayuda en la casa puede afectar la escolarización de niñas y mujeres adolescentes en el Perú, pues son ellas las que más se dedican a estas actividades. Es probablemente por esta razón que la Plataforma de Acción de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer demandó "asegurar que en las estrategias para eliminar el trabajo infantil se aborden también, cuando proceda, las demandas excesivas que se hacen a algunas niñas en lo relativo a las labores no remuneradas en su propio hogar y en otros hogares".⁶²

61 En un estudio de los años setenta sobre la sierra del Perú, Carmen Diana Deere encontró que "hasta la edad de 9 o 10 años, las hijas *complementan* el trabajo de las madres; después las chicas empiezan a *sustituir* a sus madres en la cocina, y en su adolescencia pueden *reemplazar* a las madres en las actividades de cocina, liberándolas completamente para otras formas de trabajo" (1983: 109; cursivas nuestras).

62 Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, párrafo 178 n.

Con el tiempo se va perfilando una división de trabajo según el género, aunque no de una forma muy estricta.

Carmen Ponce señala otra manera en que las labores en la casa pueden perjudicar el desarrollo de los niños:

El trabajo doméstico... parece conllevar desventajas en el plano de la socialización del niño con sus pares. Como se trata de una actividad que se desarrolla en el hogar, el niño tiende a estar alejado de sus pares y su interacción con otros se centra en ancianos o niños muy pequeños que requieren cuidado, mientras que el trabajo de mercado (especialmente el no supervisado por miembros de la familia) suele darse en entornos donde otros niños de la misma edad también trabajan. (Ponce 2012: 19)

Desde temprana edad, los niños participan también en las actividades del hogar que sí son consideradas unánimemente como “económicas”, sobre todo relacionadas con la agricultura. El inicio de la salida a la chacra se da a partir de los 7 u 8 años, cuando empiezan a imitar a sus padres en las labores agrícolas casi como jugando. Observan para aprender:

El aprendizaje mediante la observación en la vida cotidiana es una estrategia universal en la infancia y más allá de ella. El aprendizaje observacional

ocurre típicamente en contextos familiares donde una persona realiza una actividad mientras otra persona que sabe menos, observa qué está haciendo. Los niños podrían observar intencionalmente porque quieren aprender, pero puede ser también que observen simplemente por el placer de la compañía de la persona que está trabajando, de modo que el aprendizaje se convierte en un subproducto accidental de la vida social. Sin embargo, el aprendizaje mediante la observación implica más que adquirir una habilidad aislada; es complejo y culturalmente situado. (Gaskins y Paradise 2010: 85)

A estas edades, los padres todavía son flexibles; no le exigen al niño o la niña si se rehúsa a seguir apoyando.

Aquí en el campo apoyan de todo, cuidando a los animales. Por ejemplo, cuando nosotros estamos escarbando la tierra ellos también con un piquito pequeño van atrás. Si dicen “papá me he cansado”, les decimos que se sienten pues, ya que no hay exigencia.

(Grupo focal con mujeres, San Juan de Jarpa)

¿Y cómo sientes que el niño tiene que trabajar hasta ahí nomás?

- Nosotros les ordenamos por poco, por poco nomás, hijito. No hagas mucha fuerza, poco a poco lo que puedas. Bueno, cuando le ordenamos es de acuerdo a su fuerza...
- Ellos nos reclaman...

(Grupo focal con mujeres, Achipampa)

La primera tarea que los niños de la sierra asumen solos, es decir ya sin acompañamiento de adultos, es el pastoreo de ganado ovino y vacuno, que implica sacar el rebaño del corral y conducirlo hasta las zonas de pastizales naturales, que por lo general son de propiedad comunal. A veces llevan su cuaderno y combinan el cuidado de los animales con sus estudios.

¿Desde los cuántos años van ustedes solos a pastear animales?

- Desde los 9.

¿Desde los 9? ¿Rosa?

- Desde los 10.

(Grupo focal con niños, Achipampa)

A partir de los 12, 13 años aumentan sus responsabilidades y los jóvenes ya están plenamente integrados en los procesos productivos agropecuarios. A esta edad han alcanzado un desarrollo físico y acumulado suficiente experiencia como para hacerse cargo de todo tipo de actividades relacionadas a la vida en el campo, tanto en lo que se refiere a la ayuda doméstica como a trabajos agrícolas no remunerados.

- Pero los niños no van a la chacra, recién cuando ya están 12 para arriba, pero los más pequeños no porque se agobian con la mosca. Recién a los hijos cuando crecen los llevamos a la chacra.

- Yo a la chacra llevo para que se acostumbren. Doce años, ahí ya puedes exigir...

(Grupo focal con varones, Alto Yurinaki)

¿A partir de qué edad ayudan a sus padres?

- Desde los 8, pero trabajos leves nomás.

¿A qué edad empezaron a trabajar en lo mismo que sus papás?

- A los 15.

¿Y antes de los 15 años qué cosas hacían?

- O sea, lo más simple, lo más leve.

(Grupo focal con adolescentes, Alto Yurinaki)

Bueno así a sembrar, a echar la papa, las semillas, los guanos. De los 13, 14 ya tienen fuercecita para poner los puntos, porque no pueden estar de chiquitos en la chacra.

(Grupo focal con mujeres, Achipampa)

Las labores en la chacra son múltiples; cada tipo de cultivo exige una serie de actividades previas, el cultivo propiamente dicho, el mantenimiento, el abonado o la fertilización, la cosecha y poscosecha, hasta la venta o el transporte al depósito para fines de autoconsumo. Algunos trabajos exigen fuerza y destreza, como el barbecho o el arado; en estos solo intervienen los varones adultos. Todo lo demás lo realizan personas de cualquier edad y género. Un trabajo que puede considerarse duro y en el que ocasionalmente participan algunos niños y adolescentes en las comunidades de Huancavelica es el *chuñusaruy*, que consiste en pisar la

Las épocas más críticas en demanda de mano de obra son la siembra y la cosecha.

papa helada para preparar el chuño. Los niños que realizan esta labor están expuestos a un frío y humedad intensos.⁶³

Sin embargo, la mayoría de procesos productivos requieren más destreza y habilidades que fuerza física. Las épocas más críticas en demanda de mano de obra son la siembra, que, dependiendo del cultivo, va desde septiembre a noviembre; y la cosecha, que se da entre abril y julio. En estos dos momentos es cuando, por lo general, concurren todos los miembros de la familia, incluyendo niños, niñas y adolescentes, que hacen los mismos trabajos que los demás de acuerdo con sus capacidades físicas. En la siembra ayudan a remover los terrones que quedan luego del arado, retirar las piedras del campo de cultivo, echar semilla en los surcos y luego a taparlas, deshierbar, y a echar abono.

La cosecha viene a ser un trabajo más ligero, aunque exigente en número de trabajadores y de tiempo. La cosecha de cereales es más trabajosa que la de papas, pues implica muchos pasos. Por ejemplo, el trigo se tiene que cortar con la hoz (considerado como trabajo riesgoso en la encuesta del

63 Información recogida en Chanquil.

El trabajo más duro es transportar la cosecha de la chacra a los depósitos familiares.

Proyecto Semilla), recoger lo cortado y arrumar, transportar lo arrumado a lugares de trilla y esperar que haga buen viento. Mientras se hace la trilla se tiene que amontonar los rastrojos que se esparcen, luego ventilar, recoger las piedrecillas que siempre se mezclan con los granos, secar y luego transportar al depósito.

El trabajo más duro es transportar la cosecha de la chacra a los depósitos familiares. Los niños y adolescentes llevan pequeñas cantidades, ayudan a ensacar o guían a los animales de carga. En el transporte participan sobre todo los niños varones.

Aun cuando no participan directamente en la siembra o en la cosecha, estas siguen siendo las épocas más intensas para el trabajo de los niños y adolescentes pues tienen que reemplazar a los adultos en la casa.

Ella en el tiempo de cosecha se dedica a la casa y hace la limpieza. Yo me voy, chacra tengo y no tengo ayudante. Yo me voy caminando, entonces ya a mi hija la dejo en la casa sola, ya a las ocho... Yo estoy llegando nueve de la noche, pero ella se queda en la casa.

(Grupo focal con mujeres, Eneñas)

Desde mayo, junio, julio es época grande de cosecha, y el papá, la mamá requieren del apoyo de esos niños para que cuiden a sus hermanos menores en casa.

(Entrevista con el director de la escuela primaria, Huando)

Otras actividades en las que los niños y las niñas ayudan aparte de la siembra y la cosecha, son el cuidado y la alimentación de los animales menores —gallinas, patos, cerdos— y el pastoreo de vacunos y ovinos. Algunas veces apoyan a sus padres en la limpieza del corral o de los galpones de cuyes.

Determinar cuántas horas por día los niños ayudan en el trabajo a sus padres es complicado. Esto es muy variable y depende de diversos factores como la estacionalidad de las labores agrícolas, la extensión de las parcelas, el tamaño de la familia y los ingresos familiares, entre otros. En todo caso, nuestras metodologías cualitativas no fueron aptas para hacer mediciones precisas como lo ofrecen algunos estudios económicos.⁶⁴ Nuestros entrevistados calculan que los niños y adolescentes dedican al apoyo en la casa un promedio entre una a dos horas diarias.

¿Ustedes tienen idea de cuántas horas al día están ayudando a sus familias, de lunes a viernes por ejemplo?

- Dos horas más o menos.

(Grupo focal con adolescentes, Achipampa)

Mire, hay que entender las actividades cotidianas que ellos realizan, por decir ayudan a cocinar, ayudan a lavar los platos y eso; será pues en la mañana una hora y en la tarde otra hora...

(Entrevista con el director de la escuela primaria, Huando)

64 Carmen Diana Deere estableció que en los años setenta los hogares en la sierra peruana dedicaron un promedio de 44 horas por semana a actividades como cocinar, lavar, traer agua y recoger leña, la mayor parte realizadas por las mujeres y sus hijas. La preparación de la comida fue la actividad que tomó más tiempo, un promedio de 4,2 horas para una familia de 5,5 miembros (Deere 1983).

Tener agua en casa implica no tener que acarrearla desde los manantiales de donde tradicionalmente se proveían, y la cocina de gas los libera de buscar leña.

Es en los lugares donde hay extrema pobreza donde los niños son enviados a trabajar a la chacra con mayor frecuencia, como por ejemplo en Ñahuincucho, a veinte minutos en auto desde Huando. Por lo general, sin embargo, durante el año escolar los niños y adolescentes ayudan solo los días sábado y ocasionalmente también los domingos en las labores agropecuarias. Esa es una constante en todas las localidades de nuestro estudio, aunque la cercanía de los terrenos de cultivo influye en cierta medida; los que tienen chacra cerca trabajan a veces también en las tardes de lunes a viernes, más que nada en temporada de cosecha y de siembra.

Cuando ustedes van a trabajar, ¿en qué días lo hacen generalmente?

- Sábados y domingos.

- Hasta mediodía los domingos.

(Grupo focal con adolescentes, Alto Yurinaki)

Sábados y domingos no más nos ayudan, y cuando tienen tareas ni eso. Pero sí nos esperan con comida preparada.

(Grupo focal con varones, Huando)

De lunes a viernes no les ayudamos porque estamos en el estudio. Sábados y domingos nomás les ayudamos.

(Grupo focal con niños, Achipampa)

Ahora, en época de colegio ¿suelen ir a la chacra?

- Los sábados y domingos.

(Grupo focal con adolescentes, Huachón)

La encuesta del Proyecto Semilla comprueba esta concentración del trabajo infantil en los fines de semana, la que se da en todos los estratos sociales definidos según necesidades básicas insatisfechas.

Cuadro 12
Concentración del trabajo infantil
según días de semana y NBI

NBI	Lunes-viernes	Sábado	Domingo	Total
0	18%	43%	39%	100%
1	16%	47%	37%	100%
2	17%	47%	36%	100%
3	14%	44%	41%	100%
Total	17%	46%	37%	100%

Fuente: Encuesta del Proyecto Semilla.

También en la zona cafetalera de Villa Rica la participación en las labores de la chacra empieza a temprana edad. Los niños comienzan aprendiendo a escoger cerezos de café atacados por la broca o granos pequeños que la despulpadora dejó pasar, tender al sol el café lavado, amontonar los granos de café al caer la tarde, o arrancar de raíz la mala hierba en las plantaciones jóvenes de café, yuca o plátano. De acuerdo con el desarrollo de sus destrezas y capacidades físicas, van interviniendo en todo el proceso de la producción de café, siendo la cosecha la actividad en la cual la participación de niños y niñas, y en especial de adolescentes, es más notoria. En los últimos años la ayuda de los jóvenes se ha hecho más necesaria debido a la escasez de jornaleros. La migración laboral de cosechadores de café desde la sierra de Huancavelica, Ayacucho o Andahuaylas ha disminuido considerablemente, según nuestros entrevistados porque encuentran trabajo en las obras que realizan sus respectivas municipalidades.

Percepciones locales de riesgo

El Proyecto Semilla maneja criterios para el trabajo riesgoso que se reflejan en el cuadro 13.

Cuadro 13
Módulo de trabajos riesgosos
según el Proyecto Semilla

Trabajo de riesgo	No JUNTOS	JUNTOS
Trabaja de noche o madrugada	2%	4%
Maneja tractor, cosechadora, molino u otra maquinaria	1%	0%
Carga cosas pesadas (costales, latas, otros)	17%	10%
Manipula químicos o fertilizantes	7%	3%
Trabaja en condiciones adversas (sol, lluvia, frío, etc.)	28%	39%
Utiliza hoz u otra herramienta cortante	34%	33%
Realiza una actividad por encima de su capacidad	12%	11%
Total	100%	100%

Fuente: Encuesta del Proyecto Semilla.

Estos criterios coinciden, en el mejor de los casos, solo parcialmente con las percepciones de la propia población que recogimos durante el trabajo de campo y que permiten constatar que el trabajo en la chacra o en la casa *no* es concebido como riesgoso. Ni los jóvenes ni sus padres ven un peligro inherente a las labores domésticas y agropecuarias; si bien ocasionalmente se producen pequeños accidentes como golpes, pinchaduras por espinas o caídas, estos pueden producirse también en otras situaciones —por ejemplo, jugando— y no están orgánicamente relacionados con el trabajo. Algunos jóvenes en Alto Yurinaki señalaron haberse cortado con el *chafle* podando café, pero sin lesiones graves; tampoco en las postas de salud hemos encontrado indicios. La preocupación de sus madres, preguntadas por posibles riesgos relacionados con el trabajo, se centran más

en el acoso a sus hijas, el “ser enamoradas” por alguien. Por eso no permiten que vayan a trabajar “solitas”; van con la mamá o con otra compañía.

Eso no quiere decir que no haya motivos para preocuparse. En la zona cafetalera de Villa Rica y en algunas comunidades de la sierra, los adolescentes suelen ayudar en la fumigación de las plantas y no siempre hay conciencia sobre los peligros que conlleva esta actividad. Asimismo, la población en la zona minera de Pasco se encuentra expuesta a la contaminación, que afecta también a los niños y adolescentes, aunque por cierto no solo aquellos que trabajan:

Entonces encontramos que un niño de 10 años tenía veintiuno de plomo en la sangre. Entonces al visitar a su familia, al interrogar al niño, entonces la mamá nos dice que él iba a la mina. Un niño. Prácticamente no hacía nada, no, qué va a cargar...

(Entrevista con médico, Huachón)

Pero lo que constatamos es que los riesgos percibidos entre la población respecto del trabajo infantil y adolescente se refieren casi exclusivamente al trabajo *fuera de la comunidad*. Los temores expresados en los grupos focales son que sus hijos puedan ser explotados, que no se les pague, que los empleadores abusen de las adolescentes que trabajan en el hogar, así como los robos y las estafas. Son casos hipotéticos. No se mencionaron ejemplos concretos, pero queda clara la desconfianza que existe hacia el mundo exterior.

- Porque cuando se van a trabajar no hay quién los controle. Como mamás, como papás, uno controla, ¿no? Pueden sufrir violaciones, muchas cosas pueden sufrir los jóvenes en otros sitios.

- Se van a drogarse los niños. A veces también los varoncitos sufren violaciones, no las niñas nomás, los varoncitos también están en riesgo.

(Grupo focal con mujeres, Achipampa)

- A veces aprenden la delincuencia, a chorear. A veces no habrá trabajo y se juntan en uno de esos grupitos y aprenden ya pues...

- Imitan, imitan al pandillaje.

(Grupo focal con mujeres, Huando)

Eso no quiere decir que no haya motivos para preocuparse. En la zona cafetalera de Villa Rica y en algunas comunidades de la sierra, los adolescentes suelen ayudar en la fumigación de las plantas y no siempre hay conciencia sobre los peligros que conlleva esta actividad.

Muchas madres manifestaron particular preocupación por sus hijas que encuentran empleo como empleadas del hogar.

- Ya hemos visto ya, la mayoría de las personas que se van a Lima vuelven ya medio relajados, ya vuelven con otro tipo de costumbres y al menos ya saben tomar. Ahí es que aprenden a tomar.
- Los malos hábitos que podrían aprender quizás con la mala junta que podría caer un adolescente, por ejemplo, o quizás como no está nadie pie a pie puede echar a perder el alcoholismo o de repente puede ser la droga, pero también hay algunos jóvenes que se controlan y con su formalidad como personas mayores se conducen.
- También la prostitución, y puede ser también violación de los patrones.
- De los patrones podría pasar y sí ha pasado.
- Sí ha pasado en algunas chicas adolescentes que han ido y ya regresaron embarazadas.

(Grupo focal con mujeres, Huando)

En suma, los principales riesgos percibidos tienen que ver con la salida del contexto acostumbrado de la comunidad y están relacionados más con el contorno social que con el propio trabajo. El temor de contagiarse de los vicios de la ciudad —como símbolo de todos los males— fue abrumador y parece confirmar lo que señalábamos en el punto 3.3, citando a la antropóloga Mary Douglas: que la percepción del riesgo sirve a los grupos sociales para distinguirse de otros.

Una estrategia usada para minimizar estos riesgos es que vayan a trabajar donde personas de confianza, conocidas o recomendadas, y sobre todo mantener comunicación frecuente por teléfono. Sin embargo, si bien el uso de redes familiares o de paisanaje en la migración laboral puede reducir estos riesgos, no logra establecer un nivel de confianza suficiente para que los padres se sientan tranquilos.

Disminución del trabajo infantil en comparación con la generación anterior

Casi todos nuestros entrevistados afirman que la intensidad del trabajo infantil se ha reducido considerablemente en comparación con la generación anterior. Eso es el resultado de varios factores, y uno de ellos es la importancia que las familias dan a la educación de sus hijos. El asegurar un mejor futuro a sus hijos es un viejo sueño de las familias campesinas que se ha confirmado durante nuestro estudio.

Antes nuestros padres eran distintos, ahora nosotros queremos lo mejor para nuestros hijos. Antes nuestros papás nos hacían faltar a la escuela, pero ahora nosotros no. Nosotros queremos que nuestros hijos estudien y sean algo, no queremos que como nosotros estén en la chacra. Yo no quiero que así esté mi hija.

(Grupo focal con mujeres, Achipampa)

Pero hay padres también que les interesa que nosotros vamos a ir al colegio, y a veces ya no quieren y hacen lo posible ellos ya de cómo sea traer la papa.

(Grupo focal con adolescentes, Ticsacayán)

Otro factor que probablemente ha contribuido a la disminución del trabajo infantil en las comunidades es el declive de la agricultura, la cual según nuestros informantes habría caído casi en un 50% en Huachón y Ticsacayán durante los últimos años. También influye el desarrollo de la infraestructura de servicios básicos, como el agua potable o la electricidad con conexiones domiciliarias. Tener agua en casa implica no tener que acarrearla desde los manantiales de donde tradicionalmente se proveían, y la cocina de gas los libera de buscar leña:

Antes todavía nuestros padres iban a traer agua, antes acá no había agua. Y el que no traía leña, no cocinaba, porque antes cocinaban con leña mayormente. Ahora utilizan gas, ya no se padece tanto.

(Grupo focal con adolescentes, Ticsacayán)

Finalmente, también constatamos que los niños ahora son más conscientes de sus derechos:

...como les visitan la Defensoría, la Demuna, los niños se quejan, ya no es como era antes.

(Grupo focal con mujeres, Eneñas)

Cualquiera que sea la razón, nuestros entrevistados—incluidos los propios niños y adolescentes— coincidieron en que los niños de ahora trabajan mucho menos que sus padres.

El aspecto de la formación

Algunos estudios sobre el trabajo infantil señalan que los aprendizajes se adquieren tanto a través de una educación formal como a través de la vida laboral, que enseña no solo determinadas habilidades sino también autoestima y responsabilidad (Anker 2000). Sobre todo en sociedades agrarias como la de nuestro estudio, el trabajo suele tener una importancia vital en la preparación de los niños para la adultez (Chick 2010: 138). En estos contextos, “el trabajo es considerado como parte de la vida cotidiana, una manera de aprender habilidades y responsabilidad, aparte de ser un elemento esencial para la supervivencia de la familia” (Woodhead 2007: 31). Para el caso peruano eso fue corroborado por autores como Sulmont Haak *et al.* (2007) o Silva (2010), quienes destacan el significado del trabajo de los niños—en la percepción de las comunidades rurales—tanto en lo que se refiere al desarrollo de habilidades como a la formación de valores.

El principal beneficio que identifican [los padres y madres de familia] para el niño es el formativo (42,1%): el trabajo lo vuelve responsable, le permite ganar experiencia, conocer un oficio y, a través de ello, poder defenderse más adelante en la vida. (Silva 2010: 52).⁶⁵

Estas afirmaciones coinciden plenamente con nuestros hallazgos. Los padres y madres perciben el trabajo de sus hijos e hijas como preparación para que sepan defenderse más adelante.

Tenemos que enseñarles y tenemos que decir que nos ayuden para que ellos también algún día como nosotros sean padres de familia. Estamos enseñando para ellos, para que se cocinen, para que se laven, para su futuro de ellos.

(Grupo focal con mujeres, San Juan de Jarpa)

- Nosotros cuando éramos niños hemos trabajado, ahora ellos también tienen que aprender para que puedan pasar la vida.

Ah, ¿tienen que aprender para que pasen la vida?

- Si no nos van a ayudar a trabajar, entonces ellos serán unos ociosos. ¿Y con qué van a pasar su vida?

¿Entonces está bien que ellos ayuden en la casa?

- Sí, trabajando ellos van a aprender a pasar su vida.

(Grupo focal con mujeres, Chanquil)

De 12 años ya trabajan los niños, sí. Desde 10 años ya están yendo al campo, ya siquiera a jalar la hierba, a botar las piedras, porque si no los llevas al campo se dedican pues a la tragamonedas, al televisión, al DVD, ahí están. A los hijos se les tiene que llevar, pues, obligadamente.

(Grupo focal con mujeres, Huachón)

La idea de que la ayuda en el hogar sirve primordialmente para una formación que les va a permitir enfrentar la vida como adultos es compartida por los propios niños.

**¿Qué piensan de estas cosas, de la ayuda a los padres?
¿Está bien? ¿Qué les parece?**

- Está muy bien.

¿Por qué?

- Porque en el futuro eso nos va a servir para hacer nuestras cosas.

65 El Proyecto Semilla considera como “labores infantiles formativas” aquellas actividades que no están prohibidas porque no afectan su desarrollo, específicamente:

- no son peligrosas, no ponen en riesgo la salud ni el futuro de niñas y niños;
- no afectan su escolarización ni el aprovechamiento de su educación;
- tienen un afán de aprendizaje;
- se realizan bajo la tutoría de una persona mayor;
- se realizan en el marco de sus costumbres culturales y aportan a la reproducción cultural;
- no comprometen el ejercicio de sus derechos.

¿O sea van a aprender?

- Sí, todo lo que estamos haciendo de grandes. De grandes vamos a hacer todas esas cosas.

(Grupo focal con niños, Tlclacayán)

Las habilidades y los conocimientos transferidos a los niños mediante el trabajo constituyen una alternativa en caso no lleguen a completar sus estudios o no encuentren trabajo luego de haberlos concluido. Se revela una postura que contempla diferentes opciones, una modalidad de la diversificación de estrategias y de la “aversión al riesgo” de las familias campesinas que, citando a Adolfo Figueroa, señalamos más arriba.

O sea, a veces algunos no pueden tener una profesión, ¿entonces de dónde pueden ellos mantenerse? Entonces nosotros les brindamos este aporte. Ellos cuando estén grandes pueden trabajar en la chacra, varones como mujeres, para que puedan mantenerse su vida.

(Grupo focal con varones, Alto Yurinaki)

Yo creo que el niño cuando ayuda aprende y ve, entonces cuando es profesional y no está adecuado de repente puede sufrir y por algo hay que enseñarles de todo. Por ejemplo no sabe cocinar, entonces está mal. Tiene que saber de todo.

(Grupo focal con varones, Achipampa)

Patricia Ames observó además en comunidades quechuhablantes “en los niños y niñas no solo el desarrollo de habilidades domésticas y laborales, o de responsabilidad al llevarlas a cabo, sino también un *sentimiento de pertenencia* al grupo en el cual los niños participan, lo cual a su vez se expresa en una identidad compartida” (Ames s.f.: 15; cursivas nuestras). En ese sentido, dice Ames, “el trabajo de los niños en estas comunidades puede ser caracterizado tanto como una necesidad de supervivencia como una forma de socialización” (p. 14).⁶⁶

Tanto los padres como los hijos consideraban que la participación de los niños en las actividades productivas les permitía obtener el conocimiento, las destrezas y las habilidades que los ayudarían a ganarse la vida en el futuro —tanto como

complemento de sus carreras escolares o en vez de ellas si la escuela fallaba al brindar acceso a empleos urbanos. Sin embargo, los aspectos prácticos de la participación de los niños en las tareas familiares era solo una parte del proceso: la preocupación giraba también alrededor del desarrollo de personas responsables, ya que sus mundos sociales y culturales se basan en las obligaciones mutuas entre las personas que pertenecen a la familia y más allá de ella. (Ames s.f: 14)

Por su parte, los niños y adolescentes consideran la ayuda en la familia como un “deber” que es asumido libremente; en los grupos focales no hubo participantes que manifestasen sentirse obligados a colaborar contra su voluntad.

Sí considero que es un deber porque ellos nos apoyaron durante mucho tiempo y creo que nosotros debemos apoyarles. Claro que el deber familiar no quiere decir que tú vas a dejar tus estudios o vas a dejarlo todo. No vas a ponerte a ser irresponsable con tus estudios, sino que al contrario debes demostrar que puedes ser capaz de realizar tus deberes como hijo y también como educando, ¿no?

(Grupo focal con adolescentes, Eneñas)

6.2. El trabajo remunerado

A la ayuda en el hogar se agrega el trabajo para terceros con el objetivo de generar ingresos económicos. Eso puede suceder en la misma localidad donde viven, aunque con mayor frecuencia ocurre en una de las grandes ciudades —sobre todo Lima o Huancayo— o en la selva central, adonde los jóvenes migran durante la época de vacaciones escolares.

Cuando trabajan para otras personas en su pueblo, los niños y adolescentes suelen desempeñar las mismas labores agropecuarias que realizan en su propio hogar, solo que en este caso el trabajo es pagado. En la zona cafetalera de Villa Rica, por ejemplo, incluso en la temporada de cosecha de café, cuando están más ocupados en las chacras de sus padres, siempre queda algo de tiempo para ganarse una propina cosechando para otros.

⁶⁶ Invernizzi (2003) describe el rol del trabajo como parte de la socialización de los niños en las calles de Lima.



Los niños y sobre todo adolescentes de Eneñas y de Alto Yurinaki salen a trabajar a las ciudades con mucho menos frecuencia que sus coetáneos serranos, y lo hacen para vecinos de la misma comunidad o en un anexo cercano. Para ello cuentan con el consentimiento de sus padres; eso ocurre sobre todo, pero no exclusivamente, en las familias con escasas tierras. También en este caso la formación de “personas responsables” tiene importancia:

¿Los chicos pueden trabajar para otras familias?

- Sí, mayormente se desarrollan ellos, mayormente se desenvuelven en eso. En mi caso es así. Me dice papá hay trabajo, voy a ir. Yo cuando yo también tengo trabajo le digo, ¿y yo? No pues, yo me voy con mi amigo; ah ya, entonces anda nomás. ¿Cuántas latas has hecho? Entonces ya un queda contento, no está malgastando su vida. Es común, no es como en las ciudades pues, en las ciudades se van al internet y todas esas cosas.

(Grupo focal con varones, Alto Yurinaki)

Las labores son las mismas que desempeñan en la chacra familiar. La más importante es la cosecha del café. El pago que reciben los trabajadores —fuesen niños, adolescentes

o adultos— es por latas cosechadas y solo ocasionalmente por jornal. Perciben cinco soles por lata, pero en años excepcionales la cifra puede llegar hasta ocho soles, en tanto el jornal fluctúa entre 25 y 30 soles. En promedio, un niño cosecha cuatro latas y un adolescente hasta ocho latas por día, lo que quiere decir que obtienen un ingreso de entre 20 y 40 soles diarios. Cuando la carga de café maduro es máxima llegan hasta diez latas, pero el pago es ligeramente menor, un sol menos por lata.

- Yo llego a las cuatro latas.

- Yo llego hasta cuatro latas así en plena, plena...

(Grupo focal con niños, Eneñas)

Ahora, ingresos por la cosecha del café en un día, ¿cuánto les dan?

- Depende, a lata.

Ya, ¿y cuánto es por lata?

- A veces sube, a veces baja...

Lo más alto, ¿cuánto es?

- Seis soles.

¿Lo más bajo?

- Cinco.

¿Cuántas latas cosechan ustedes en promedio?

- Siete u ocho, diez a veces.
- Yo he llegado a ocho.

¿Mínimo, mínimo?

- Mínimo será cinco, máximo será diez. En plena sí puedes hacer hasta once.

(Grupo focal con adolescentes, Alto Yurinaki)

Aparte de la cosecha del café, otra fuente de ingreso para los adolescentes es el macheteo o lampeo de las plantaciones. El macheteo de una hectárea de café, en promedio, cuesta 400 nuevos soles y puede llegar a un máximo de 500, dependiendo de cuán crecidas estén las hierbas en el cafetal. El lampeo cuesta un poco más, pues es una labor que implica sacar la mala hierba desde la raíz y suele hacerse luego de terminada la cosecha, empleando el azadón. Dependiendo de la habilidad, una persona puede hacer el macheteo de una hectárea en seis días y el lampeo en ocho días, pero por lo general se suele unir un grupo de jóvenes para trabajar juntos, bajo la modalidad de un contrato verbal con el dueño de la plantación, y lo hacen en menos tiempo de acuerdo con el número de trabajadores.⁶⁷

En las comunidades de la sierra, las posibilidades de conseguir trabajo remunerado en la misma localidad son mucho más limitadas. En Achipampa, por ejemplo, los niños y adolescentes casi no trabajan para terceros. Solo ocasionalmente un familiar o un vecino solicita ayuda a un niño para la siembra o el cuidado de sus animales a cambio de una propina que oscila entre 5 y 10 soles. Los adolescentes que realizan trabajos más pesados reciben el mismo jornal que los adultos, es decir, entre 25 y 30 soles.

Róbinson, tú trabajas entonces para otras familias, para otras personas. ¿Te dan ya un jornal completo o solo una propina nomás?

- Sí pagan.

Johan, ¿tú has salido a trabajar para otras personas?

- Sí.

¿Qué has hecho?

- Sembrar, cultivar la tierra, mover la tierra, deshierbar.

¿Cuánto te pagan?

- 25, 30 soles.

(Grupo focal con adolescentes, Achipampa)

- A veces los jóvenes buscan, pues, pero a veces también las personas que necesitan peones también buscan: que me ayude tu hijito, tu hijita, puede ganarse algo. Ya pues, aceptamos.

¿Y en un día de trabajo a esos niños cuánto les pagan?

- Máximo llegaba a 10 soles.

(Grupo focal con mujeres, Achipampa)

En San Juan de Jarpa también se han mencionado casos de niños que ayudan a familiares con el permiso de sus padres; reciben propinas que van de 5 a 8 nuevos soles, dinero que usan para sacar copias para la escuela o para pasar un rato en el internet (“Yo si he mandado a hacer eso, cuando mis tías me dicen apóyame les mando y le dan su propinita”, Grupo focal con mujeres). Sin embargo, son casos eventuales.

A veces los jóvenes aprovechan la escasez de peones adultos —que se da últimamente en las zonas cafetaleras y también en las comunidades de la sierra debido al aumento de trabajos contratados por las municipalidades— para obtener algunos ingresos trabajando en la chacra de algún miembro de la comunidad. Eso ocurre tanto entre varones como mujeres.

¿Qué cosas hacen ellas?

- Igual. Se van a la chacra.

Se van a la chacra.

- En el tiempo de la papa, ahí de voltear, se llama voltear el *chincay*, y ellas las mujercitas se van a agarrar la champa a rapar y los varones a tirar taña. Entonces ya ganan su platita.

Ya.

- Ya pues, ¿no?, ya les gusta ya. Un día van y están con alguien que les busca porque a veces, eh, no hay peón, entonces tienen que buscar aquí, allá, para que puedan ganar su dinero. Ese dinero ya sirve para su calzado, ya sirve para que pueda vestirse, o comer algún antojo.

(Grupo focal con mujeres, Huachón)

⁶⁷ Esta observación fue tomada en Alto Yurinaki. Si se divide el promedio de 400 soles entre seis días, el pago por día es de 66,60 soles. En este caso, y a diferencia de la contratación por jornales (que en el caso del macheteo bordea los 40 soles), el propietario no provee al contratista herramientas ni cubre la alimentación. Como el macheteo exige más habilidad que fuerza, varones adultos y jóvenes rinden por lo general igual.

Jesús, ¿tú algún día has trabajado para otros acá en la chacra?

- Sí, he estado trabajando en aporque.

¿Y te pagaban 25 también?

- 25.

(Grupo focal con adolescentes Chincho)

También en Huando los jóvenes trabajan ocasionalmente en la chacra de terceros cuando faltan peones, y en este caso les pagan desde 15 hasta 25 soles por una jornada que se prolonga de ocho de la mañana a cinco de la tarde, lo cual solo es factible durante el fin de semana o en las vacaciones sin interferir en la educación. La situación es más o menos la misma en todos los distritos de la sierra. En Ticlacayán entrevistamos a niños que se ganan una propina pasteando carneros para otros.

Si un niño se va a pastear diez cabezas de oveja en un día, ¿cuánto le están dando de pago?

- Por 100 carneros pagan 5 soles.

(Grupo focal con niños, Ticlacayán)

Pero no todos los trabajos asalariados en la comunidad están relacionados con la agricultura. En la capital del distrito de Huando, por ejemplo, donde se concentra un buen número de negocios, se dan oportunidades en tiendas o en establecimientos ambulantes durante la feria dominical; de vez en cuando los hijos van junto con sus padres a trabajar en construcción. En Chanquil, los niños acompañan a sus padres a la feria de Paucará y aprovechan para ganarse algunos soles como ayudantes de los comerciantes mayoristas; en Chincho se dedican a la recolección de cochinilla; en Ticlacayán lavan ropa o recogen leña y ganan entre 3 y 10 soles según la cantidad; en Huachón van a pescar truchas para la venta.

Los chicos los domingos van a Paucará. Ahí vienen los mayoristas que traen frutas y verduras de Huanta y Huancayo, ahí se ponen a trabajar también, ayudantes se ponen.

(Entrevista con el director del colegio, Chanquil)

Entonces yo siempre por mi propia voluntad venía acá y cogía cochinilla para vender, me iba los domingos. Hasta ahorita estoy yendo para allá.

(Grupo focal con adolescentes, Chincho)

Mi hijito, por ejemplo, se va hasta lejos a pescar para vender la trucha porque realmente no nos alcanza.

(Grupo focal con mujeres, Huachón)

¿Hay niñas que lavan ropa por plata?

- Sí.

¿Son muchos ese tipo de niños acá en la comunidad?

- Son poquitos.

Y estos niños que trabajan para ganarse estos sencillos, ¿qué familia tienen? O sea, ¿cómo es su familia?

- Más pobre, porque por ejemplo sus mamás no trabajan, sus papas también no trabajan. O sus papás son borrachos. Toman, todos toman.

(Grupo focal con niños, Ticlacayán)

En Ticlacayán, los adolescentes han encontrado en la municipalidad un aliado que les permite obtener, mediante trabajos temporales, algunos ingresos en un proyecto de forestación. Entre las labores que realizan los estudiantes destacan el hoyado, el traslado de plantones al campo definitivo, la plantación propiamente dicha así como labores diversas en los viveros forestales. Estas oportunidades laborales se dan durante las vacaciones de fin de año, de modo que no interfieren con las clases; el pago fluctúa entre 15 y 20 nuevos soles por jornada. Esta política del gobierno local goza de gran aceptación de parte de la población.

En Huachón, ya lo mencionamos, la minería informal sigue teniendo cierta importancia, aunque los decretos emitidos por el gobierno central para la regulación de la actividad minera están desalentando a los mineros artesanales. Aun así, se recogió testimonios de que algunos adolescentes estarían trabajando en estas minas informales.

La migración laboral

Con la excepción de la zona cafetalera de la selva alta, donde el mercado laboral local ofrece suficientes oportunidades para generar ingresos, gran parte de los jóvenes se dirige a las ciudades o a la selva central a buscar trabajo. De las comunidades serranas de nuestro estudio solo Chincho es una excepción, pues la mayoría de los adolescentes viven permanentemente en Huanta y solo de vez en cuando van a la comunidad, fuese para ayudar en la chacra de sus padres o para recoger cochinilla. En las demás localidades

la migración laboral suele darse en la época de vacaciones, después de finalizar el año escolar. En el año 2012 muchos salieron también durante la huelga del SUTEP.⁶⁸

Salir a trabajar fuera de la comunidad es una estrategia de complementación económica importante desde hace varias generaciones, y sigue siendo una práctica muy generalizada. Los padres y las madres de familia también salieron cuando eran jóvenes y ahora sus hijos hacen lo mismo.

Como ya se señaló, los parientes o paisanos que se han establecido permanentemente en la ciudad suelen ser la cabeza de playa para los jóvenes que buscan trabajo durante las vacaciones; el uso de redes familiares es muy importante y frecuente.

¿Tú has ido a Lima a trabajar? Es un primo que te jaló, ¿no?

- Sí, es mi primo.

¿Y tú haces el trabajo de vender la maca para tu madrina y tu madrina se queda con la venta y a ti te da algo?

- Sí.

¿Y en qué has trabajado tú?

- Cargando palos con mi tío Víctor.

(Grupo focal con adolescentes, Huando)

Mi tía tiene en Gamarra una tienda, una de telas... Y voy a apoyarla y me da una propina.

(Grupo focal con adolescentes, Huachón)

Yo en vacaciones me voy a Lima donde mi tío a ayudar en su carpintería.

(Grupo focal con adolescentes, San Juan de Jarpa)

La ciudad de Lima constituye el destino más importante de los niños y adolescentes que salen a buscar trabajo fuera de su comunidad. Los jóvenes de Chanquil, por ejemplo, trabajan en construcción, como cargadores en el mercado mayorista, en negocios ambulatorios (vendiendo frutas o caramelos), como obreros en una fábrica de helados, y como

Salir a trabajar fuera de la comunidad es una estrategia de complementación económica importante.

empleadas del hogar, etc.⁶⁹ Suelen salir en grupo por su propia voluntad, pero con el consentimiento de sus padres. El presidente de la comunidad manifiesta que ha estado muy ocupado firmando las autorizaciones (es decir, legalizando a los permisos otorgados por los padres de familia).

Estos muchachos en etapa no escolar no están acá, de ahí se van a Lima mayormente. Todo enero, durante vacaciones están en Lima. En Lima son lustradores, otros se dedican en el mercado mayorista como cargadores, a esos trabajos se dedican. Algunos trabajan en construcción, así, a eso se dedican. Ahorita también, o sea ha habido huelga y la mayoría se han ido a Lima y ahora sí van a retornar...

(Entrevista con el director del colegio, Chanquil)

Para los jóvenes de Tlacayán y Huachón, las ciudades de Cerro de Pasco y Huánuco son importantes centros laborales durante las vacaciones. Un niño de Huachón va cada año a Lima y trabaja como cómico ambulante con su primo:

68 Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú; el 5 de septiembre de 2012 este sindicato declaró una huelga indefinida que duró un mes.

69 Varios de estos empleos son calificados como trabajos peligrosos por la OIT (OIT 2011).

- Yo a Lima voy a actuar.

¿Qué tipo de cosas haces?

- De todo, chistes...

Pero cómo, ¿subes a los carros o lo haces así en la calle?

- En la calle. A veces voy a trabajar en combi.

¿Solo lo haces o con un compañero?

- Con mi primo, con mi primo hacemos.

Ah, con tu primo. ¿Y cuántas horas haces eso?

- Tres, cuatro.

(Grupo focal con adolescentes, Huachón)

El lugar más cercano al que acuden a trabajar los adolescentes de Achipampa y San Juan de Jarpa es el valle del Mantaro, donde encuentran empleo en la cosecha de zanahorias, ajo, cebolla y otras verduras que se siembran en las inmediaciones de Chupaca, capital de la provincia. En tiempo de clases salen en grupo los días sábado, si es que no hay que ayudar en la chacra de la familia. Durante las vacaciones van a las ciudades —Huancayo y Lima— donde tienen familiares y paisanos que les dan oportunidades de trabajo como ayudantes en tiendas o restaurantes, como distribuidores de gas, en mecánica automotriz, limpieza y panaderías, o como empleadas de hogar. Algunos acompañan a sus padres y trabajan en una obra de construcción o en una mina. También sucede que en diciembre vienen personas desde la selva central a la comunidad en busca de trabajadores, principalmente para deshierbar frutales y café.

¿O sea hay gente de afuera que viene a buscar jóvenes para el trabajo?

- Sí, sí.

¿Y cuándo vienen?

- En diciembre vienen.

¿Y de dónde vienen?

- De acá lo que son los paisanos a veces vienen para que lleven gente a Lima y a la selva.

- De la selva también vienen para que trabajen los jóvenes.

¿Para dónde van más los chicos a trabajar?

- A veces para Lima, para la selva, a veces para Huancayo nomás. Contratan a veces de ayudante, a veces en panadería, a veces en tienda, lo que sea, ¿no?

¿Y en la selva en qué trabajan?

- Bueno, más que nada en la chacra pues.

- Macheteo.

¿Macheteo?

- Claro pues, cosecha del café.

(Grupo focal con mujeres, San Juan de Jarpa)

De esta manera, las comunidades se quedan casi despobladas de jóvenes durante las vacaciones.

¿Y qué hacen estos chicos adolescentes en las vacaciones de enero, febrero?

- Se van a trabajar, a la mina o de empleada a la ciudad se van.

- A la ciudad a Lima se va o a la selva se va a trabajar, ingeniero.

- Más que nada a la selva se van.

¿O sea que si nosotros venimos acá en enero, febrero no encontramos adolescentes?

- No hay jovencitos. No están, habrá unos cuantos.

(Grupo focal con mujeres, San Juan de Jarpa)

Las migraciones laborales empiezan a temprana edad, a veces desde los 12 años según nuestros informantes. Los niños y adolescentes suelen juntarse en grupos y combinar la búsqueda de trabajo con el paseo y la aventura, pues siempre queda un tiempo para ir a la playa o alguna otra diversión.

En mis vacaciones yo me voy a Lima de paseo y me voy a la playa, me divierto, no me parece aburrido...

(Grupo focal con niños, Eneñas)

Por lo general son los propios jóvenes quienes toman la decisión de salir, obviamente con el consentimiento de sus padres. Eso relativiza en cierta medida la afirmación de Basu y Van (1998: 415) y también de Silva (2010) de que la decisión sobre el trabajo infantil es tomada por los padres; más bien, “son decisiones complejas del hogar” (Sedlacek *et al.* 2005: 1) en las que los niños expresan “una voluntad propia” (Liebel 2004).⁷⁰

70 Véase Leinaweaver (2007 y 2008) sobre la “circulación de niños” y su participación en las respectivas decisiones.

- Los mayorcitos mayormente se van pues a trabajar.

¿Desde qué edad ya se van a trabajar?

- 14, 15.

- Ahora ya están yendo de 12, 13 ya están yendo...

¿Y ellos van porque quieren o ustedes les dicen “ya anda”?

- No, ellos quieren.

- Sus amigos ya se van y entonces ya siempre contagia ya.

(Grupo focal con varones, Chanquil)

Nosotros sí damos permiso. “Mamá, sabes qué, a tal sitio voy a ir a trabajar”. Ya ellos van a trabajar, nosotros tenemos que aceptar nomás. No vamos a decir pues no, ¿por qué?

(Grupo focal con mujeres, Huando)

Les dan permiso, pero no se quedan tranquilos. Como señalamos antes, la percepción de posibles riesgos se refiere al contexto fuera de la comunidad y tiene que ver más con el entorno social que con el trabajo propiamente dicho.

Ingresos y decisiones sobre el gasto

Un hallazgo inesperado de nuestro estudio fue que, en general, son los propios niños y adolescentes quienes deciden sobre el gasto de las ganancias obtenidas por su trabajo; es decir, es *su* plata y sus padres a veces ni se enteran en qué la gastan.⁷¹

¿En qué se gastan la propina los chicos?

- No, no te dicen, no te dicen.

(Grupo focal con varones, Eneñas)

Lo que a mí me gusta es el negocio, yo desde los 7 años vendía frutas en Pucallpa, tenía mi dinero. A los 11 años me fui a Lima y también volví a Pucallpa, así sucesivamente, todo para mí era negocio. Yo tenía mi dinero, yo misma me compraba mi ropa, yo misma compraba mis útiles.

(Grupo focal con adolescentes, Eneñas)

Montos pequeños, por decir las propinas que les dan sus padres cuando ayudan en la chacra, los pueden gastar en diversiones como la internet.

Yo no soy del ahorrador, yo no me ahorro mucho, yo cuando veo mi plata me voy por ejemplo al internet.

(Grupo focal con niños, Eneñas)

¿Y de dónde sacan el sol para jugar?

- Yo voy cuando cobro.

Cuando cobras, ¿y de qué cobras?

- Mejor dicho, voy a trabajar pues.

(Grupo focal con adolescentes, Tlacayán)

Por cierto, hemos encontrado casos de niños o adolescentes que entregan el dinero ganado a sus madres “para la comida, para nuestras cosas” (grupo focal con adolescentes, Eneñas). Sin embargo, mucho más comunes fueron los testimonios afirmando que ellos usan el dinero para financiar sus necesidades personales: ropa, zapatos y, muy generalizado, útiles escolares. Es decir, con su trabajo los niños y adolescentes asumen buena parte de los gastos de su educación; hasta hemos encontrado casos de adolescentes que no solo compran sus propios uniformes y útiles escolares, sino también los de sus hermanos menores.

¿Y qué hacen con la plata ¿Es su plata o le dan a la mamá, o...?

- Para sus útiles.

- Ya pues, compran sus útiles, ropa, así ya.

Compran sus cosas...

- Ellos mismos ya.

¿Siempre son para que compren sus cosas?

- Sí.

¿No es tanto así que digamos para que pongan plata para la comida en la familia?

- No, no.

- Para ellos.

(Grupo focal con mujeres, San Juan de Jarpa)

Lo bueno es que cuando vuelven para marzo ya traen su uniforme, sus ropas, etc. En cambio en Chanquil, ¿dónde darles trabajo? Apenas ayudan a sus papás en siembra y cosecha y luego a la ciudad a buscar...

(Entrevista con el director del colegio, Chanquil)

71 He aquí otra coincidencia con los hallazgos de Patricia Ames: “Se reconoce esta habilidad de los niños para contribuir económicamente al hogar desde los nueve o diez años, así como la autonomía del niño para decidir sobre su ingreso al trabajo remunerado” (Ames s.f.: 12).

A veces no nos alcanza a nosotros los padres, entonces ellos se van a trabajar para que apoyen así a sus hermanos y todo eso. Sí.

(Grupo focal con mujeres, Huachón)

La encuesta del Proyecto Semilla (327 respuestas) encontró que los niños cuya familia es beneficiaria de JUNTOS gastan más en educación y menos en comprar ropa y en el apoyo para la familia que aquellos que no participan en el Programa.

Cuadro 14
Gasto del dinero recibido por trabajo infantil:
beneficiarios del Proyecto Semilla

Destino del dinero recibido por trabajo	No JUNTOS	JUNTOS	Total
No indica	13%	8%	11%
Comprar ropa	14%	3%	10%
Comprar golosinas	20%	31%	24%
Le dio el dinero a su mamá / familiar	10%	4%	8%
Comprar frutas	1%	8%	3%
Comprar alimentos para el hogar	5%	8%	6%
Pasear	0%	0%	0%
Ahorrar	4%	4%	4%
Gastos en general*	17%	7%	13%
Gastos escolares / en la escuela	14%	26%	19%
Cabina de internet	1%	0%	1%
Total	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta del Proyecto Semilla.

* No se especifica a qué se refieren los “gastos en general”.

Antes hemos argumentado que incluso en las zonas más deprimidas del país los hábitos de consumo han cambiado durante los últimos años y que sería erróneo asumir que

los jóvenes, por ejemplo de Huancavelica, solo estarían preocupados por satisfacer sus “necesidades básicas”. Esta afirmación se comprobó en el trabajo de campo (y pareciera también en la encuesta del Proyecto Semilla): el trabajo asalariado es, también, la oportunidad que les permite atender nuevas demandas que van más allá de asegurar la mera supervivencia.

Antes no había celular porque celular era para quien tenía plata. Pero ahora ya de 8 años ya tienen su celular a la mano, ya están jugando con el celular, ya saben grabar, todo saben. Claro, ahora hay celulares, televisiones, los niños son más rápidos, más informados...

(Grupo focal con varones, Alto Yurinaki)

- A partir de 12 años ya se van sus hijos, ya quieren salir o quieren trabajar ya ellos.
- Quieren vestirse, quieren a lo menos andar bien cambiaditos.
- Con el celular, con el radio, con todo...

(Grupo focal con mujeres, Huando)

Aun cuando no entregan el dinero a sus padres, los ingresos de los niños y adolescentes constituyen un alivio considerable para la economía familiar pues les quitan una carga importante a sus progenitores. Los adolescentes de Chanquil, por ejemplo, pueden reunir un ahorro producto de sus trabajos en vacaciones que suelen usar entre abril y julio, y recién a partir de agosto dependen nuevamente de sus padres.

Por lo menos temporalmente—es decir, en las épocas cuando más trabajan, como durante las vacaciones en la cosecha del café—, los ingresos de los niños y adolescentes suelen superar las transferencias que el Programa JUNTOS realiza a sus madres. Salir a trabajar en las ciudades les permite acumular montos considerables; además, hemos visto que incluso en las comunidades más pobres de Huancavelica el jornal puede llegar a 25 soles; es decir, en cuatro días pueden acumular el monto que JUNTOS les transfiere por un mes, y los jóvenes que trabajan en el macheteo del café en Alto Yurinaki sobrepasan la transferencia en apenas dos días.

07

Trabajo infantil y educación

Las estrategias que buscan erradicar el trabajo infantil entienden la educación como la principal —y a menudo la única— salida. Es a través de la educación que se espera elevar el nivel de vida de las personas y sacarlas de la pobreza, la cual, como hemos visto, suele interpretarse como el principal factor que obliga a los niños a trabajar; y de paso mejorar la calidad de los recursos humanos disponibles para el desarrollo económico nacional.⁷²

⁷² Heady (2003: 385) menciona como segundo factor que influye en la preferencia de la educación el hecho de que es fácilmente cuantificable en las encuestas de hogares, por lo menos en lo que se refiere a la matrícula y a la asistencia escolar.

Niños trabajadores a tiempo completo no podrían adquirir el capital humano necesario que les permita tener una oportunidad justa en el mercado laboral cuando crecen. Esto se traduce a nivel nacional en una fuerza de trabajo mal equipada para competir en la economía global donde el desarrollo se basará cada vez más en habilidades y competitividades. (Admassie 2003: 171)⁷³

El impacto negativo del trabajo infantil en la educación parece evidente, pues es imposible que un niño esté al mismo tiempo trabajando y asistiendo a clases o haciendo sus tareas. Por consiguiente, el Art. 32 de la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas demanda la prohibición no solo de la explotación económica y del trabajo peligroso, sino también de cualquier trabajo que pueda “entorpecer su educación”,⁷⁴ y según los convenios de la OIT ningún niño debería empezar a trabajar antes de cumplir con la educación obligatoria. “De esta manera, el trabajo y la escuela son presentados como incompatibles” (Abebe y Bessell 2011: 770).

Siguiendo los planteamientos del IPEC,⁷⁵ muchos países han establecido políticas públicas con la idea de que la reducción del tiempo usado para el trabajo va a incrementar, cuasi automáticamente, la asistencia escolar y los logros educativos (Sedlacek *et al.* 2005: 1). Entre estas medidas políticas, los programas de transferencias monetarias condicionadas han demostrado ser “muy efectivos en matricular y mantener a los niños en la escuela” (Streuli 2012: 24). El ejemplo más sugerente es el PETI en el Brasil, que estuvo explícitamente diseñado con el objetivo de combatir las peores formas del trabajo infantil aumentando el tiempo en la escuela, y por lo tanto reduciendo el tiempo disponible para el trabajo, a través de su programa *Jornada Ampliada*, aparentemente con resultados positivos.⁷⁶ El raciocinio, como hemos visto, es el *uso del tiempo*:

Si un niño no va a la escuela entonces está probablemente comprometido en algún tipo de actividad laboral, lo cual puede tener repercusiones a largo plazo en su desarrollo intelectual. Por lo tanto, la asistencia escolar ininterrumpida reduce el tiempo del que dispone el niño para el trabajo en casa o en el mercado laboral. (Admassie 2003: 176)

Sin embargo, una vez más hay estudios discordantes que revelan una realidad sumamente compleja y en cierta medida cuestionan la fórmula de base del PETI. En Bangladesh, por ejemplo, Ravallion y Wodon (2000) constataron que el programa *Food for Education* (“Alimentos para la Educación”), que entregaba una ración de arroz o trigo a familias pobres bajo la obligación de matricular a sus hijos en la escuela, llevó a un aumento significativo de la asistencia escolar, pero el trabajo infantil disminuyó solo entre la octava y la cuarta parte de las horas adicionales en la escuela. Más arriba hemos presentado estudios según los cuales también en el Paraguay, en Colombia, en México y en el Brasil la asistencia escolar promovida por los programas de transferencias monetarias condicionadas afecta a veces más el tiempo libre de los niños que el tiempo laboral.

También se ha mencionado que no todos los niños trabajadores quedan excluidos del sistema educativo y muchos intentan organizar su tiempo para asistir a la escuela sin dejar el empleo. En América Latina, numerosos niños y adolescentes en las zonas rurales estudian y trabajan a la vez desde los 10 años de edad (Alcázar *et al.* 2001). En el citado estudio sobre *Food for Education*, Ravallion y Wodon (2000) también resaltan la compatibilidad entre el trabajo y la escuela; lo mismo señalan Patrinos y Psacharopoulos (1997) para el caso peruano.⁷⁷

Diversos autores insisten en la necesidad de considerar el tipo, las condiciones, la estacionalidad y el tiempo invertido

73 Según algunos críticos del “discurso del capital humano”, la prioridad que se le da a la educación para la eliminación del trabajo infantil se debería menos a un interés por las necesidades, intereses y/o derechos humanos de los niños que a los requerimientos de una determinada agenda política y económica (Abebe y Bessell 2011: 769).

74 Véase <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>.

75 “La educación es un elemento decisivo de toda actividad eficaz para erradicar el trabajo infantil”; disponible en: <http://www.ilo.org/ipec/Action/Education/lang-es/index.htm>.

76 Véase las notas de pie de página 46 y 47.

77 También puede suceder que la matrícula tenga un efecto positivo sobre el trabajo infantil. En Camboya, Phoumin y Fukui (2006) encontraron que estar matriculado en una escuela aumentaba los sueldos de los niños en un 14%, lo cual podría estimular más el trabajo infantil entre los alumnos. Mencionando este ejemplo, Dorman (2008: 3) llega a la conclusión de que la relación entre el trabajo infantil y los logros educativos tiene que ser analizada cuidadosamente.

en el trabajo para estimar su impacto en la educación. Anker (2000: 5), por ejemplo, menciona que el trabajo durante las vacaciones escolares (tan importante en el contexto de nuestro estudio) posiblemente no interfiere en el logro educativo; durante el año escolar, según este autor, los niños tendrían que trabajar por lo menos dos a tres horas al día o quince horas por semana para que el rendimiento escolar se vea afectado. Mientras la afirmación de Anker se sustenta en estudios hechos en Ghana y en Estados Unidos, Bezerra *et al.* encontraron en el Brasil que “hasta dos horas de trabajo por día no tienen un efecto estadísticamente significativo sobre el rendimiento escolar, pero horas adicionales sí disminuyen el logro del estudiante” (2009: 1).⁷⁸ De manera análoga, Buonomo Zabaleta (2011) observaba en su estudio sobre Nicaragua que el haber trabajado hasta dos horas por día se asoció positivamente con los resultados educativos medidos; recién a partir de tres horas diarias se notó una significativa disminución en el progreso del niño en la escuela.

Se ha señalado también que realizar los trabajos en distintos momentos durante el día puede tener impactos diferenciados (Sabia 2009), y hasta que en ciertas circunstancias el trabajo ofrece ventajas frente a la escuela:

Aun cuando el trabajo infantil interrumpe la escuela, es presumible que también proporcione al niño experiencia en el mercado laboral que posteriormente puede llevar a ingresos mayores. Cuál es el efecto que predomina es una cuestión empírica. (Beegle *et al.* 2004: 1)

En resumen, la relación entre el trabajo infantil y la educación, la manera como ambos se influyen mutuamente, “no es tan simple” (Dorman 2008: 3).⁷⁹ Algunos estudiosos son aún más enfáticos e insisten en que esta relación debe someterse a una evaluación empírica en cada caso específico. Para Beegle *et al.* (2004: 1), por ejemplo, “no está claro ni teórica ni empíricamente si el trabajo infantil desplaza la escuela”. El principal inconveniente, según estos autores, es que los



estudios por lo general suelen constatar una *correlación* entre el trabajo infantil y la asistencia escolar, mas no analizar si existe una *causalidad*, en su propio trabajo ellos encontraron “muchas razones para dudar de una interpretación *causal* de la relación entre trabajo infantil y educación” (Beegle *et al.*: 2; cursivas nuestras).

En el Perú, los datos de las encuestas nacionales parecen confirmar una coexistencia generalizada de la matrícula escolar con el trabajo infantil, pues tanto las tasas de inscripción como el número de niños trabajadores están por encima del promedio latinoamericano (Sedlacek *et al.* 2005: 2). El cuadro 15 demuestra que por ejemplo Huancavelica, donde según la ENAHO 2011 el 60% de los niños entre los 6 y los 13 años estaban trabajando, en los niveles inicial y primario tiene una matrícula neta superior a la de Junín, con solo 19% de niños trabajadores. En Pasco (con 35% de niños trabajadores, es decir casi el doble de Junín), los indicadores de matrícula neta son superiores (inicial) o iguales (primaria y secundaria). Parece evidente que en los tres departamentos de nuestro estudio no existe una relación causal entre trabajo infantil y matrícula.

78 El estudio de estos autores descubrió además que los estudiantes que trabajan únicamente fuera de la casa tienen un rendimiento más bajo (5%) en comparación con aquellos que trabajan solo en su casa; en el caso de los niños que trabajan tanto fuera como dentro de la casa, el rendimiento decreció en hasta un 7%.

79 En la sierra de Bolivia, Punch (2004) encontró que el trabajo infantil es solo uno de los factores que impiden que la educación formal aumente las opciones de vida de los jóvenes. Influyen otros obstáculos estructurales como la baja calidad educativa, la falta de recursos, una infraestructura limitada, materiales de enseñanza inadecuados y los bajos sueldos de los profesores.

Cuadro 15
Indicadores de trabajo infantil y cobertura de educación

	Trabajo (6-13 años)	Matrícula neta inicial (3-5 años)	Matrícula neta primaria (6-11 años)	Matrícula neta secundaria (12-16 años)
Huancavelica	60%	63%	94%	68%
Junín	19%	52%	91%	82%
Pasco	35%	62%	91%	81%

Fuente: ENAHO 2011; elaboración: Ramón Díaz.⁸⁰

Ahora bien, la matrícula no necesariamente manifiesta el tiempo que los alumnos efectivamente asisten a la escuela. Estudios como el de Psacharopoulos (1997), Akabayashi y Psacharopoulos (1999) y Sedlacek *et al.* (2005) descubrieron que el trabajo infantil puede disminuir el tiempo invertido en la formación de capital humano incluso entre los alumnos matriculados, debido a las tardanzas, las ausencias y la deserción. En este sentido, el Programa JUNTOS acierta sin duda alguna en controlar la *asistencia* de los alumnos y no solo la matrícula.

Estudios sobre la deserción escolar en el Perú han identificado el trabajo infantil como una de las causas, aunque no necesariamente la más importante. Cueto (2002; citado en Alcázar 2009b: 139), por ejemplo, señala la edad, el ser mujer, la talla según la cual se percibe que los niños están en edad de trabajar y el no vivir con ambos padres como factores que influyen sobre la probabilidad de desertar. Alcázar *et al.* (2001) encontraron que los determinantes más significativos de la asistencia a la escuela comprenden la edad, los años de educación alcanzados y el nivel educativo del jefe del hogar. Para Rodríguez y Abler (1998), la probabilidad de asistir a la escuela es mayor en el caso de los varones y es afectada positivamente por la edad y el nivel educativo del niño y del jefe del hogar, y negativamente por la residencia en zonas rurales. Alcázar (2009b) sostiene que los desertores de secundaria rural trabajan más que los estudiantes, pero no establece una relación causal; es decir, no sabemos si la deserción es *consecuencia* del trabajo. El estudio cualitativo de MacDonald (2011) no menciona el trabajo infantil como

causante del abandono de la secundaria en la sierra rural del Perú, que según la autora se debería a factores como las relaciones y obligaciones familiares, consideraciones sobre el “futuro ideal”, la etnicidad, el género, el nivel de educación de los padres, así como la calidad de las escuelas y el acceso a estas:

La voluntad personal de los niños y por lo tanto sus decisiones son mitigadas por la percepción de sus padres del valor de la educación, la necesidad de cuidar la unidad familiar y el acceso a escuelas de buena calidad. El acceso a tales escuelas puede verse comprometido por la lejanía, el costo del transporte, o una combinación de estos y otros factores. (MacDonald 2011: 113)

En lo que se refiere al contexto regional de nuestro estudio, según los testimonios recogidos entre docentes, en ninguna de las nueve localidades la deserción escolar es considerada como un factor que perjudique la educación de los niños.

¿Ha habido deserción escolar?

- Por cuestiones económicas un poco, poquísimo hemos tenido.

¿Cuántos casos ha tenido el año pasado?

- El año pasado he tenido tres, cuatro. Casi no, no tengo una deserción significativa, no tengo.

¿Y principalmente cuáles serían las causas de la deserción?

- Mire, yo creo que es más que todo su situación económica, ¿no? El papá, la mamá no tienen los medios suficientes, por

⁸⁰ Agradezco a Carolina de Belaunde, del Instituto de Estudios Peruanos, por permitirme usar los datos que son parte de su proyecto de investigación.

eso es que no podían enviarle, o sino también se iban a trabajar a otras ciudades.

(Entrevista con el director de la escuela primaria, Huando)

¿Y el nivel de deserción escolar en secundaria es preocupante?

No. No es preocupante.

¿Pero sí hay?

Sí hay deserción escolar, pero no es mucha.

(Entrevista con profesora, Huachón)

Hemos recogido testimonios similares entre profesores y directores de escuela en todos los lugares. Según el director del colegio de Alto Yurinaki, los únicos casos de deserción escolar se dieron en familias de trabajadores temporales que vinieron desde la sierra para ayudar en la cosecha del café.

Cuando existe deserción es, por ejemplo, cuando hay trabajadores que vienen con sus hijos, matriculan hasta junio, julio, termina la cosecha y luego van retornando a

sus lugares, pero es mínimo, es uno o dos, eso es al año. Más bien este año hemos tenido una subida, o sea, a lo que era el año pasado, una diferencia de 16 a 20 alumnos que hemos dado bienvenida este año

(Entrevista con el director del colegio, Alto Yurinaki)

Estos testimonios, que por cierto expresan opiniones y percepciones subjetivas, parecen encontrar su ratificación en la ENAHO 2011, que arroja porcentajes de deserción escolar por debajo del promedio nacional para Huancavelica (4%), Junín (3%) y Pasco (2%).⁸¹ La Estadística de la Calidad Educativa (ESCALE) del Ministerio de Educación ofrece datos más matizados. En el año 2012 encontró tasas de deserción por debajo del promedio nacional en primaria (Junín y Pasco; no hay datos para Huancavelica), en secundaria (Huancavelica y Junín, pero no así en Pasco) y en educación básica (otra vez con la excepción de Pasco, que reporta un preocupante 18,1%). Lo que más llama la atención son los avances logrados entre 2005 y 2012 en Huancavelica y Junín, mientras la situación aparentemente

Cuadro 16
Tasa de deserción acumulada
(% de población del grupo de edades relevante que no ha completado el nivel o etapa educativa)

	Primaria		Secundaria		Educación básica	
	2005	2012	2005	2012	2005	2012
PERÚ	2,7	1,2	11,0	8,2	22,0	13,9
Área						
Urbana	2,1	1,1	9,8	7,4	15,4	10,5
Rural	3,5	1,5	13,4	10,2	31,5	20,3
Regiones						
Huancavelica	2,4	...	11,6	6,3	22,7	8,3
Junín	2,8	0,9	14,6	6,9	22,7	11,2
Pasco	2,3	0,8	10,1	11,6	15,6	18,1

Fuente: escale.minedu.gob.pe; elaboración propia.

81 Datos de la ENAHO 2011 procesados por Ramón Díaz. Según la misma fuente, los departamentos amazónicos de Loreto (13%), Amazonas (11%), Ucayali (10%) y San Martín (10%) registran los porcentajes más altos de deserción escolar. En Piura y Cajamarca también se ha reportado un 10%. Llama la atención la baja deserción en los departamentos más pobres de la sierra; Apurímac por ejemplo solo reporta un 2%.



ha empeorado en Pasco en los niveles secundaria y educación básica. Eso parece indicar la necesidad de una mirada diferenciada para cada departamento.

Las inasistencias a clase —es decir, las ausencias temporales de los niños matriculados— tampoco son consideradas significativas por los profesores, ni siquiera durante la época de la cosecha cuando los niños y adolescentes trabajan más. En la zona cafetalera de Villa Rica, cuyas comunidades no participan en el Programa JUNTOS, esta situación aparentemente ha mejorado durante los últimos años.

Los años que hemos estado acá [desde 1994] hemos experimentado que anteriormente sí había mucha inasistencia en el tiempo de cosecha más que nada, y eso se ha notado con los alumnos mayores, de secundaria. Definitivamente ellos ya los meses de abril, mayo a junio, prácticamente el tiempo de cosecha, inasistieron bastante, justamente porque por un lado tienen que hacer su economía para sus propinas, qué se yo, por otro lado ayudar a los padres de familia, a sus papás en la chacra, ¿no? Siempre se ha visto eso, pero ahora últimamente ya no hay mucho eso. Nosotros mismos implantamos ahí que

un alumno que falta al día siguiente debe venir con su padre o apoderado por la justificación. Entonces en ese aspecto ya no se le está otorgando permisos por trabajos. Tenemos reglamento interno, reglamento interno civil. Claro que los alumnos inasisten simplemente por emergencia, puede ser por salud y de repente alguna otra cuestión de emergencia, pero no por trabajo, ¿no?

(Entrevista con el director del colegio, Eneñas)

Los propios alumnos confirman las apreciaciones de sus docentes:

¿Alguna vez los han obligado a ir a trabajar en día de clases?

- No.

¿Les han dicho, “se está cayendo el café, ayúdenme”?

- Sí, bueno, algunos días, raros días.

- A veces cuando ya se está cayendo.

- Un día nada más.

¿Y ustedes sienten que por ayudar a sus padres han jalado cursos?

- No, porque en la noche te pones al día.

(Grupo focal con adolescentes, Alto Yurinaki)

Se advierte así una coexistencia entre la escuela y el trabajo, donde la primera tiene prioridad en los dos lugares de la selva alta que, recordemos, no participan del Programa JUNTOS.

En los distritos de la sierra, que sí están en JUNTOS, la situación no es diferente. Salvo algunos casos de jóvenes que no muestran ningún interés por la educación, según nuestros entrevistados las ausencias no pasan de unos pocos días por año escolar y solo excepcionalmente se deben al trabajo.

Yésica, ¿cuántas veces has faltado al colegio este año?

- Tres.

¿Por qué?

- Porque mi mamá no estaba y se había ido a la chacra, el otro porque se me había hecho tarde.

Cristian, ¿tú faltaste al colegio?

- Sí, porque no secó mi uniforme.

¿Eso fue un día lunes?

- Sí.

Flor, ¿tú has faltado?

- Sí, una vez.

¿Por qué motivo?

- Me encontraba mal de salud.

-¿Trinidad?

- Sí, me falté dos días porque estaba con gripe.

¿No han faltado ustedes por ayudar a sus padres en la siembra o la cosecha, o sí?

- Nooo.

(Grupo focal con adolescentes, Achipampa)

¿Qué tal la asistencia escolar en su centro educativo?

- Como le digo, es el 100%.

¿Y cómo ha ido esto de las asistencias en los años anteriores?

- Normal también era.

Normal...

- Normal, casi yo no he tenido ningún problema de inasistencias, pero sí se han trasladado algunos alumnos, dos, tres a las ciudades grandes, especialmente unos a Huancavelica y otros a Huancayo.

(Entrevista con el director de la escuela primaria, Huando)

Las faltas a las clases este año no hay muchas, unos que otros por algunos problemas, de repente por salud o problemas de repente familiares.

(Entrevista con el director del colegio secundario,
Juan de Jarpa)

También en este caso se trata de apreciaciones subjetivas que no estamos en condiciones de contrastar con datos estadísticos. Pero más importante nos parece la comprobación hecha por varios autores de que la asistencia escolar *tampoco* es un indicador satisfactorio para estimar los daños que el trabajo infantil pueda causar en la educación (Holgado *et al.* 2014: 60; Heady 2003: 385).

Por un lado, [viendo solo la asistencia] puede sobreestimarse el daño del trabajo infantil, en parte porque muchas escuelas en los países en desarrollo son de muy mala calidad y en parte porque un niño puede aprender también de manera informal (por trabajo o simplemente por experiencias cotidianas). Por otro lado, se puede subestimar el daño del trabajo infantil, porque los niños que trabajan y a la vez van a la escuela pueden encontrarse menos capaces de aprender, como consecuencia del agotamiento o falta de tiempo para completar la tarea. Por lo tanto, hay un argumento fuerte para medir los efectos del trabajo infantil sobre lo que los niños son capaces de hacer, en lugar de simplemente sobre cuánto tiempo pasan en la escuela. (Heady 2003: 386)

Expectativas

En un estudio anterior (Huber *et al.* 2009) confirmamos que las familias beneficiarias de JUNTOS sí suelen mandar a sus hijos a la escuela, como lo exige el Programa.⁸² Sin embargo, en aquella oportunidad sosteníamos que este “cumplimiento de la corresponsabilidad” no se debía necesariamente a las transferencias condicionadas, pues en la sierra peruana la educación ha sido una preocupación para los padres de familia desde mucho antes. Nuestra apreciación coincide con los datos de la reciente encuesta del Proyecto Semilla,

82 En otro estudio cualitativo, Juan Arroyo llega la misma conclusión: “La condicionalidad más apreciada por los beneficiarios y más añorada por aquellas familias que aún no son beneficiarias, es la educación. Dicho aprecio se enfrasca dentro de la esperanza de cambio, pues para ellos la educación se convierte en un medio para que sus hijos logren alcanzar el éxito y cambiar su realidad actual a través de la obtención de una profesión” (Arroyo 2010: 52).

que no encontró diferencias significativas en la matrícula entre beneficiarios de JUNTOS y las familias que no participan en el Programa (cuadro 17).⁸³

Cuadro 17
Matrícula escolar
(beneficiarios del Proyecto Semilla)

Edad	Actualmente se encuentra matriculado en la escuela	No JUNTOS	JUNTOS
5 a 12 años	Sí	98%	99%
	No	2%	1%
12 a 17 años	Sí	94%	95%
	No	6%	5%

Fuente: Encuesta del Proyecto Semilla.

Antropólogos como Juan Ansión o Carlos Iván Degregori se han referido en sus estudios al “mito de la educación” o el “mito del progreso”. En nuestro trabajo de campo recogimos una gran cantidad de testimonios afirmando que el trabajo de ninguna manera debe interferir en los estudios.

Por decir, no podemos obligar a los niños a que nos ayuden a llevar los animales o en la chacra; ellos se dedican generalmente a los estudios.

(Grupo focal con varones, Achipampa)

Sí. Cuando tienen tiempo colaboran, ayudan, yo les digo ayuden, porque cuando tienen clases ellos van a estudiar.

(Grupo focal con mujeres, Huachón)

Siempre nosotros también nos preocupamos por nuestros hijos: “Hijo, ¿tienes tareas o no? ¿Tienes tareas para que nos ayudes? Si tiene tareas, ya pues, caballero nomás”...

(Grupo focal con varones, Chanquil)

Una vez más, nuestros hallazgos coinciden con los de Juan Arroyo en su estudio sobre el Programa JUNTOS en Chuschi (Ayacucho):

La principal razón para que las familias beneficiarias no permitan que sus hijos falten a la escuela radica en que han comprendido que las ausencias constantes influyen de manera directa en el desarrollo académico de sus hijos. Esto quiere decir que al compromiso que adquirieron con JUNTOS se suma el interés que tienen por no perjudicar el avance de sus hijos en la escuela. (Arroyo 2010: 77)

Pero no se ajustan a lo que encontró Lorena Alcázar en Vinchos, en el mismo departamento:

Es importante mencionar que uno de los impedimentos que puede encontrar el Programa en el distrito para lograr el aumento de asistencia a clase radica, de acuerdo a las opiniones de los entrevistados, en el bajo nivel de interés que muestran los padres por la educación de sus hijos, así como el poco control que ejercen los promotores del Programa en la verificación de la asistencia a clases, lo cual incentiva que algunos no envíen a sus hijos a clases porque saben que no serán habrán [sic] consecuencias. (Alcázar 2009a: 76)

Estamos ante una situación que dificulta extraer conclusiones generales;⁸⁴ en todo caso, en el ámbito de nuestro estudio los padres sí han expresado mucho interés en la educación de sus hijos. Esta sigue siendo considerada como el principal vehículo de movilidad social, y eso a pesar de que el éxito no está empíricamente comprobado. Britto (2005) y la CEPAL (2002) afirman que no existe ninguna garantía de que mayores logros educativos puedan convertirse en mayores ingresos monetarios a largo plazo, como también lo hicieron Néstor Valdivia (2002) y Adolfo Figueroa y Manuel Barrón (2005) en sus estudios sobre la exclusión étnica en el Perú.

83 Correa y Roopnaraine (2013) identificaron dos cambios en el campo educativo atribuibles al Programa JUNTOS en comunidades indígenas: se ha incrementado la matrícula y hay mayor interés por asegurar la asistencia escolar; sin embargo, también estos autores señalan que “es claro que el programa se ha beneficiado de la alta valoración de la educación como vía hacia el progreso” (p. 90).

84 Correa y Roopnaraine (2013: 59) encontraron que en Sarhua, en el departamento de Ayacucho, “había niños que no acudían a la escuela y se dedicaban plenamente al pastoreo en las alturas, pues sus padres consideraban que eran muy lentos para aprender”.

En el ámbito de nuestro estudio los padres sí han expresado mucho interés en la educación de sus hijos. Esta sigue siendo considerada como el principal vehículo de movilidad social, y eso a pesar de que el éxito no está empíricamente comprobado.

Aun con estas limitaciones, y a pesar de las deficiencias de calidad y pertinencia de la escuela rural (Montero *et al.* 2001), el “mito de la educación” parece tener plena vigencia. Dejar atrás la vida sacrificada del campo e ingresar a una vida urbana con buenos réditos económicos es una expectativa generalizada.

¿Y qué es educación, para qué se educa la gente?

- Para que no sufran así en la chacra.
- Nosotros les decimos a los niños por lo que hemos pasado nosotros, pero con ellos tiene que ser diferente, ¿no? Entonces ellos tienen que ser mejor, animamos a nuestros hijos.

(Grupo focal con varones, Achipampa)

¿Estudiar es importante?

- Sí.

¿Por qué?

- Para ser profesionales.
- Para en el futuro ser más profesionales.
- Más que nuestros padres.

Miren chicos, nadie quiere seguir trabajando en la chacra...

- No, eso ya pasó ya.

¿Pero cuál es el motivo principal por el que no les gusta la chacra?

- Porque se padece, más que nada se padece.
- Se padece, y no hay tanta economía...
- Si mi padre es agricultor yo tengo que ser más, mejor que mis padres...

(Grupo focal con adolescentes, Ticlacayán)

Por eso, un aspecto que destacó fuertemente en todos los grupos focales y en las entrevistas fue que las tareas en el hogar —sea en la casa o en la chacra— no deben perjudicar la educación.

Ya, ellos debieran primero estudiar, ¿no?, segundo lavar su ropa, hacer algún trabajo por ahí.

(Grupo focal con varones, Eneñas)

¿Entonces de lunes a viernes van a clases?

- No nos ayudan en nada, y cuando llegan tampoco les decimos que nos ayuden a hacer las cosas

¿Entonces no les ayudan?

- No, porque por las tardes siempre dicen que tienen tarea y se van. En las mañanas les damos desayunos y todos se van a estudiar. Yo no les hago faltar a mis hijos, basta que yo no haya tenido educación, pero mis hijos tienen que ser profesionales; solo faltan cuando están muy enfermos.

(Grupo focal con mujeres, Chanquil)

De lunes a viernes no les ayudamos porque estamos en el estudio. Sábados y domingos nomás les ayudamos.

(Grupo focal con niños, Achipampa)

La profesionalización de los niños, como materialización del deseo de “superarse” (*llalliy*), sigue siendo un objetivo sobresaliente tanto para ellos como para sus padres y madres; y no estamos hablando del chofer o del albañil, sino del médico, del abogado o del ingeniero:

- Terminando el colegio quiero estudiar para doctor.
- Yo quiero ser un chef.
- Yo también estoy pensando terminando el colegio poder ingresar a la universidad y estudiar para ingeniería civil.
- Yo quiero ser un mecánico y a la vez ser un profesor de música de eso como teclado, batería, eso...
- A mí también me gusta estudiar y quiero estudiar medicina humana.
- Yo también de aquí saliendo del colegio quiero estudiar y quiero ser arquitecta.

(Grupo focal con adolescentes, San Juan de Jarpa)

Los mismos sueños fueron expresados en todos los grupos focales con adolescentes: el deseo de ingresar a una universidad y estudiar ingeniería civil, hotelería y turismo, medicina humana en Achipampa; medicina humana, enfermería técnica, derecho, ingeniería civil en Chincho; ingeniería, administración, agronomía o gastronomía (chef), diseño de modas, medicina, economía en Alto Yurinaki; ingeniería industrial o química farmacéutica, enfermería, agronomía, gastronomía en Huachón; arquitectura, ingeniería de maquinaria pesada, medicina, agronomía, ciencias políticas en Huando, y así por el estilo.

Las expectativas de un futuro que los aleje de la vida sacrificada de sus padres es uno de los principales incentivos (indirectos) para el trabajo, pues buena parte de las ganancias de los jóvenes es invertida en útiles y uniformes escolares, es decir en su educación. Sedlacek *et al.* (2005: 2) señalan que “el trabajo infantil puede mejorar las oportunidades educativas mediante el aumento de ingresos del hogar y por lo tanto la capacidad de costear los estudios”. Lejos de ser un obstáculo para la educación, en las familias pobres las ganancias obtenidas a través del trabajo de los niños pueden ser vitales para pagar útiles escolares y uniformes (Bourdillon 2001). Algo semejante hemos encontrado también en nuestro estudio:

Sí, más que todo eso, trabajan para sus útiles escolares.

(Entrevista con el director de la escuela primaria, Huando)

Como en marzo empiezan las clases, yo cuando me pagan a veces compro mi uniforme, mis útiles...

(Grupo focal con adolescentes, San Juan de Jarpa)

O sea para que ellos también se ganen algo para sus copias, todo es imprimación, ¿no? A veces ellos dibujan y no les dan buena calificación, a veces dicen yo quiero imprimir a colores. Ahora a colores cuesta también y para eso también ellos trabajan.

(Grupo focal con mujeres, Eneñas)

En Junín has trabajado. ¿Qué has hecho?

- Vendiendo cancha.

¿Hace cuánto tiempo hacías eso?

- Cuando tenía 9 añitos.

Ya. ¿Y por qué has hecho eso?

- Para mis útiles necesitaba.

(Grupo focal con niños, Ticlacayán)

Lamentablemente, no contamos con datos cuantitativos actuales sobre la contribución monetaria de las familias a la educación de sus hijos en el Perú. El único estudio que conocemos data del año 2002 y fue ejecutado por Jaime Saavedra (actual ministro de Educación) y Pablo Suárez, quienes señalaron que:

En la educación estatal, la sociedad peruana gasta en promedio 199 dólares por niño en primaria; de este monto 32% es aportado por las familias. En el caso de la secundaria, el Estado aporta 191 dólares y las familias 94 dólares; es decir, de un total de 285 dólares por alumno, las familias aportan 33%. (Saavedra y Suárez 2002: 77)

Como es de esperar, el gasto afecta sobre todo la economía de las familias más pobres:

Si bien las familias más pobres gastan menos en términos absolutos, la participación de la educación en el gasto aumenta a medida que se incrementa la pobreza de la familia; así, las familias del quintil con menos recursos con al menos un miembro en el sistema público destinan a la educación primaria y secundaria 5,2% de su gasto total, mientras que en las del quintil más rico el monto correspondiente es 3,4%. (Saavedra y Suárez 2002: 78-79).

Si bien no disponemos de un trabajo cuantitativo más actualizado, hay indicios de que esta situación persiste, y hasta de que puede haber empeorado en algunas zonas más alejadas del país debido a un efecto perverso no intencionado del Programa JUNTOS:

Según la gran mayoría de entrevistados, el obstáculo principal para el acceso a la educación son los costos monetarios. Si bien las escuelas son públicas, los entrevistados de las seis comunidades reportaron una creciente demanda de materiales escolares, uniformes y otras contribuciones (excursiones, donaciones, materiales del docente). *Se reportaron incrementos en la inversión asociada a la educación hasta de 300 soles anuales por hijo (US\$116)*. Como se indicó anteriormente, los padres de familia consideraban que este cambio se debía a la presencia del Programa JUNTOS, pues los docentes estaban al tanto de que las familias usuarias recibían dinero para la educación de sus hijos. (Correa y Roonaraine 2013: 59; cursivas nuestras)

El concepto del uso del tiempo y sus limitaciones

Ahora bien, sería equivocado concluir de lo dicho anteriormente sobre la matrícula, la deserción y las ausencias que el trabajo infantil no tiene ningún impacto negativo sobre la educación de los niños y adolescentes. A nuestro parecer, estos impactos tienen que ver principalmente con el *rendimiento*, el cual, empero, no necesariamente se debe a una reducción del tiempo invertido en los estudios.

Las consecuencias negativas del trabajo infantil sobre el logro educativo se han comprobado en una serie de estudios que demostraron una caída en la productividad académica y en las tasas de graduación (Sakurai 2006; Rosati y Rossi 2007; Guarcello *et al.* 2005 y 2008). Patrinos y Psacharopoulos (1995 y 1997) mostraron que con el incremento del trabajo también aumentan las probabilidades de repetir el año escolar. Según Akabayashi y Psacharopoulos (1999), el trabajo afectó la capacidad de lectura de los niños en Tanzania. Un estudio comparativo en once países latinoamericanos constató una desventaja para niños trabajadores de 16% en las habilidades de lenguaje y de 17% en matemática (Sánchez *et al.* 2009).

Una vez más, no contamos con mediciones cuantitativas sobre el tema para el contexto de nuestro estudio, pero sí recogimos testimonios de que el trabajo efectivamente perjudica el rendimiento escolar, aunque *no* porque los

niños pasen menos tiempo en la escuela. Si bien están matriculados y asisten a clase, en las épocas de mayor demanda laboral no siempre tienen tiempo para hacer sus tareas, o las hacen en la noche después de haber trabajado toda la tarde en la chacra.

O sea, ¿tú vas al colegio hasta qué hora?

- Hasta la una, de ahí ya salimos. Tengo pues mis animales cargándome.

Ya. ¿Y te vas con ellos hasta arriba?

- Ajá.

¿Y hasta qué hora te quedas arriba?

- Hasta las cinco. Bajo pues cuando ya traen la carga y me quedo.

¿Y tu tarea?

- La hago pues toda la noche.

Toda la noche...

- Ajá, como hay luz...

(Grupo focal con adolescentes, Tlacayán)

Aun cuando los niños logran hacer sus tareas, lo que no siempre ocurre, al día siguiente llegan cansados a la escuela. Según los profesores entrevistados, en este aspecto el trabajo infantil sí impacta en la educación.

Mira, [el trabajo] tiene lo positivo y lo negativo. Lo positivo es pues que cada uno se hace responsable, aprende a trabajar y no solo a recibir, pero les puede afectar en no cumplir con sus tareas. Llega cansado o tiene que hacer un trabajo de exposición para el día siguiente y no lo va a poder cumplir como debe ser. En cierta manera sí afecta.

(Entrevista con profesora, Alto Yurinaki)

- Ahora yo veo que están trabajando menores de edad. Sí.

¿Y esto afecta su desenvolvimiento académico?

- Claro. Afecta bastante.

¿De qué manera?

- Por ejemplo, como ellos se van a trabajar sábados, domingos, ya no cumplen las tareas, ya están cansados para el día lunes. Lunes ya ellos van dormitando, sin ganas.

(Entrevista con profesora, Huachón)

Algunos estudios en otros países han llegado a conclusiones similares:

Incluso si están matriculados en la escuela, los niños que trabajan no se desempeñan tan bien como sus compañeros que no trabajan, lo que sugiere que el trabajo puede tener un efecto adverso sobre el aprendizaje incluso si no tiene un efecto significativo sobre la inscripción. (Orazem *et al.* 2009: 9)

Mientras más tiempo los niños tengan que trabajar, más cansados estarán en la escuela y menos tiempo tendrán para el estudio. En consecuencia, el trabajo puede tener un efecto adverso en el aprendizaje cuando están en la escuela, incluso si no tiene un efecto grande en la inscripción. (Heady 2003: 386)

Eso sugiere que el concepto del uso del tiempo que sustenta intervenciones como el PETI y otras experiencias que ofrecen la escuela como alternativa al trabajo, tiene ciertas limitaciones no solo respecto de la reducción del trabajo infantil —como hemos visto, diversos estudios encontraron que la mayor asistencia escolar afecta más el tiempo libre de los niños que el tiempo laboral— sino también respecto del logro educativo y, por lo tanto, de la preparación para el mercado de trabajo. Ni la matrícula ni la asistencia son suficientes para medir los posibles daños del trabajo infantil en el aprendizaje, pues son simplemente indicadores del tiempo pasado en la escuela y no de resultados cognitivos (Gunnarsson *et al.* 2006: 33).⁸⁵

Los impactos del trabajo infantil en la adquisición de habilidades cognitivas en el Perú es el tema del estudio de Carmen Ponce (2012). Tras aplicar diferentes metodologías con seiscientos niños y niñas —Matrices Progresivas Raven, que miden la denominada inteligencia general y que fueron tomadas cuando el niño tenía entre 7 y 8 años de edad; la Prueba de Vocabulario por Imágenes Peabody (PPVT), que mide habilidades verbales, y una prueba de matemáticas—, la autora encontró que

...al explorar el efecto del trabajo de mercado en el entorno familiar (típicamente trabajo en la chacra), no se encuentra efectos en el PPVT y en el caso

del desempeño en matemáticas incluso se halla un efecto positivo, a pesar del mayor atraso escolar que se estaría derivando de la mayor dedicación a ese tipo de trabajo. Tales resultados son consistentes con la evidencia sobre la baja calidad de la escuela rural y las bajas expectativas que los padres en extrema pobreza tendrían respecto de la escuela secundaria. (Ponce 2012: 39)

Esta observación la lleva a concluir que la erradicación del trabajo infantil en zonas rurales del Perú no tiene sentido en entornos donde la educación no ofrece alternativas viables:

Los resultados de este estudio son consistentes con la idea de prevenir y erradicar el trabajo en entornos donde los servicios educativos ofrezcan una alternativa razonable para el desarrollo de los niños. Al mismo tiempo, estos resultados ponen en evidencia la importancia de no avanzar en medidas legales que prohíban el trabajo en zonas del país que no tienen tales servicios y donde la experiencia en actividades económicas dentro del negocio familiar parece estar asociada a aprendizajes valiosos que no se consiguen necesariamente en el entorno escolar. Por el contrario, los resultados subrayan la necesidad de avanzar primero en la mejora de la calidad del servicio educativo. (Ponce 2012: 46)

Nos encontramos, entonces, frente al tema de la *calidad educativa* y su importancia para la erradicación del trabajo infantil. En este aspecto la situación en las zonas de nuestro estudio es sumamente deficiente. Según la Evaluación de Calidad Educativa (ECE) del Ministerio de Educación para el año 2011, casi el 90% de los alumnos del segundo año de primaria en Huancavelica y el 80% en Junín y Pasco no entendían los textos que leían, y los resultados de la prueba de matemáticas fueron todavía más desoladores (cuadro 18).

No es ningún secreto que en el mercado laboral hay una demanda creciente de cuadros calificados en sus distintos niveles y que “para ser empleable se requiere contar con

85 Llama la atención que, según el *Informe sobre Desarrollo Humano 2009* del PNUD, entre los 24 departamentos del Perú Huancavelica se ubica en el octavo lugar en escolaridad y en el penúltimo (23) en logro educativo (PNUD 2009).

un grado de formación cada vez mayor” (Encinas 2011: 12). Quiere decir que la mejora de la calidad educativa es a todas luces una tarea urgente para asegurar un futuro digno a los jóvenes, el cual es el objetivo principal del Programa JUNTOS; no basta ni con la matrícula ni con la asistencia.⁸⁶ Es un tema pendiente si el Programa quiere lograr sus objetivos a largo plazo:

Los Programas de Transferencias Condicionadas no pueden tener éxito si no abordan las insuficiencias del sistema educativo: infraestructura física, profesores, la calidad de la enseñanza. Proporcionar a los jóvenes una educación de baja calidad no ayudará a

mantener los logros de corto plazo que la participación en los programas pueda tener. (Tabatabai 2006: 14)

Pretender la reducción del tiempo disponible para el trabajo mediante la asistencia a una educación pobre (lo cual ni siquiera está empíricamente comprobado), sin acompañarla con medidas que busquen mejorar la calidad educativa, convierte la lucha contra el trabajo infantil en un fin en sí y no en el medio para prevenir la transferencia intergeneracional de la pobreza. Si eso sucede, JUNTOS pierde de vista sus propios objetivos y corre el riesgo de repetir la experiencia del *Programa Oportunidades* en México, el cual, si los resultados de una reciente evaluación son ciertos, “no tiene,

Cuadro 18
Resultados de la Evaluación de Calidad Educativa 2011
(segundo año de primaria)

		Resultados en comprensión de lectura		Resultados en matemática	
		Resultados DRE %	Resultados nacionales %	Resultados DRE %	Resultados nacionales %
Huancavelica	Nivel 2	11,0	29,8	6,9	13,2
	Nivel 1	48,2	47,1	29,4	35,8
	< Nivel 1	40,8	23,1	63,7	51,0
Junín	Nivel 2	29,8	29,8	15,5	13,2
	Nivel 1	47,4	47,1	35,5	35,8
	< Nivel 1	22,8	23,1	49,0	51,0
Pasco	Nivel 2	18,8	29,8	7,3	13,2
	Nivel 1	54,7	47,1	32,7	35,8
	< Nivel 1	26,5	23,1	60,0	51,0

Nota: en el Nivel 2 se ubican los estudiantes que, al finalizar el grado, lograron los aprendizajes esperados; en el Nivel 1 los estudiantes que no lograron los aprendizajes esperados; y en el Nivel <1 los estudiantes que tenían dificultades hasta para responder las preguntas más sencillas de la prueba.

Fuente: www.minedu.gob.pe

86 Los padres de familia y los propios niños beneficiarios del Programa JUNTOS suelen ser conscientes de ello: “Los Programas de Transferencias Condicionadas son muy eficaces en atraer y mantener a los niños en la escuela. Estos programas, sin embargo, normalmente no abordan otros aspectos de la educación de los niños, tales como la calidad de la educación, sus experiencias cotidianas en la escuela, y la entrada al mercado de trabajo. Todas estas cuestiones de hecho fueron identificadas por los adultos y los niños como principales preocupaciones en relación con la educación” (Streuli 2012: 24).

hasta el momento, un impacto sobre la desigualdad de oportunidades laborales o fluidez social de sus beneficiarios rurales” (Yaschine 2012: 260), y eso después de diecisiete años de funcionamiento.⁸⁷

En JUNTOS hay conciencia sobre la necesidad de ofrecer a mediano plazo más que asistencia escolar con calidad sumamente baja, pero el reto excede el mandato —y las posibilidades— del Programa. Mejorar la calidad educativa es responsabilidad del MINEDU.

En lo que podrían ser las bases para futuras coordinaciones interinstitucionales, desde 2013 JUNTOS forma parte de un proyecto piloto de desarrollo de competencias para estudiantes de secundaria en los distritos de Chacama, Velille y Livitaca en la provincia de Chumbivilcas,

departamento de Cusco. Se trata de una réplica de Com. Cominio Digital, un proyecto de formación de jóvenes del Instituto Aliança (uno de los socios del convenio)⁸⁸ que se realiza en la ciudad de Fortaleza, en el noroeste de Brasil, cuyo objetivo es fortalecer las habilidades técnicas demandadas por el mercado y fomentar un servicio de intermediación laboral para que los jóvenes puedan acceder a información, asesoría, contactos y otros elementos que les ayuden en su búsqueda de empleo. Los costos del piloto en Chumbivilcas, proyectados en alrededor de 260 000 dólares estadounidenses, son asumidos por la empresa minera Hudbay que opera en la zona. Ya concluida la primera etapa, según información proporcionada por la Secretaria Ejecutiva de JUNTOS, “de los 160 chicos que han participado, 130 han ido de manera regular todo el año, y 20 de ellos han entrado a Beca 18”.

87 Hasta donde sabemos, las evaluaciones de JUNTOS se limitan a la medición de los indicadores. No hemos encontrado un estudio sobre los efectos del Programa en lo que constituye su objetivo principal: romper con la transmisión intergeneracional de la pobreza. Es probable que esto se deba a la ausencia de una línea de base; sin embargo, nos parece que a casi diez años de funcionamiento se podría —y debería— hacer una medición de los logros en la inclusión laboral.

88 Véase www.institutoalianca.org.br.

08

Conclusiones

El objetivo de nuestro estudio fue identificar opciones que permitan al Programa JUNTOS impactar en la reducción o erradicación del trabajo infantil, especialmente de sus peores formas. Considerando que intervenciones como JUNTOS no operan en el vacío social, nos hemos apoyado principalmente en un enfoque etnográfico. Entendemos, por un lado, el trabajo infantil como una “categoría paraguas” (Brown 2012: 26) que debe ser analizada de acuerdo a su significado en situaciones concretas; y consideramos, por otro lado, que iniciativas normativas idénticas pueden producir impactos dispares según la situación “receptora” en el ámbito particular (Cigno *et al.* 2002: 75). En este sentido esperamos que nuestro enfoque pueda complementar —y, donde sea necesario, corregir— los estudios econométricos que han ganado cierta hegemonía en el campo, pues una de las intenciones era

... superar sobregeneralizaciones que asumen que el desarrollo humano funciona en todos sitios de la misma manera como en las comunidades del investigador. (Rogoff 2003: 7)

Resumamos brevemente los principales hallazgos:

- Una plétora de estudios sobre el trabajo infantil ha dejado un escenario de posiciones teóricas y planteamientos políticos sumamente complejo. Para cada afirmación se encuentran sin dificultades otras aserciones que la desmienten, de modo que es difícil obtener conclusiones generalizables. Nosotros, eso sí, nos sentimos ratificados con nuestro enfoque que da importancia al contexto socio-cultural específico.
- De la misma manera, los estudios que analizan el impacto de los programas de transferencias monetarias condicionadas en el trabajo infantil, en su gran mayoría ejercicios econométricos, muestran resultados ambiguos. Algunos de ellos señalan que el incremento de la asistencia a la escuela que el

programa habría logrado afectó más el tiempo libre de los niños que el tiempo invertido en el trabajo.

- Nuestro estudio encontró que el trabajo es una práctica generalizada entre niños, niñas y adolescentes en las nueve localidades visitadas, y se da en dos formas: apoyo en el hogar (el cual a su vez se puede dividir en labores domésticas “no económicas” y trabajos agropecuarios “económicos”) a partir de los 5 años; y trabajo remunerado para terceros cuando han alcanzado las fuerzas y destrezas necesarias. El trabajo asalariado se da en la misma localidad en la zona cafetalera de la selva alta, y a través de la migración laboral en el caso de las comunidades serranas.
- Sin embargo, es necesario hacer algunas precisiones al respecto:
 - (i) La noción de la niñez en el contexto de nuestro estudio no coincide con la concepción que la define como época de dependencia, vulnerabilidad y protección, la cual se volvió hegemónica mediante la masiva “exportación” de conceptos occidentales. Por un lado, el mundo infantil en las comunidades andinas no está orgánicamente separado del de los adultos; por otro lado, encontramos que en las zonas rurales de Huancavelica, Pasco y Junín son más los momentos vitales que los años cumplidos los que dan sentido al concepto de la niñez.
 - (ii) El trabajo, asimismo, goza de alta valoración en las regiones rurales de la sierra. De particular importancia es el aspecto de la formación de los niños y niñas a través del trabajo, tanto en lo que se refiere al desarrollo de habilidades como a la institución de valores éticos (por ejemplo, ser responsable).
- En ningún caso se percibieron manifestaciones que califiquen el trabajo en el propio hogar como “explotación”;⁸⁹ los jóvenes suelen considerarlo más

89 Abebe y Bessell (2011: 778) señalan que la pregunta acerca de lo que constituye “explotación” para los niños trabajadores sigue siendo complicada. Por un lado, el discurso de una niñez libre de trabajo sugiere implícitamente —y a menudo explícitamente— que cualquier trabajo remunerado es necesariamente una forma de explotación, lo cual no reconoce la realidad que enfrentan muchos niños de familias pobres en el sur global, aparte de negar la capacidad de decisión de los niños, la que abarca su decisión de trabajar. Por otro lado, los estudios socio-culturales, si bien han mostrado que no todos los niños trabajadores son explotados, a veces no lograron reconocer que algunas formas de trabajo —incluyendo aquellas que son aceptadas o promovidas en los contextos locales— sí pueden constituir explotación.

bien como “deber” en compensación por los esfuerzos que sus padres hacen para alimentarlos y educarlos.

- Los temores de la población local de que los niños puedan ser “explotados” (y que puedan sufrir otros perjuicios) se refieren al entorno externo, sobre todo al ambiente urbano adonde migran durante las vacaciones en busca de trabajo. De ello se deduce que las percepciones locales sobre el riesgo (y por lo tanto sobre lo que sería un “trabajo peligroso”) no coinciden plenamente con los criterios manejados por actores externos como la OIT y el propio Proyecto Semilla.
- Son los mismos niños y adolescentes quienes suelen decidir sobre el gasto de las ganancias obtenidas a través de su trabajo. Parte del dinero la usan para financiar sus necesidades personales, aliviando de manera importante la economía doméstica de las familias pobres.
- Asimismo, con los ingresos de su trabajo los niños y adolescentes financian buena parte de los gastos para su educación: uniformes, útiles escolares, fotocopias, etc.
- La educación es considerada como el principal vehículo de movilidad social; dejar atrás la vida sacrificada del campo e ingresar a una vida urbana con buenos réditos económicos es una expectativa generalizada entre padres y niños. Un aspecto que destacó fuertemente en todos los grupos focales y en las entrevistas fue que el trabajo no debe perjudicar la educación. Por consiguiente, los niños suelen trabajar solo los fines de semana o durante las vacaciones. Asimismo, los testimonios recogidos entre los docentes señalan una baja incidencia del trabajo en la deserción escolar y la inasistencia.
- El impacto negativo que el trabajo infantil puede tener en la educación *no* se debe principalmente a la deserción o la inasistencia escolar, sino a hechos como que en las épocas de mayor demanda laboral los niños no siempre tienen tiempo para hacer sus tareas o las hacen en la noche después de haber trabajado toda la tarde en la chacra y en la mañana llegan cansados a la escuela. Más que el *tiempo* dedicado



a los estudios, el trabajo infantil afecta el *rendimiento*. Se manifiesta una deficiencia del enfoque del uso del tiempo que suele guiar las intervenciones que ofrecen la escuela como alternativa al trabajo.

Ahora bien, ¿qué puede hacer un programa de transferencias monetarias condicionadas como JUNTOS para contribuir en la erradicación del trabajo infantil en contextos como el de nuestro estudio, marcados por factores como la pobreza y las distancias socio-culturales con la sociedad nacional? Varios autores se han planteado la misma pregunta, pero aún no ha sido posible arribar a una solución consensuada. Algunos han contemplado la opción de introducir una condicionalidad adicional para los PTMC; sin embargo, la idea fue abandonada rápidamente. Por un lado, porque existe el temor de sobrecargar los programas, una preocupación que también encontramos entre los funcionarios de JUNTOS. Por otro lado, la multiplicidad de las formas y de los determinantes del trabajo infantil tiene el efecto de que no todos pueden afrontarse eficazmente con transferencias monetarias. Además, complejo como suele ser el fenómeno, tratar con él

podría requerir un plazo mucho mayor que la duración de los programas. “Sea como fuere —dice Tabatabai (2010: 5)—, hay muy poca experiencia práctica en abordar el problema del trabajo infantil a través de transferencias monetarias como para establecer conclusiones categóricas”.

Considerando que la mayoría de las causas del trabajo infantil (señaladas en el punto 3.5) están fuera del alcance de un PTMC, nosotros hemos planteado como hipótesis que el Programa JUNTOS, si pretende tener algún impacto en sus zonas de intervención, debería cumplir con al menos uno de tres factores: (i) proporcionar una transferencia monetaria lo suficientemente significativa como para compensar los ingresos familiares provenientes del trabajo infantil; (ii) facilitar el acceso a una educación que permita retornos atractivos en el futuro; y (iii) concientizar a las familias para abandonar la permisividad.

Contrastar las hipótesis con los hallazgos del trabajo de campo nos lleva a las siguientes conclusiones:

- Si nuestras observaciones son acertadas, la transferencia de 200 soles bimestrales no es suficiente para compensar los ingresos del trabajo infantil. Hemos visto que los niños y adolescentes pueden acumular en unos pocos días de trabajo el monto que JUNTOS les transfiere a sus familias por un mes. Sus ingresos constituyen un alivio importante para la economía familiar, sobre todo en los gastos para la educación. Si bien no contamos con datos cuantitativos actualizados, hay indicios de una fuerte participación monetaria de las familias en este sentido. El hecho de que la transferencia sea equitativa para todos los beneficiarios, sin considerar el número de hijos, perjudica a las familias numerosas con varios niños o adolescentes estudiando.

El Esquema Alternativo de Transferencias (EAT, cuya línea de base contiene varias preguntas sobre el uso del tiempo de los niños y adolescentes), actualmente en fase de prueba, puede ser una solución; habrá que esperar los resultados de la medición y el estudio de impacto. Mientras tanto, no creemos que JUNTOS pueda lograr un impacto importante para reducir el trabajo infantil solo gracias a su transferencia.

Habría que tomar en cuenta también la observación de que si bien la escasez económica efectivamente es un factor en la generación del trabajo infantil, no es el único y quizá ni siquiera el más importante. La afirmación se confirma por el hecho de que no hemos encontrado diferencias significativas entre las zonas con mayor ingreso monetario (la zona cafetalera de Villa Rica) y los distritos más pobres de Huancavelica. En ambas regiones, los niños y adolescentes trabajan tanto para la propia familia como para terceros; la diferencia está en que en la selva alta lo hacen en la misma comunidad, mientras que los jóvenes de la sierra suelen migrar a las ciudades. En suma, salir de la pobreza extrema —un objetivo “colateral” de JUNTOS— no garantiza que la incidencia del trabajo infantil disminuya; a mayores opciones de ingreso, mayores “necesidades” y deseos.

- Lo que podría interpretarse como permisividad, encuentra un fuerte sustento en una cultura local en la que el trabajo goza de una alta valoración y es percibido como un componente decisivo en la formación de los niños. Si bien la profesionalización es un sueño compartido entre padres e hijos, su alcance es considerado demasiado inseguro como para desistir del adiestramiento en “economía campesina”. Nosotros vemos en ello una modalidad de la “aversión al riesgo”, identificada por Adolfo Figueroa como una de las principales características del campesinado andino.

Si interpretamos correctamente a la antropóloga Mary Douglas y su colaborador (1983), citados arriba, el inducir modificaciones en la percepción del riesgo requiere iniciar un proceso de cambio socio-cultural que promueva la inclusión social y rompa con un esquema cognitivo donde las comunidades rurales se sienten *ontológicamente* diferentes de la sociedad nacional y el mundo urbano. El MIDIS —el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social— es el ente gubernamental llamado para eso, pero en sus intervenciones prevalece una tendencia a confundir la inclusión social básicamente (por no decir exclusivamente) con la inclusión financiera, a pesar de que estudios ya citados como los de

Néstor Valdivia y Figueroa y Barrón, entre otros,⁹⁰ han demostrado que la discriminación étnica y racial perjudica seriamente el acceso a la educación y al mercado laboral y, por lo tanto, los objetivos de programas como JUNTOS.

Pensamos que el MIDIS debería ampliar sus enfoques en la aplicación de sus programas sociales hacia una inclusión *social* propiamente dicha. Para JUNTOS eso significaría, entre otras cosas, mayores esfuerzos para hacer frente a la discriminación de sus beneficiarias.⁹¹

Por otro lado, si bien la ENPETI incluye un “enfoque de interculturalidad”, en el diseño de sus intervenciones y ejes estratégicos este se limita a la Educación Bilingüe Intercultural. Aunque es importante, la EBI no es suficiente para afrontar adecuadamente el tema del trabajo infantil en la sierra rural (y sin temor a equivocarnos podemos incluir también la Amazonía); nos parecen necesarios más esfuerzos por entender mentalidades y estructuras cognitivas de las poblaciones rurales e indígenas.

- Queda la educación como “la probablemente más importante y poderosa herramienta para combatir el problema del trabajo infantil” (Admassie 2003: 183). En efecto, hemos encontrado una coincidencia al respecto entre las preferencias de los organismos gubernamentales y no gubernamentales por un lado, y la población por el otro, que trata de evitar que el trabajo —por más importancia que se le dé al aspecto de la formación— interfiera en la educación formal de sus hijos.

Sin embargo, por las razones expuestas arriba consideramos necesaria una revisión del enfoque del uso del tiempo que suele constituir la base de las

políticas públicas, pues medidas normativas dirigidas hacia el incremento de la matrícula o la asistencia son necesariamente diferentes de aquellas destinadas a aumentar la *productividad* del tiempo que los niños pasan en la escuela (Sedlacek *et al.* 2005: 33). No hay forma de evitar el tema de la calidad educativa si se quiere tener un impacto duradero en la reducción o erradicación del trabajo infantil; he aquí una analogía con los objetivos del mismo Programa JUNTOS que busca eliminar la transferencia intergeneracional de la pobreza.⁹²

Mejorar la calidad educativa, obviamente, es responsabilidad del Ministerio de Educación y no del Programa JUNTOS, pero este último puede ser un aliado importante gracias a su acceso directo a las familias y su alta valoración entre ellas. Actualmente el Programa parece no estar en condiciones de ofrecer mucho más que la información sobre asistencia escolar que sus gestores recogen en sus labores rutinarias, pero experiencias como el Piloto de Desarrollo de Competencias para jóvenes de Chumbivilcas, donde trabajan dos organismos privados —el Instituto Alianza y la empresa minera Hudbay— y JUNTOS, que opera principalmente como facilitador en la preparación de los jóvenes para el mercado laboral, puede dar insumos importantes para el MINEDU y el MINTRA.

Otra medida que se espera pueda impactar en el trabajo infantil es el Bono Educativo, cuya factibilidad se evalúa actualmente en el proyecto piloto Huánuco de la ENPETI. En este caso el rol de JUNTOS fue, primero, proporcionar su padrón de beneficiarios para seleccionar a las familias que participan en el piloto, y en un segundo momento debe realizar una

90 Véase por ejemplo la “pigmentocracia” que encontró el Proyecto sobre Etnicidad y Raza en América Latina (PERLA; perla.princeton.edu), o los índices de discriminación étnica y racial en la encuesta del Latin American Public Opinion Project (LAPOP; disponible en: <http://www.vanderbilt.edu/lapop/peru.php>).

91 Nos parece pertinente, por ejemplo, la recomendación de Correa y Roopnaraine: “Enfrentar sistemáticamente los problemas de discriminación y maltrato hacia los usuarios indígenas en los establecimientos de salud. Aunque es importante atender las denuncias y quejas, también *se debe hacer énfasis en capacitar al personal que trabaja en zonas indígenas con el fin de mejorar su sensibilidad cultural*. El Programa JUNTOS puede contribuir a la identificación de casos problemáticos” (2013: 94, cursivas nuestras).

92 Es sin duda un paso adelante que JUNTOS finalmente haya abandonado su política de obligar a sus beneficiarios que matriculen a sus hijos en el distrito donde cobran la transferencia.

transferencia monetaria adicional a aquellos hogares cuyos niños logren aprobar el año escolar.

Una vez más habría que esperar los resultados de la evaluación de impacto. Sin embargo, a la luz de los hallazgos del presente estudio,⁹³ el haber escogido a los potenciales favorecidos del bono solo entre las familias beneficiarias de JUNTOS nos parece problemático, dada la persistente desinformación y falta de comprensión de los criterios de afiliación al Programa que en la percepción de la población local —en un contexto donde *todos* se sienten pobres— no deja de parecer arbitraria; lo cual, como también hemos visto, crea fisuras en las comunidades⁹⁴ que pueden incrementarse debido a una sensación de mayor exclusión entre las familias que no participan en JUNTOS. Para evitar malentendidos: no cuestionamos la (posible) utilidad del Bono Educativo, pero —adelantándonos a los resultados— no estamos convencidos del rol que se le ha asignado a JUNTOS en este programa piloto. Más que una estrategia integrada que genere sinergia, nos da la impresión de una simple adición de esfuerzos institucionales.⁹⁵

Volviendo a la pregunta central de nuestro estudio, la conclusión principal es que el impacto que JUNTOS pueda tener en la erradicación del trabajo infantil es necesariamente limitado, al menos si se quiere evitar una sobrecarga del

Programa y una alteración de sus objetivos. Eso, por un lado, porque el Programa actúa en zonas de extrema pobreza y con constelaciones socio-culturales cuyas poblaciones ven en el trabajo de los niños y niñas no solo una necesaria contribución para la economía del hogar, sino también un componente indispensable para la formación de su personalidad. Habría que agregar que, si nuestras observaciones son correctas, las peores formas de trabajo infantil como han sido definidas por la OIT y que deben erradicarse a todo costo no son una práctica generalizada en el ámbito de nuestro estudio. Quizá las conclusiones serían otras en lugares con una presencia endémica del trabajo infantil en la minería informal (Kuramoto 2001), o de la trata como en los alrededores de Puerto Maldonado (Mujica y Cavagnoud 2011).

Por otro lado, pensamos que la limitación en el impacto que señalamos para el caso de JUNTOS aplica para *cualquier* institución pública que actúa sola. Únicamente una perspectiva integral permitirá que las iniciativas tengan resultados categóricos y persistentes.⁹⁶ En suma, establecer alianzas intersectoriales con JUNTOS como socio menor en intervenciones puntuales —nos viene a la mente el ejemplo de Chumbivilcas, cuya replicabilidad se está evaluando—, respetando la prioridad de sus propios objetivos, es probablemente el camino más viable para que el Programa pueda contribuir a la lucha contra el trabajo infantil.

93 Y de otros estudios como, por ejemplo, el de Correa y Roopnaraine (2013).

94 “En todo caso, en el ámbito de nuestro estudio, los beneficiarios y la gran mayoría de los no beneficiarios consideran que viven en la misma situación de precariedad, lo cual casi inevitablemente lleva a la percepción de una selección arbitraria e inicua. Cabe señalar que en la observación etnográfica que hicimos a varias familias escogidas al azar, efectivamente no encontramos diferencias económicas perceptibles entre beneficiarias y no beneficiarias. Y eso a menudo termina en los resentimientos, chismes malintencionados y la invención de ‘mitos rurales’” (Huber *et al.* 2009: 49)

“Los usuarios de JUNTOS se autodefinen como pobres porque residen en comunidades rurales y enfrentan situaciones de carencia, como por ejemplo servicios públicos insuficientes y de mala calidad, conectividad deficiente y falta de oportunidades de desarrollo. Asimismo se consideran pobres porque son indígenas y campesinos. A la luz de estas percepciones, todos los residentes en la comunidad pueden ser considerados pobres y es por ello que la mayoría de los entrevistados creía que JUNTOS debía incluir a todas las familias” (Correa y Roopnaraine 2013: 22).

95 La misma observación se puede hacer al Comité Directivo Nacional para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil (CPETI 2011), que enumera una enorme cantidad de instituciones a ser incluidas en la lucha contra el trabajo infantil pero no logra elaborar una propuesta integrada.

96 A esa conclusión llegaron también Holgado *et al.* (2014) en su reciente evaluación del programa *Edúcame Primero Colombia*: “Los resultados del estudio y de las experiencias asociadas con el programa ‘Edúcame Primero Colombia’ demuestran que una combinación efectiva de las políticas públicas y las intervenciones educativas y comunitarias específicas es la mejor estrategia para abordar el trabajo infantil” (p. 64).

09

Bibliografía

- ABEBE, Tatek
2009 "Child labour in the global south: a review and critical commentary". *Barn/Nordic Journal of Child Research* n.º 3-4, pp. 11-28.
- ABEBE, Tatek y Sharon BESSELL
2011 "Dominant discourses, debates and silences on child labour in Africa and Asia". *Third World Quarterly*, vol. 32, n.º 4, pp. 765-786.
- ADAMS, Norma y Néstor VALDIVIA
1991 *Los otros empresarios. Ética de migrantes y formación de empresas en Lima*. Lima: IEP.
- ADATO, Michelle y John HODDINOTT
2007 *Conditional cash transfer programs: a "magic bullet" for reducing poverty?* Washington: International Food Policy Research Institute, 2020 Focus Brief on the World's Poor and Hungry People. En: http://conferences.ifpri.org/2020Chinaconference/pdf/beijingbrief_adato.pdf.
- ADMASIE, Aseffa
2003 "Child labour and schooling in the context of a subsistence rural economy: can they be compatible?". *International Journal of Educational Development* n.º 23, pp. 167-185.
- AKABAYASHI, Hideo y George PSACHAROPOULOS
1999 "The trade-off between child labour and human capital formation: a Tanzanian case study". *The Journal of Development Studies*, vol. 35, n.º 5, pp.120-140.
- ALARCÓN GLASINOVICH, Walter
2011 *Trabajo infantil en los Andes*. Lima: IEP, Fundación Proyecto Solidario por la Infancia, Fundación Telefónica.
- ALCÁZAR, Lorena
2009a *El gasto público social frente a la infancia: análisis del Programa Juntos y de la oferta de servicios asociada a sus condicionalidades*. Lima: GRADE.
2009b "Asistencia y deserción en escuelas secundarias rurales del Perú". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, n.º 4, pp. 136-163.
- ALCÁZAR, Lorena; Silvio RENDÓN y Erik WACHTENHEIM
2001 *Trabajando y estudiando en América Latina rural: decisiones críticas de la adolescencia*. Lima: Instituto APOYO, Documento de Trabajo n.º 3.
- ALONSO A., Florencia
2007 *Análisis del impacto del Sistema de Protección Social Chile Solidario en la problemática del trabajo infantil*. Santiago: Gobierno de Chile, OIT.
- AMES, Patricia
s.f. "Niños y niñas quechuas: crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades". Inédito.
- ANDERSON, Jeanine
1994 *La socialización infantil en comunidades andinas y de migrantes urbanos en el Perú*. Lima: Fundación Bernard Van Leer, Ministerio de Educación.
- ANKER, Richard
2000 "Conceptual and research frameworks for the economics of child labour and its elimination". Ginebra: ILO/IPEC Working Paper.
- ARAMBURÚ, Carlos Eduardo
2010 *Estudio compilatorio: el Programa Juntos, retos y resultados*. Lima: Presidencia del Consejo de Ministros, Juntos.

- ARIÉS, Philippe
1962 *Centuries of childhood. A social history of family life*. Nueva York: Alfred A. Knopf.
- ARROYO, Juan
2010 *Estudio cualitativo de los efectos del Programa Juntos en los cambios de comportamiento de los hogares beneficiarios en el distrito de Chuschi: avances y evidencias*. Lima: Juntos.
- ATTANASIO, Orazio; Emla FITZSIMONS, Ana GÓMEZ, Diana LÓPEZ, Costas MEGHIR y Alice MESNARD
2006 "Child education and work choices in the presence of a conditional cash transfer programme in rural Colombia". Londres: The Institute for Fiscal Studies, Working Paper n.º 06/13.
- BALAND, Jean-Marie y James A. ROBINSON
2000 "Is child labor inefficient?". *The Journal of Political Economy*, vol. 108, n.º 4, pp. 663-679.
- BARRIENTOS, Armando y Jocelyn DEJONG
2006 "Reducing child poverty with cash transfers. A sure thing?". *Development Policy Review*, vol. 24, n.º 5, pp. 537-552.
- BASU, Kaushik
1999 "Child labor: cause, consequence and cure, with remarks on international labor standards". *Journal of Economic Literature*, vol. 37, n.º 3, pp. 1083-1119.
- BASU, Kaushik y Pham HOANG VAN
1998 "The economics of child labor". *The American Economic Review*, vol. 88, n.º 3, pp. 412-427.
- BECKER, Gary
1974 "A theory of social interactions". *Journal of Political Economy* n.º 82, pp. 1064-1094.
- BEEGLE, Kathleen; Rakeev DEHEJIA y Roberta GATTI
2004 "Why should we care about child labor? The education, labor market, and health consequences of child labor". Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, NBEC Working Paper n.º 10980.
- BELLO, Álvaro
2006 "Desafíos metodológicos y políticos para la medición de la pobreza desde la perspectiva de los pueblos indígenas". Documento presentado en la Reunión de Especialistas Género, Pobreza, Raza, Etnia: Estado de la situación en América Latina. Santiago, 7-8 de noviembre de 2006.
- BEZERRA, Márcio Eduardo G.; Ana Lúcia KASSOUR y Mary ARENDS-KUENNING
2009 "The impact of child labor and school quality on academic achievement in Brazil". Bonn: Institute for the Study of Labor, Discussion Paper n.º 406.
- BHALOTRA, Sonia y Christopher HEADY
2003 "Child farm labor: the wealth paradox". *The World Bank Economic Review*, vol. 17, n.º 2, pp. 197-227.
- BINDER, Melissa
1999 "Community effects and desired schooling of parents and children in Mexico". *Economics of Education Review*, vol. 18, n.º 3, pp. 311-325.
- BOLIN, Inge
2006 *Growing up in a culture of respect. Child rearing in highland Peru*. Austin: University of Texas Press.
- BOURDILLON, Michael
2001 *Earning a life: working children in Zimbabwe*. Harare: Weaver Press.
2006 "Children and work: a review of current literature and debates". *Development and Change*, vol. 37, n.º 6, pp. 1201-1226.

- BOURGUIGNON, François; Francisco H. G. FERREIRA y Phillippe G. LEITE
 2003 "Conditional cash transfers, schooling, and child labor: micro-simulating Brazil's Bolsa Escola Program". *The World Bank Economic Review*, vol. 17, n.º 2, pp. 229-254.
- BOWES, Jennifer M. y Jaqueline J. GOODNOW
 1996 "Work for home, school or labor force: the nature and sources of changing and understanding". *Psychological Bulletin*, vol. 119, n.º 2, pp. 300-321.
- BOYDEN, Jo
 2005 "Childhood and the policy makers: a comparative perspective on the globalization of childhood". En: Allison James y Alan Prout (eds.), *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. Londres, Washington: Falmer Press.
- BRITTO, Tatiana
 2005 "Recent trends in the development agenda of Latin America: an analysis of conditional cash transfers". En: <http://www.sed.man.ac.uk/research/events/conferences/documents/Social%20Protection%20Papers/Britto.pdf>.
- BROWN, Drusilla; Alan V. DEARDORFF y Robert M. STERN
 2002 "The determinants of child labor: theory and evidence". Ann Arbor: The University of Michigan, School of Public Policy, Discussion Paper n.º 486.
- BROWN, Gordon
 2012 *Child labor & educational disadvantage – Breaking the link, building opportunity*. Londres: The Office of the UN Special Envoy for Global Education.
- BUONOMO ZABALETA, Mariela
 2011 "The impact of child labor on schooling outcomes in Nicaragua". *Economics of Education Review* n.º 30, pp. 1527-1539.
- CANCHO DIEZ, César
 2006 *Buscando alternativas para la superación de la pobreza: Estimación de impactos de un programa de transferencias condicionadas en el Perú*. Lima: GRADE.
- CARDOSO, Eliana y André PORTELA SOUZA
 2004 "The impact of cash transfers on child labor and school attendance in Brazil". Nashville: Vanderbilt University, Department of Economics, Working Paper n.º 04-W07. En: <http://www.vanderbilt.edu/econ/wparchive/workpaper/vu04-w07.pdf>.
- CASTRO POZO DÍAZ, Hildebrando
 2005 *Las municipalidades rurales: problemática y propuestas*. En: http://www.researchgate.net/publication/33553416_Las_municipalidades_rurales__problemtica_y_propuestas.
- CAVAGNOUD, Robin
 2011 *Entre la escuela y la supervivencia. Trabajo adolescente y dinámicas familiares en Lima*. Lima: IEP, IFEA, Fundación Telefónica.
- CENTO BULL, Anna y Paul CORNER
 1993 *From peasant to entrepreneur. The survival of the family economy in Italy*. Oxford: Berg.
- CEPAL - Comisión Económica para América Latina y el Caribe
 1998 *Panorama social de América Latina 1997*. Santiago: CEPAL.
 2002 *Panorama social de América Latina 2001-2002*. Santiago: CEPAL.
- CETRARO, José; Esperanza CASTRO y Julio CHÁVEZ ACHONG (editores)
 2007 *Nueva ruralidad y competitividad territorial*. Lima: Centro Ideas.

- CHICK, Garry
2010 "Work, play, and learning". En: David F. Lancy, John Bock y Suzanne Gaskins (eds.), *The anthropology of leaning in childhood*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- CIGNO, Alessandro; Furio C. ROSATI y Zafiris TZANNATOS
2002 "Child labor handbook". Washington: Banco Mundial, Social Protection Unit, Social Protection Discussion Paper Series n.º 0206, 2002.
- CLEGG, Stewart R.; Winton HIGGINS y Tony SPYBEY
1990 "'Post-Confucianism', social democracy and economic culture". En: Stewart R. Clegg y S. Gordon Redding (eds.), *Capitalism in contrasting cultures*. Berlín, Nueva York: Walter de Gruyter.
- COHEN, Ernesto y Rolando FRANCO (coordinadores)
2006 *Transferencia con corresponsabilidad. Una mirada latinoamericana*. México: Flacso.
- CORREA, Norma y Terry ROOPNARAINÉ
2013 *Pueblos indígenas y programas de transferencias condicionadas. Estudio etnográfico sobre la implementación y los efectos socioculturales del Programa Juntos en seis comunidades andinas y amazónicas de Perú*. Lima: IFPRI, PUCP, BID.
- CPETI - Comité Directivo Nacional para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil
2011 *Informe País sobre Trabajo Infantil Julio 2009 – Junio 2010*. Lima: CPETI.
- CUETO, Santiago
2002 *Factores predictivos del rendimiento escolar, deserción e ingreso a educación secundaria en una muestra de estudiantes de zonas rurales del Perú*. Lima: CIES.
- CUETO, Santiago; Javier ESCOBAL, Mary PENNY y Patricia AMES
2011 *¿Quién se queda atrás? Resultados iniciales del estudio Niños del Milenio*. Lima: Young Lives, IIN, GRADE.
- DAMMERT, Ana C.
2008 "Child labor and schooling response to changes in coca production in rural Peru". *Journal of Development Economics* n.º 86, pp. 164-180.
- D'AVOLIO, Michele
2004 "Child labor and cultural relativism: from 19th century America to 21st century Nepal". *Pace International Law Review*, vol. 16, pp. 109-145.
- DE JANVRY, Alain; Frederico FINAN, Elisabeth SADOULET y Renos VAKIS
2006 "Can conditional cash transfer programs serve as safety nets in keeping children at school and from working when exposed to shocks?". *Journal of Development Economics* n.º 79, pp. 349-373.
- DE VRIES, Pieter y Monique NULJEN
2003 "Cultural difference and the evocation of otherness: reflections on the (mis)use of the culture concept in Andean studies". En: Ton Salman y Annelies Zoomers (eds.), *Imaging the Andes: shifting margins of a marginal world*. Amsterdam: Aksant.
- DEERE, Carmen Diana
1983 "The allocation of familial labor and the formation of peasant household income in the Peruvian sierra". En: Mayra Buvinic, Margaret A. Lycette y William Paul McGreevy (eds.), *Women and poverty in the Third World*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- DEHEJIA, Rajeev H. y Roberta GATTI
2012 "Child labor: The role of income variability and access to credit across countries". Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, Working Paper n.º 9018.

- DELAP, Emily
2001 "Economic and cultural forces in the child labour debate: evidence from urban Bangladesh". *The Journal of Development Studies*, vol. 37, n.º 4, pp. 1-22.
- DELGADO, Buenaventura
1998 *Historia de la infancia*. Barcelona: Editorial Ariel.
- DIALLO, Yacouba; Frank HAGEMANN, Alex ETIENNE, Yonca GURBUZER y Farhad MEHRAN
2011 *Evolución mundial del trabajo infantil: evaluación de las tendencias entre 2004 y 2008*. Ginebra: OIT.
- DÍAZ, Ramón; Ludwig HUBER, Óscar MADALENGOITIA, Raphael SALDAÑA y Carolina TRIVELLI
2008 Análisis de la implementación del Programa Juntos en Apurímac, Huancavelica y Huánuco. Informe de consultoría para el Consorcio de Investigación Económica y Social (CIES). Lima: IEP.
- DONKIN, Richard
2010 *The history of work*. Houndmills, Nueva York: Palgrave Macmillan.
- DORMAN, Peter
2008 *Child labour, education and health: a review of the literature*. Ginebra: OIT.
- DOUGLAS, Mary
1973 *Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. México: Siglo XXI.
1992 *Risk and blame. Essays in cultural theory*. Londres, Nueva York: Routledge.
- DOUGLAS, Mary y Aaron WILDAVSKY
1983 *Risk and culture. An essay on the selection of technological and environmental dangers*. Berkeley, Los Ángeles, Londres: University of California Press.
- DURYEA, Suzanne y Andrew MORRISON
2004 "The effect of conditional transfers on school performance and child labor: evidence from an ex-post impact evaluation in Costa Rica". Nueva York: Banco Interamericano de Desarrollo, Research Department Working Papers n.º 505.
- EDMONDS, Eric V.
2004 "Does illiquidity alter child labor and schooling decisions? Evidence from household responses to anticipated cash transfers in South Africa". Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, Working Paper 10265. En: <http://www.nber.org/papers/w10265>.
2008 "Child labor". En: T. Paul Schultz y John Strauss (eds.), *Handbook of development economics*, vol. 4. Amsterdam: North-Holland.
- EDMONDS, Eric V. y Nina PAVCNIK
2005 "Child labor in the global economy". *Journal of Economic Perspectives*, vol. 19, n.º 1, pp. 199-220.
- EMERSON, Patrick M. y André Portela F. DE SOUZA
2009 "The intergenerational persistence of child labor". En: Peter F. Orazem, Guilherme Sedlacek y Zafiris Tzannatos (eds.), *Child labor and education in Latin America. An economic perspective*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- ENCINAS, Sara
2011 "Los retos de la formación técnico profesional para el Perú en el siglo XXI". *Tarea* n.º 78, pp. 12-15.
- ERIKSON, Erik H.
1977 *Childhood and society*. Toronto, Sydney, Auckland: Paladin Crafton Books.
- ERSADO, Lire
2005 "Child labor and schooling decisions in urban and rural areas: comparative evidence from Nepal, Peru, and Zimbabwe". *World Development*, vol. 33, n.º 3, pp. 455-480.

ESCOBAL, Javier y Sara BENITES

2012a "Algunos impactos del Programa Juntos en el bienestar de los niños: evidencia basada en el estudio Niños del Milenio". *Niños del Milenio, Boletín de políticas públicas sobre infancia* n.º 5.

2012b "Transferencias y condiciones. Efectos no previstos del Programa Juntos". *Niños del Milenio, Boletín de políticas públicas sobre infancia* n.º 7.

FIGUEROA, Adolfo

1981 *La economía campesina en la sierra del Perú*. Lima: PUCP.

FIGUEROA, Adolfo y Manuel BARRÓN

2005 "Inequality, ethnicity and social disorder in Peru". Oxford: CRISE, Working Paper n.º 8.

FRANCKE, Pedro y Armando MENDOZA

2006 "Perú: Programa Juntos". En: Ernesto Cohen y Rolando Franco (coords.), *Transferencia con corresponsabilidad. Una mirada latinoamericana*. México: Flacso.

FYFE, Alec

1989 *Child labour*. Cambridge: Polity Press.

GAHLAUT, Abhimanyu

2011 "An analysis of the Juntos cash-transfer programme in Peru, with special emphasis on child outcomes". Oxford: Young Lives Student Paper.

GARCÍA CANCLINI, Néstor

1993 "El consumo cultural y su estudio en México: una propuesta teórica". En: Néstor García Canclini (coord.), *El consumo cultural en México*. México: Centro Nacional para Cultura y las Artes.

GARCÍA NÚÑEZ, LUIS

2006 Oferta de trabajo infantil y el trabajo en los quehaceres del hogar. Informe final, Proyecto Mediano n.º 41-2004. Lima: CIES.

GASKINS, Suzanne y Ruth PARADISE

2010 "Learning through observation in daily life". En: David F. Lancy, John Bock y Suzanne Gaskins (eds.), *The anthropology of leaning in childhood*. Walnut Creek: AltaMira Press.

GEE, Kevin A.

2010 "Reducing child labour through conditional cash transfers: evidence from Nicaragua's Red de Protección Social". *Development Policy Review*, vol. 28, n.º 6, pp. 711-732.

GEERTZ, Clifford

1988 *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

GOLTE, Jürgen

1980 *La racionalidad de la organización andina*. Lima: IEP.

1995 "Nuevos actores y culturas antiguas". En: Julio Cotler (ed.), *Perú 1964-1994. Economía, Sociedad y Política*. Lima: IEP.

1997 "Polanyi, la Gran Transformación, y un capitalismo andino". En: Rafael Varón Gabai y Javier Flores Espinoza (eds.), *Arqueología, Antropología e Historia en los Andes. Homenaje a María Rostworowski*. Lima: IEP.

GRANOVETTER, Mark

1985 "Economic action and social structure: the problem of embeddedness". *American Journal of Sociology*, vol. 91, n.º 3, pp. 481-310.

GROOEAERT, Christiaan y Harry Anthony PATRINOS

2002 *The policy analysis of child labor*. Washington: Banco Mundial.

GROOTAERT, Christiaan y Ravi KANBUR

1995 "Child labor. A review". Background paper for World Development Report 2005. Washington: Banco Mundial.

GROTE, Ulrike; Arnab BASU y Diana WEINHOLD

1998 "Child labour and the international policy debate: the education / child labor trade-off and the consequences of trade sanctions". Bonn: Centre for Development Research. Working Paper Series n.º 1.

GUARCELLO, Lorenzo; Scott LYON y Furio C. ROSATI

2005 "Impact of children's work on school attendance and performance: a review of school survey evidence from five countries". Roma: ILO, UCW Working Paper Series.

2008 "Child labour and education for all: an issue paper". Roma: ILO, UCW Working Paper Series.

GUNNARSSON, Victoria; Peter F. ORAZEM y Mario A. SÁNCHEZ

2006 "Child labor and school achievement in Latin America". *The World Bank Economic Review*, vol. 20, n.º 1, pp. 31-54.

HEADY, Christopher

2003 "The effect of child labor on learning achievement". *World Development*, vol. 31, n.º 2, pp. 385-398.

HIRATA, Guilherme Issamu

2008 *Cash transfer and child labour: an intriguing relationship*. Brasilia: International Poverty Center, One Pager n.º 71. En: <http://www.ipc-undp.org/pub/IPCOnePager71.pdf>.

HIRATA, Guilherme Issamu; Rafael PÉREZ RIBAS y Fabio VERAS SOARES

2008 The heterogeneous impact of CCT programmes on child labour: the case of Tekoporãin Paraguay. Brasilia: International Poverty Center, 2008 (mimeo).

HOLGADO, Daniel; Isidro MAYA-JARIEGO, Ignacio RAMOS, Jorge PALACIO, Óscar OVIEDO-TRESPALACIOS, Vanessa ROMERO-MENDOZA y José AMAR

2014 "Impact of child labor on academic performance: evidence from the program 'Educame Primero Colombia'". *International Journal of Educational Development* n.º 34, pp. 58-66.

HOWARD, Rosaleen; Françoise BARBIRA-FREEDMAN y Henry STOBART

2002 "Introduction". En: Henry Stobart y Rosaleen Howard (eds.), *Knowledge and learning in the Andes. Ethnographic perspectives*. Liverpool: Liverpool University Press.

HUBER, Ludwig

1997 *Etnicidad y economía en el Perú*. Lima: IEP, Documento de Trabajo n.º 83.

2002 *Consumo, cultura e identidad en el mundo globalizado. Estudios de caso en los Andes*. Lima: IEP.

HUBER, Ludwig; Patricia ZÁRATE, Anahí DURAND, Óscar MADALENGOITIA y Jorge MOREL

2009 *Programa Juntos. Certezas y malentendidos en torno a las transferencias condicionadas. Estudio de caso de seis distritos rurales del Perú*. Lima: UNICEF-UNFPA-IEP.

INEI - Instituto Nacional de Estadística e Informática

2009 *Perú: niñas, niños y adolescentes que trabajan, 1993-2008*. Lima: INEI.

INEI - UNICEF

2010 *Estado de la niñez indígena en el Perú*. Lima: INEI, UNICEF.

2011 *Estado de la niñez en el Perú*. Lima: INEI, UNICEF.

IVERNIZZI, Antonella

2003 "Street-working children and adolescents in Lima: work as an agent of socialization". *Childhood*, vol. 10, n.º 3, pp. 319-341.

- JAFAREY, Saqib y Sajal LAHIRI
 2004 "Education, child labour and development". En: Geraint Johnes y Jill Johnes (eds.), *International handbook of the economics of education*. Cheltenham, RU y Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.
- JAMES, Allison y Alan PROUT
 2005 "Introduction". En: Allison James y Alan Prout (eds.), *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. Londres, Washington: Falmer Press.
- JONES, Nicola; Rosana VARGAS y Eliana VILLAR
 2007a "Conditional cash transfers in Peru: tackling the multi-dimensionality of childhood poverty and vulnerability". En: Alberto Minujin *et al.* (eds.), *Social protection initiatives for families, women and children: an analysis of recent experiences*. Nueva York: New School, UNICEF.
 2007b "El Programa Juntos y el bienestar de la infancia". En: *Relaciones con condiciones: el Estado peruano frente a su infancia*. Lima: Niños del Milenio.
- JOYCE, Patrick
 1987 "The historical meanings of work: an introduction". En: Patrick Joyce (ed.), *The historical meanings of work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JOYCE, Patrick (editor)
 1987 *The historical meanings of work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KASSEM, Derek; Lisa MURPHY y Elizabeth TAYLOR (editores)
 2010 *Key issues in childhood and youth studies*. Londres y Nueva York: Routledge.
- KERTZER, David y Dominique AREL
 2002 *Census and identity. The politics of race, ethnicity, and language in national censuses*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KHAN, Ali
 2010 "Discourses on childhood: policy-making with regard to child labour in the context of competing cultural and economic perceptions". *History and Anthropology*, vol. 21, n.º 2, pp. 101-119.
- KIRK, John y Christine WALL
 2011 *Work and identity. Historical and cultural contexts*. Houndmills, Nueva York: Palgrave Macmillan.
- KURAMOTO, Juana R.
 2001 La minería artesanal e informal en el Perú. Lima: GRADE; Mining, Minerals and Sustainable Development Informe n.º 82.
- LARREA M., Carlos; Fernando MONTENEGRO TORRES, Natalia GREENE y María Belén CEVALLOS RUEDA
 2007 *Pueblos indígenas, desarrollo humano y discriminación en el Ecuador*. Quito: Abya-Yala / Universidad Andina Simón Bolívar.
- LEINAWEAVER, Jessaca B.
 2007 "Choosing to move: child agency on Peru's margins". *Childhood*, vol. 17, n.º 3, pp. 375-392.
 2008 "Improving oneself. Young people getting ahead in the Peruvian Andes". *Latin American Perspectives*, vol. 35, n.º 4, pp. 60-78.
 2009 *Los niños ayacuchanos. Una antropología de adopción y la construcción familiar en el Perú*. Lima: IEP.
- LEVISON, Deborah y Karine S. MOE
 1998 "Household work as a deterrent to schooling. An analysis of adolescent girls in Peru". *The Journal of Developing Areas*, vol. 32, n.º 3, pp. 339-356.
- LEVISON, Deborah; Karine S. MOE y Felicia Marie KNAUL
 2001 "Youth education and work in Mexico". *World Development*, vol. 29, n.º 1, pp. 167-188.

- LEVY, Victor
1985 "Cropping pattern, mechanization, child labor, and fertility behavior in a farming economy: rural Egypt". *Economic Development and Cultural Change*, vol. 33, n.º 4, pp. 777-791.
- LEVY, Santiago y Evelyne RODRÍGUEZ
2005 *Sin herencia de pobreza. El Programa Progres-Oportunidades de México*. México, Nueva York: BID.
- LIEBEL, Manfred
2004 *A will of their own. Cross-cultural perspectives on working children*. Londres, Nueva York: Zed Books.
- LLOYD, Cynthia B.
1994 "Investing in the next generation: the implication of high fertility at the level of the family". Nueva York: New York Population Council, Research Division Working Paper n.º 63.
- LÓPEZ CALVA, Luis Felipe (compilador)
2006 *Trabajo infantil. Teoría y lecciones de la América Latina*. México: FCE.
- MACDONALD, Dara
2011 "Reproducing inequality? The process of secondary school abandonment in rural highland Peru". Oxford: Young Lives Student Paper.
- MEAD, Margaret
1928 *Coming of age in Samoa*. Nueva York: Harper Collins.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y PROMOCIÓN DEL EMPLEO
2012 *Estrategia Nacional para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil 2012-2021*. En: <http://white.oit.org.pe/ipecl/documentos/estrategia20122021.pdf>.
- MONTAÑO, Sonia y Vivian MILOSAVJLEVIC
2009 "Trabajo infantil en América Latina y el Caribe: su cara invisible". *Desafíos. Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los objetivos de desarrollo del Milenio* n.º 8, pp. 4-9.
- MONTERO, Carmen; Patricia OLIART y Patricia AMES
2001 *La escuela rural: modalidades y prioridades de intervención*. Lima: Ministerio de Educación, Documento de Trabajo n.º 2.
- MONTOYA, Rodrigo
1995 "Los niños indígenas del Perú: entre la exclusión histórica y la promesa de una ciudadanía étnica". *América Indígena*, vol. 53, n.º 3, pp. 67-103.
- MORROW, Virginia y Jo BOYDEN
2010 "Social values and child labour". En: Anaclaudia Gastal Fassa, David L. Parker y Thomas J. Scanlon (eds.), *Child labour: a public health perspective*. Oxford, Nueva York: Oxford University Press.
- MORSE, Nancy y Robert S. WEISS
1955 "The function and meaning of work and the job". *American Sociological Review*, vol. 20, n.º 2, pp. 191-198.
- MUJICA, Jaris y Robin CAVAGNOUD
2011 "Mecanismos de explotación sexual de niñas y adolescentes en los alrededores del puerto fluvial de Pucallpa". *Anthropologica* n.º 29, pp. 91-110.
- NEYRA, Eloy
1993 "Cuando no trabajo me da sueño: raíz andina de la ética del trabajo". En: Gonzalo Portocarrero (ed.), *Los nuevos limeños*. Lima: SUR.

NIEUWENHUIJS, Olga

1996 "The paradox of child labor and anthropology". *Annual Review of Anthropology* vol. 25, pp. 237-251.

NYBERG SØRENSEN, Ninna

2002 "Representing the local: mobile livelihood practices in the Peruvian central sierra". En: Ninna Nyberg Sørensen y Karen Fog Olwig (eds.), *Work and migration. Life and livelihoods in a globalizing world*. Londres y Nueva York: Routledge.

OIT - Organización Internacional del Trabajo

1998 *El trabajo infantil: el intolerable en el punto de mira*. Conferencia Internacional del Trabajo, 86.ª reunión 1998, Informe VI(1). Ginebra: OIT. En: http://www.ilo.org/global/publications/ilo-bookstore/order-online/books/WCMS_PUBL_9223103282_ES/lang-es/index.htm.

2002 *Every child counts. New global estimates on child labour*. Ginebra: OIT.

2007 *Trabajo infantil: causa y efecto de la perpetuación de la pobreza*. San José: OIT.

2011 *Niños en trabajos peligrosos. Lo que sabemos. Lo que debemos hacer*. Ginebra: OIT.

OLIART, Patricia

2008 Reseña de *Growing up in a culture of respect* de Inge Bolin. *Bulletin of Latin American Research*, vol. 27, n.º 2, pp. 285-286.

ORAZEM, Peter F.; Guilherme SEDLACEK y Zafiris TZANNATOS

2009 "Introduction: child labor and education in Latin America". En: Peter F. Orazem, Guilherme Sedlacek y Zafiris Tzannatos (eds.), *Child labor and education in Latin America. An economic perspective*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

PARIGUANA, Marco

2011 Trabajo adolescente y deserción escolar en el Perú. Lima: CIES, Informe final del Proyecto de investigación PT03-2010.

PARKER, Susan W. y Emmanuel SKOUFIAS

2000 *The impact of Progresá on work, leisure, and time allocation*. Washington: International Food Policy Research Institute.

PATRINOS, Harry ANTHONY y George PSACHAROPOULOS

1995 "Educational performance and child labor in Paraguay". *International Journal of Educational Development*, vol. 15, n.º 1, pp. 47-60.

1997 "Family size, schooling and child labor in Peru: an empirical analysis". *Journal of Population Economics*, vol. 10, n.º 4, pp. 387-405.

PEDRAZA-GÓMEZ, Zandra

2007 "Working children and the cultural perception of childhood". En: Beatrice Hungerland, Manfred Liebel, Brian Milne y Anne Wihstutz (eds.), *Working to be someone. Child focused research and practice with working children*. Londres y Filadelfia: Jessica Kingsley Publishers.

PEROVA, Elizaveta y Renos VAKIS

2009 *Welfare impacts of the "Juntos" Program in Peru: evidence from a non-experimental evaluation*. Washington: Banco Mundial.

2011 *Más tiempo en el Programa, mejores resultados: Duración e impactos del Programa Juntos en el Perú*. Lima: Juntos, Banco Mundial.

PHOUMIN, Han y Seiichi FUKUI

2006 "Cambodian child's wage rate, human capital and hours worked trade-off: simple theoretical and empirical evidence for policy implications". Kobe: Kobe University Graduate School of International Cooperation Studies Working Paper.

PNUD - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

1990 *Human Development Report 1990*. Nueva York: Oxford University Press.

2009 *Informe sobre Desarrollo Humano Perú 2009*. Lima: PNUD

- POLANYI, Karl
1944 *The great transformation*. Nueva York: Holt y Rinehart.
- PONCE, Carmen
2012 *Efectos heterogéneos del trabajo infantil en la adquisición de habilidades cognitivas*. Lima: GRADE, Avances de Investigación 2.
- PORTER, Theodore M.
1995 *Trust in numbers. The pursuit of objectivity in science and public life*. Princeton: Princeton University Press.
- PSACHAROPOULOS, George
1997 "Child labor versus educational attainment: some evidence from Latin America". *Journal of Population Economics*, vol. 10, n.º 4, pp. 337-386.
- PUNCH, Samantha
2004 "The impact of primary education on school-to-work transitions for young people in rural Bolivia". *Youth & Society*, vol. 36, n.º 2, pp. 163-182.
- QUIROGA FORERO, Bibiana María
2006 *Trabajo infantil en los niños y jóvenes beneficiarios del Programa Familias en Acción: una evaluación de impacto*. Bogotá: República de Colombia, Departamento Nacional de Planeación, Dirección de Estudios Económicos, Documento 310.
- RANJAN, Priya
2001 "Credit constraints and the phenomenon of child labor". *Journal of Development Economics*, vol. 64, n.º 1, pp. 81-102.
- RAVALLION, Martin y Quentin WODON
2000 "Does child labour displace schooling? Evidence on behavioural responses to an enrollment subsidy". *The Economic Journal* n.º 110, pp. C158-C175.
- RAWLINGS, Laura B.
2004 "A new approach to social assistance: Latin America's experience with conditional cash transfer programs". Washington: Banco Mundial, Social Protection Discussion Paper Series n.º 0416.
- RAY, Ranjan
2000 "Analysis of child labour in Peru and Pakistan: a comparative study". *Journal of Population Economics*, vol. 13, n.º 1, pp. 3-19.
- RENSHAW, John y Natalia WRAY
2004 *Indicadores de bienestar y pobreza indígena*. Washington: BID.
- ROBERTSON, Christopher J. y Cristóbal Nico SUÁREZ GUERRERO
2009 "An empirical test of Peruvian subcultural values". *Cross Cultural Management*, vol. 16, n.º 2, pp. 215-229.
- RODGERS, Gerry y Guy STANDING
1983 "Funciones económicas de los niños: problemas para el análisis". En: Gerry Rodgers y Guy Standing (eds.), *Trabajo infantil, pobreza y subdesarrollo*. Ginebra: OIT.
- 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". *Economía*, vol. XXI, n.º 41, pp. 215-253.
- RODRÍGUEZ, José y Silvana VARGAS
2008 *Escolaridad y trabajo infantil: patrones y determinantes de la asignación del tiempo de niños y adolescentes en Lima Metropolitana*. Lima: PUCP, Facultad de Economía, Documento de Trabajo n.º 265.
2009 *Trabajo infantil en el Perú: magnitud y perfiles vulnerables. Informe nacional 2007-2008*. Lima: OIT-IPEC.

- ROGOFF, Barbara
2003 *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- ROS, Maria; Shalom H. SCHWARTZ y Shoshana SURKISS
1999 "Basic individual values, work values, and the meaning of work". *Applied Psychology*, vol. 48, n.º 1, pp. 49-71.
- ROSATI, Furio C. y Mariacristina ROSSI
2007 *Impact of school quality on child labor and school attendance: the case of CONAFE Compensatory Education Program in Mexico*. Roma: Universidad de Roma, Documento de Trabajo del proyecto Understanding Children's Work (UCW).
- ROSATI, Furio C.; Marco MANACORDA, Irina KOVROVA, Nihan KOSELECI y Scott LYON
2011 "Understanding the Brazilian success in reducing child labour: empirical evidence and policy lessons". Roma: ILO, UCW Project Working Paper Series.
- ROSENZWEIG, Mark R. y Robert EVENSON
1977 "Fertility, schooling, and the economic contribution of children of rural India". *Econometrica*, vol. 45, n.º 5, pp. 1065-1079.
- SAAVEDRA, Jaime y Pablo SUÁREZ
2002 *El financiamiento de la educación pública en el Perú: el rol de las familias*. Lima: GRADE, Documento de Trabajo n.º 38.
- SABIA, Joseph J.
2009 "School-year employment and academic performance of young adolescents". *Economics of Education Review* n.º 28, pp. 268-276.
- SAKURAI, Riho
2006 Child labour and education. Documento preparado para el Education for All Global Monitoring Report 2007. Nueva York: UNESCO.
- SÁNCHEZ, Mario A.; Peter F. ORAZEM y Victoria GUNNARSSON
2009 "The effect of child labor on mathematics and language achievement in Latin America". En: Peter F. Orazem, Guilherme Sedlacek y Zafiriz Tzannatos (eds.), *Child labor and education in Latin America. An economic perspective*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- SAUMA, Pablo
2007 *Trabajo infantil y los programas de transferencias en efectivo condicionadas en América Latina*. San José: OIT. En: http://white.oit.org.pe/ipecc/documentos/trab_inf_y_prog_transf_cond_am_lat.pdf.
- SCHADY, Norbert y María Caridad ARAUJO
2006 "Cash transfers, conditions, school enrolment, and child labor: evidence from a randomized experiment in Ecuador". Nueva York: Banco Mundial, Policy Research Working Paper n.º 3930.
- SCHMITZ, Cathryne L.; Elizabeth KIMJIN TRAVER, Desi LARSON y Pamela PIERIS
2004 "Introduction". En: Cathryne L. Schmitz, Elizabeth KimJin Traver y Desi Larson (eds.), *Child labor. A global view*. Westport, Londres: Greenwood Press.
- SCHWARTZ, Shalom H.
1999 "A theory of cultural values and some implications for work". *Applied Psychology*, vol. 48, n.º 1, pp. 23-47.
- SEDLACEK, Guilherme; Suzanne DURYEY, Nadeem ILAHI y Masaru SASAKI
2005 "Child labor, schooling, and poverty in Latin America". Washington: Banco Mundial, Social Protection Unit, Social Protection Discussion Paper Series n.º 0511.

SIDDIQI, Faraaz y Harry Anthony PATRINOS

1995 "Child labor: Issues, causes and interventions". Washington: Banco Mundial, Human Resources and Operations Policy Working Paper n.º 56.

SILVA, Giselle

2010 *Voces sobre el trabajo infantil. Actitudes y vivencias de padres, madres y maestros de niños que trabajan*. Lima: IEP, Fundación Telefónica.

SKOUFIAS, Emmanuel; Susan W. PARKER, Jere R. BEHRMAN y Carola PESSINO

2001 "Conditional cash transfers and their impact on child work and schooling: evidence from the PROGRESA Program in Mexico". *Economía*, vol. 2, n.º 1, pp. 45-96.

SLOVIC, Paul

2000 *The perception of risk*. Londres: Earthscan.

STREULI, Natalia

2012 "Children's experience of Juntos, a conditional cash transfer scheme in Peru". Oxford: Young Lives, Working Paper n.º 78.

STRULIK, Holger

2008 "The role of poverty and community norms in child labor and schooling decisions". Hannover: Leibniz Universität, Discussion Paper n.º 383.

SULMONT, David

2012 "Raza y etnicidad desde las encuestas sociales y de opinión: dime cuántos quieres encontrar y te diré qué preguntar...". En: Cynthia Sanborn (ed.), *La discriminación en el Perú. Balance y desafíos*. Lima: Universidad del Pacífico.

SULMONT HAAK, David; Vania Teresa MARTÍNEZ JIMÉNEZ y Ginebra GONZÁLEZ CUEVA

2007 *Trabajo infantil. Estudio de opinión pública en el Perú*. Lima: OIT-IPEC, PUCP, AECI.

SWAMINATHAN, Madhura

1998 "Economic growth and the persistence of child labor: evidence from an Indian city". *World Development*, vol. 26, n.º 8, pp. 1513-1528.

TABATABAI, Hamid

2006 *Eliminating child labour: the promise of conditional cash transfers*. Ginebra: OIT.

2010 *Conditional cash transfers and child labour: experiences and opportunities*. Ginebra: OIT.

TAI, Hung-chao (editor)

1989 *Confucianism and economic development*. Washington: Washington Institute for Values in Public Policy.

THOMAS, Ranjeeta

2010 "Conditional cash transfers to improve education and health: an ex ante evaluation of Red de Protección Social, Nicaragua". Nueva York: The University of New York, Health, Econometrics and Data Group (HEDG) Working Paper 10/04.

TRIVELLI, Carolina; Javier ESCOBAL y Bruno REVESZ

2010 *Desarrollo rural en la sierra. Aportes para el debate*. Lima: IEP, GRADE, CIPCA, CIES.

UNICEF

2004 *The State of the World's Children 2005: Childhood under threat*. Oxford: UNICEF / Oxford University Press.

VALDIVIA, Néstor

2002 "Etnicidad, pobreza y exclusión social: la situación de la población indígena urbana en el Perú". Reporte preparado para el Banco Mundial. Lima: GRADE.

VALENCIA LOMELÍ, Enrique

2008 "Conditional cash transfers as social policy in Latin America: An assessment of their contributions and limitations". *Annual Review of Sociology* n.º 34, pp. 475-499.

VAN DEN BERGE, Marten

2009 *Rural child labour in Peru. A comparison of child labour in traditional and commercial agriculture*. Amsterdam: Foundation for International Research on Working Children.

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.

VARGAS V., Rosana y Ximena SALAZAR

2008 Estudio de concepciones, expectativas y comportamiento en población pobre beneficiaria del Programa Juntos en tres regiones seleccionadas. Informe de consultoría para el Consorcio de Investigación Económica y Social (CIES). Lima.

VILLATORO, Pablo

2005 "Conditional cash transfer programmes: experiences from Latin America". *CEPAL Review* n.º 86, pp. 83-96.

WEBB, Richard

2013 *Conexión y despegue rural*. Lima: Instituto del Perú.

WEBER, Max

2003 [1905] *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

2006 *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

WOODHEAD, Martin

2007 "Harmed by work or developing through work? Issues in the study of psychosocial impacts". En: Beatrice Hungerland, Manfred Liebel, Brian Milne y Anne Wihstutz (eds.), *Working to be someone. Child focused research and practice with working children*. Londres y Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

YAMADA, Gustavo

2010 *Migración interna en el Perú*. Lima: Universidad del Pacífico.

YAP, Yoon-Tien; Guilherme SEDLACEK y Peter F. ORAZEM

2001 *Limiting child labor through behavior-based income transfers: an experimental evaluation of the PETI Program in rural Brazil*. Washington: Banco Mundial. En: <http://ddp-ext.worldbank.org/EdStats/BRAimp02.pdf>.

YASCHINE, Iliana

2012 "¿Oportunidades? Movilidad social intergeneracional e impacto en México". Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencia Social con Especialidad en Sociología. México, D. F.: Colegio de México.

ZAPATA, Daniela

2006 *Counting invisible workers: girls in domestic activities within their homes*. Florencia: UNICEF Innocenti Research Centre.

ZÁRATE, Patricia; Mariana BARRETO, Anahí DURAND, Ludwig HUBER y Jorge MOREL

2012 *Insumos para una estrategia de egreso del Programa Juntos*. Lima: IEP, CARE.

ZELIZER, Viviana

1985 *Pricing the priceless child: the changing social value of children*. Nueva York: Basic Books.

ZORNADO, Joseph L.

2001 *Inventing the child. Culture, ideology and the story of childhood*. Nueva York y Londres: Garland Publishing.

