

ESCOLARIDAD Y TRABAJO INFANTIL: EXPLORACIONES SOBRE EL USO DEL TIEMPO DE NIÑOS Y ADOLESCENTES¹

José Rodríguez y Silvana Vargas²

Introducción

El sistema escolar de Perú viene experimentando una paradoja. Por un lado, se observan elevadas tasas de cobertura en la educación escolar básica³ y, por el otro lado, se reporta un bajo rendimiento escolar⁴. Este se observa tanto en las evaluaciones nacionales como internacionales⁵. Los reportes con los resultados de

¹ Este artículo está basado en el reporte final de la investigación «Escolaridad y Trabajo Infantil: Patrones y Determinantes de la Asignación del Tiempo de Niños y Adolescentes en Lima Metropolitana». Este estudio fue posible gracias al apoyo del Consorcio de Investigación Económica y Social (CIES), así como de la Dirección Académica de Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (DAI-PUCP). El informe completo fue publicado como Documento de Trabajo n° 265 del Departamento de Economía.

² Departamento de Economía de la PUCP e Investigadora Asociada a la Universidad Nacional Agraria La Molina, respectivamente. Los autores desean agradecer la participación de Ana María Castillo, Zoila Bobadilla y July Cárdenas en la recolección de información, así como de Miguel Ángel Acevedo, Omar Chínaro, Pablo Navarrete y Jimena Montenegro en la realización de esta investigación. Asimismo, agradecen a CESIP por facilitar el acceso a las zonas seleccionadas para esta investigación.

³ Véase los cálculos oficiales más recientes en: <http://escale.minedu.gob.pe/escale/indicadores/peru2007.do?cuadro=02-03>. Consulta realizada el 13 de febrero de 2009.

⁴ Véase Espinosa, Giuliana y Torreblanca Alberto (2004). *Cómo rinden los estudiantes peruanos en comunicación y matemática: resultados de la evaluación nacional 2001*. Informe descriptivo. Documento de Trabajo UMC 1. Lima: Ministerio de Educación. Cuando a fines de los noventa aún no se disponía información sobre rendimientos escolares comparables con los de otros países, la paradoja era una alta cobertura y un bajo gasto en educación por alumno. Banco Mundial (2001). *Perú – La educación en una encrucijada. Retos y oportunidades para el siglo XXI*. Washington D. C.: Banco Mundial. Años después, al menos parte de esta paradoja, se aclaró: la alta cobertura con bajo gasto público corrían en paralelo con un bajo rendimiento escolar.

⁵ Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) (2001). El primer estudio internacional comparativo de la UNESCO sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercer y cuarto grado. Boletín UMC 9. Lima: Ministerio de Educación; y Caro, Daniel; Espinosa, Giuliana; Montané Angélica; y, Tam Mary (2004). *Una aproximación a la alfabetización lectora de los estudiantes*

dichas evaluaciones muestran además una gran disparidad según tipo de gestión de la escuela —estatal o no-estatal—, área de ubicación de la escuela —urbana o rural—, lengua predominante de la población que atiende —hispano o vernáculo hablantes— y de tipo de escuela según su conformación — completas, es decir, un maestro por grado o sección, o incompletas, o con más de un grado con un mismo maestro—⁶.

A partir de análisis más detallados que identifican el papel de los determinantes de los bajos rendimientos, se ha encontrado que las variables más importantes son los «extra» escolares, es decir, los factores que no son propios del sistema educativo⁷. Así, los recursos económicos de la familia, el capital social y el capital cultural representan el mayor conjunto explicativo de los rendimientos escolares. Esto es consistente con el modelo de acumulación de capital humano que Figueroa⁸ presenta en el contexto de una sociedad estratificada socialmente como la nuestra. Dadas las dotaciones iniciales de los insumos de producción de capital humano, el sistema educativo no constituye un mecanismo que contribuya igualar oportunidades ni, en consecuencia, a hacer la sociedad menos desigual social ni económicamente.

En este contexto aún está pendiente entender mejor la relación entre trabajo infantil y acumulación de capital humano a través de la educación escolar. Así, por ejemplo, si la pobreza es el principal mecanismo que induce a las familias a priorizar las actividades generadoras de ingresos o de producción doméstica en vez de la educativas, es preciso responder a preguntas tales como: ¿cómo garantizar que los programas educativos serán exitosos mejorando y elevando la acumulación de capital humano? Hacer más atractivas las escuelas puede ser muy importante pero, eventualmente, no sea razón suficiente para lograr una mayor y mejor dedicación de los niños a adquirir escolaridad. ¿Será conveniente crear otros mecanismos que enfrenten las restricciones económicas de la familia? La

peruanos de 15 años. Resultados del Perú en la evaluación PISA. Documento de Trabajo UMC 6. Lima: Ministerio de Educación.

⁶ Las llamadas escuelas «polidocentes completas» en un extremo y las escuelas «unidocentes» en el otro. En el medio se ubican diferentes formas de escuelas incompletas denominadas escuelas «polidocentes multigrado».

⁷ Banco Mundial. Ob. cit.; Benavides, Martín (2002). Para explicar las diferencias en el rendimiento en matemática de cuarto grado en el Perú urbano: análisis de resultados a partir de un modelo básico. En Rodríguez y Vargas (editores). *Análisis de los resultados y metodología de las pruebas CRECER 1998*. Documento de Trabajo MECEP 13. Lima: Ministerio de Educación; y Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) (2004). *Factores asociados al rendimiento estudiantil. Resultados de la Evaluación Nacional 2001*. Documento de Trabajo UMC 9. Lima: Ministerio de Educación.

⁸ Figueroa A. (2008a). *Nuestro mundo social. Introducción a la ciencia económica*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

creciente experiencia de programas de incentivos condicionados a la demanda sugiere la importancia de introducir mecanismos que induzcan estas decisiones por parte de las familias.

En este contexto, la investigación tuvo como objetivo central entender mejor cómo se usa y asigna el tiempo de la población en edad escolar. Si bien se ha hecho investigación aplicada en este campo, la disponibilidad de información constituye una restricción muy importante. En general, en el Perú no se ha hecho estudios de campo orientados a reconstruir los «presupuestos de tiempo», es decir, qué actividades se realiza y por cuánto tiempo a lo largo de, por ejemplo, una día típico en la vida de una persona. Es usual recoger información a través de las encuestas especializadas en empleo sobre las horas y días de trabajo. Pero es mucho más raro el acopio de información sobre el resto de las actividades. Es importante, en el caso de la población en edad escolar, saber si asisten o no a la escuela, por cuánto tiempo y con qué frecuencia lo hacen, si dedican tiempo en casa —solos o acompañados— para tareas escolares, si participan o no de actividades domésticas, con qué frecuencia e intensidad. Analizando más y mejor cómo se asigna el tiempo disponible puede ayudar a entender cuánto se invierte en capital humano.

El artículo tiene cinco secciones, incluida esta introducción. En la siguiente sección se presenta una revisión de la literatura teórica y empírica con énfasis en este último caso en la investigación aplicada en el Perú. La tercera sección presenta la metodología empleada. Allí se explican las fuentes primarias y secundarias empleadas en el trabajo. Los resultados del trabajo son expuestos y discutidos en la cuarta sección y las conclusiones en la quinta sección.

Revisión de la literatura

En líneas generales, el estudio sobre el uso del tiempo ha sido tradicionalmente abordado desde la economía. Entre los enfoques teóricos más importantes se encuentra el propuesto por Becker⁹. Este utiliza la microeconomía para analizar distintos aspectos de la vida económica y social del individuo y la familia, y discute la manera en la que los recursos se asignan al interior del hogar. Así, algunos de los modelos de Becker aplican análisis microeconómico al comportamiento de la familia, entendiéndola como productoras y consumidoras de bienes y servicios, en donde el tiempo es un factor de producción para la producción doméstica. Otros

⁹ Becker, Gary (1991). *A treatise on the family*. Enlarged edition. Cambridge: Harvard University Press; y (1993). *Human capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Chicago: The University of Chicago Press.

modelos van más allá y hacen que la productividad del trabajo sea endógena, pues esta depende del capital humano adquirido a través, por ejemplo, de la escuela.

De otro lado, desde la antropología cultural, la psicología de la familia y la sociología también se ha realizado estudios acerca de la organización, asignación y uso del tiempo a través de sus propios enfoques. En la literatura, la noción de tiempo aparece vinculada con la de cambio social. En uno de los primeros tratados sobre el tiempo social, Sorokin y Merton señalaron que «ningún concepto de cambio era posible sin la categoría de tiempo»¹⁰. Así, desde las ciencias sociales, la evidencia empírica que existe acerca de la relación entre actividades de los niños y el uso del tiempo puede organizarse en dos grandes grupos: (i) aquella que discute desde la psicología social y la sociología las consecuencias del tiempo asignado por los padres a sus hijos sobre variables como, por ejemplo, el rendimiento escolar, la participación en pandillas, la delincuencia y el abuso de drogas¹¹; y (ii) la que se refiere al análisis de los factores que afectan el uso del tiempo de los niños en actividades como la escolaridad y el trabajo.

Modelos teóricos sobre uso del tiempo

Bajo la tradición de los modelos de capital humano¹², el tiempo disponible de una persona puede ser destinado a diversas actividades: ocio, trabajo —en el mercado laboral y en la producción doméstica— y acumulación de capital humano. El ocio es la actividad más vinculada con el bienestar, pues es el uso del tiempo el que brinda disfrute inmediato al individuo. Sin embargo, si se asume que los bienes y servicios que generan bienestar deben ser producidos en el ámbito doméstico —es decir, producidos en el hogar—, entonces el tiempo de ocio puede ser visto también como el uso de ese tiempo en la producción de bienes y servicios¹³. Asumir que los bienes de consumo son producidos de esta manera que la unidad de decisión respecto al consumo lo es también para la producción.

¹⁰ Sorokin, Pitirim y Merton Robert (1937). Social time: a methodological and functional analysis. *American Journal of Sociology*, vol. 42, pp. 615.

¹¹ Nock, Steven y Kingston, P. (1988). Time with children: The impact of couples' work-time commitments. *Social Forces*, vol. 67, n° 1, pp. 59-85; Muller, Chandra (1995). Maternal employment, parent involvement and mathematics achievement. *Journal of Marriage and the Family*, vol. 57, n° 1, pp. 85-100; y Leibowitz, Arlene (1974). Education and home production. *American Economic Review*, vol. 64, pp. 243- 250.

¹² Schultz, Theodore (1963). *The economic value of education*. Nueva York: Columbia University Press y (1972). *Investment in human capital: the role of education and of research*. Nueva York: The Free Press.; Becker. Ob. cit.; y Mincer, Jacob (1974). *Schooling, experience and earnings*. Nueva York: National Bureau of Economic Research.

¹³ Becker. Ob. cit.

Entre las primeras aplicaciones de este tipo de modelo en la economía peruana están las investigaciones sobre economías campesinas de la sierra peruana¹⁴. Estas investigaciones mostraron, entre otras cosas, cómo los miembros de la familia, incluyendo adultos y niños, cumplen diferentes funciones en las distintas actividades económicas. Entre las primeras se incluyen la producción de bienes y servicios que se ofrecen a los diferentes mercados y también son consumidas al interior de la misma familia.

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

Becker plantea un modelo en el que tener hijos considera dos aspectos: cantidad y calidad de los niños, entendiendo por calidad características como la salud y la educación, por ejemplo¹⁵. Ambos aspectos —cantidad y calidad— determinan directamente el bienestar de la familia. En otras palabras, el número de hijos y la calidad en cada uno de ellos son fines en sí mismos. En este tipo de modelo, la calidad de los niños no tiene ninguna consecuencia sobre el futuro bienestar de los niños. Esto es así porque el modelo es estático, es decir, no tiene un horizonte temporal para las decisiones de las familias ni la calidad de cada uno de los niños se vincula con su productividad laboral. Por ello las decisiones de las generaciones previas —de los padres— no afectan a las generaciones futuras —de los hijos—.

Una extensión del modelo calidad-cantidad incluye el tiempo como un activo¹⁶. Esto significa que el tiempo puede ser empleado en distintas actividades. El

¹⁴ Figueroa, Adolfo (1981). *La economía campesina en la sierra del Perú*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú; y Gonzáles de Olarte, Efraín (1984). *Economía de la comunidad campesina: aproximación regional*. Lima: IEP.

¹⁵ Becker. Ob. cit.

¹⁶ El tiempo como activo es incluido en diferentes modelos de Becker. *Ibidem*. El más simple es el modelo de producción doméstica. En este los bienes de consumo son producidos domésticamente empleando insumos adquiridos en el mercado y tiempo. Véase también Gronau, Reuben (1986). Home production - a survey. En Orley Ashenfelter y Richard Layard (editores). *Handbook of Labor Economics*. vol. 1. Amsterdam: North-Holland, pp. 273-304; y Rozenzweig, Mark y Evenson Robert, (1977). Fertility, schooling and economic contribution of children in rural India: an econometric analysis. *Econometrica*, vol. 45, n° 5, pp. 1065-1079.

número de niños y la calidad de los mismos pueden ser vistos como resultado de decisiones en las que la familia o individuo decide emplear recursos en la crianza y educación de los niños. Entre los recursos que se emplea en la crianza y la educación está el tiempo. Así, por ejemplo, estas actividades requieren que los padres dediquen parte de su tiempo a ellas sacrificando, por ejemplo, el trabajo por un salario. Por ello, un modelo de esta naturaleza implicará que el costo directo e indirecto de la crianza y educación está asociado con los salarios que reciben los padres. Una predicción de este modelo es que cuanto más alto son los salarios de mercado de la mujer, más costosa será la crianza de los niños. Esto puede explicar que se observe que las tasas de actividad de las mujeres hayan aumentado y, paralelamente, que las tasas de fecundidad hayan disminuido. Sin embargo, este modelo sigue siendo uno en el que la educación no contribuye con el capital humano o al menos no como capital que afecte la productividad laboral.

Las variaciones de este modelo permiten, además, analizar las decisiones sobre el uso del tiempo de todos los miembros de la familia, tanto de los padres como de los hijos¹⁷. En este modelo los niños pueden usar su tiempo en ocio, trabajo y escolaridad. Entre los determinantes de estas decisiones están los salarios de mercado del padre, de la madre y de los propios niños. Y si lo hubiera, de otras fuentes de ingreso autónomas que no dependen de las decisiones de las familias —que podrían ser, por ejemplo, las transferencias o donaciones del Estado a través de programas sociales—.

Los modelos hasta aquí mencionados tienen en común el ser estáticos, es decir, no hay un horizonte de tiempo para las decisiones de la familia, y tratan a la educación o como un bien de consumo o en todo caso como un bien que no contribuye con la productividad laboral. En ese sentido, la elección sobre la cantidad de escolaridad que predice este modelo nada tiene que ver con la vinculación entre escolaridad e ingresos en el futuro¹⁸. Sin embargo, permite analizar cómo las oportunidades laborales para los niños —reflejadas en parte en los salarios de mercado— pueden inducir que parte de su tiempo se destine al trabajo. También permite evaluar los efectos de los salarios de los padres sobre la decisión de la asignación del tiempo de los niños en diferentes usos y, en la medida que exista algún grado de sustitución directa o indirecta entre los diferentes bienes, por un lado, y entre los tiempos de adultos y niños, por el otro, es posible que los cambios en los salarios relativos —adulto-niño— induzcan también alteraciones en la asignación del tiempo de los niños.

¹⁷ Véase el capítulo 7 de Becker. Ob. cit y su suplemento y Rosenzweig *et al.* Ob. cit.

¹⁸ Vinculación que sí está presente en los modelos y estudios sobre tasas internas de retorno de la escolaridad.

La segunda familia de modelos en la tradición del capital humano introduce un horizonte temporal para las decisiones de las familias¹⁹. Esto implica que la educación también puede ser vista como una inversión. La idea descansa en un aspecto central del capital humano: la educación contribuye a incrementar las capacidades productivas del individuo, en particular en las actividades laborales. Así, a mayor educación le corresponderá mayor salario, manteniendo todas las otras características constantes.

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

En estos modelos, invertir en escolaridad —para incrementar el acervo de capital humano— requiere el uso de recursos escasos: tiempo y otros bienes y servicios que a ello contribuyen. Dado que adquirir escolaridad es un largo proceso —en el Perú la educación básica tiene once años solo considerando la primaria y la secundaria—, se incurrirá en costos directos e indirectos. Los costos directos son representados por la adquisición de bienes y servicios —materiales educativos y derechos académicos, por ejemplo—, mientras los costos indirectos son las oportunidades económicas descartadas por destinar tiempo a la adquisición de escolaridad, como trabajar.

En este tipo de modelos de decisiones intertemporales es crucial la capacidad financiera del individuo —o su familia— a lo largo del horizonte de vida. Más aún la capacidad de endeudarse y traer al presente ingresos futuros puede ser crucial para determinar los consumos e inversiones óptimos²⁰. Así, si la familia no dispone en el presente los recursos ni tiene acceso a fuentes de financiamiento, es posible que no pueda adquirir la cantidad óptima de escolaridad. Esto sucede si la familia no tiene acceso o tiene acceso limitado a los mercados de crédito²¹.

El modelo descansa en dos relaciones fundamentales, una vincula los ingresos laborales con el acervo de capital humano y la otra vincula el capital humano con el acervo de factores hereditarios. Los factores hereditarios son de dos tipos, aquellos sobre los que la familia no tiene control o no tiene mayor capacidad de

¹⁹ Véase la segunda parte del capítulo 1 de Becker. Ob. cit., así como el capítulo 7 y su suplemento.

²⁰ Los mercados de crédito representan fuentes de financiamiento para incrementar la capacidad de gasto de la familia en el presente.

²¹ El propio Becker Ob. cit. contempla ambas variantes en el suplemento al capítulo 7.

decisión — características biológicas y culturales— y aquellos sobre los que tiene capacidad de decisión —cuánta escolaridad adquieren los padres para sus hijos—. Si la familia no enfrenta restricciones para acceder al crédito, las diferencias en las cantidades de escolaridad entre individuos dependerán más de los factores hereditarios culturales y biológicos, mientras que si enfrenta restricciones de acceso al crédito, los años de escolaridad dependerán más de los recursos que la familia logró asignar en la educación de sus hijos. Puesto en términos de movilidad social, esta será más limitada cuando las familias no pueden elegir las cantidades óptimas debido al acceso limitado a fuentes de financiamiento, mientras que será mayor cuando sí tienen acceso al crédito.

Dado que en este segundo tipo de modelos la educación es inversión la decisión de realizarla o no, depende de la comparación del valor presente del beneficio neto de las diferentes alternativas que enfrenta. Si invertir en educación tiene un beneficio neto presente más alto que no invertir, entonces el modelo predice que la familia adquirirá en educación para sus hijos. Sin embargo, poder elegir entre las alternativas supone el acceso a financiamiento. Si la propia familia dispone de los recursos para cubrir los gastos en educación, solo tendrá que asegurarse de que esa inversión sea al menos tan rentable como lo es la mejor alternativa de inversión en el mercado. Pero si la familia no dispone de los recursos financieros dependerá del acceso a fuentes de financiamiento. Si tiene acceso deberá asegurarse que el retorno de la educación es al menos tan alto como el costo financiero que representa endeudarse. Pero si no tiene los recursos ni tiene acceso al crédito, la cantidad de educación que adquirirá no necesariamente será la óptima y eso implica que será inferior.

La literatura teórica sobre trabajo infantil desarrollada ha puesto énfasis en modelos estáticos. Ello, en parte, por las dificultades de utilizar los modelos intertemporales en investigación aplicada y en parte, probablemente, porque el problema del trabajo infantil está más asociado a situaciones en las que las familias sufren restricciones de crédito —por acceso o por capacidad— y, en consecuencia, no es viable para ellas traer al presente capacidad de gasto del futuro. Esto último implica que las decisiones del presente están limitadas por los recursos que puede generar en el presente²².

Basu y Van²³ elaboran un modelo centrado en la economía del trabajo infantil. El modelo se basa en dos supuestos: primero, el niño será enviado a trabajar solo

²² Si no tienen capacidad de ahorro en cada periodo las decisiones serán tomadas considerando solamente los ingresos de ese periodo.

²³ Basu, Kaushik y Pham Hoang Van (1998). The economics of child labor. *The American Economic Review*, vol. 88, n° 3, pp. 412-427.

si el ingreso laboral del resto de la familia —el de los padres, excluyendo el que generan los niños— es muy bajo —el axioma del lujo— y, segundo supuesto, el trabajo del niño y del adulto son sustitutos en el mercado laboral —el axioma de la sustitución—. Así, en este modelo, la pobreza y los salarios relativos de los niños respecto al de los adultos son las variables que hacen que el trabajo infantil sea una decisión económica de las familias. El modelo tiene dos equilibrios posibles, uno con bajos ingresos laborales de los padres y niños trabajando, y el otro con ingresos laborales de los padres altos y sin niños trabajando.

En ese contexto prohibir el trabajo infantil no es la mejor ni la más efectiva manera de frenarlo. No será mejor si esto representa una mayor probabilidad de mantener a las familias en situación de pobreza y tampoco será efectiva si no existen los mecanismos a través de los cuales la prohibición sea realmente respetada. Lo que la literatura teórica señala es que el trabajo infantil puede ser visto como un *dynastic trap*²⁴, es decir, como un mecanismo de perpetuación de la pobreza: los niños que trabajan no acumulan el capital humano que necesitan para salir de la pobreza y, en consecuencia, sus hijos también tendrán que trabajar.

En una versión más reciente del modelo anterior, Basu y Tzannatos le incorporan un tercer mecanismo no económico tomado de Zelizer²⁵. Según este tercer mecanismo, la sociedad tiene en diferentes momentos concepciones distintas acerca de la infancia y asociadas a ellas se establecen normas sociales —de *facto* o de *jure*— que pueden ser cambiantes. Así, en ciertas sociedades el carácter masivo de pobreza hace que el trabajo infantil sea más generalizado y ello lleva a que la sociedad lo acepte como práctica común. A medida que la pobreza disminuye el trabajo infantil se hace menos frecuente y empieza a ser visto como algo negativo y se genera un costo social —por el estigma vinculado al trabajo infantil—. Dicho de otra forma, cuanto más masivo es el trabajo infantil en una sociedad es más probable que una familia esté dispuesta a hacer o permitir que los niños trabajen.

Los modelos mencionados hasta aquí tienen en común que asumen que el capital humano es aproximado con los años de escolaridad. Así, invertir en educación es gastar recursos para acumular años de educación. Figueroa²⁶ recoge algunos elementos de los modelos presentados y le agrega algunos supuestos que lo hacen interesante para discutir los procesos de acumulación de capital humano en el contexto de sociedades muy estratificadas como la nuestra.

²⁴ Basu, Kaushik y Tzannatos Zafiris, (2003). The global child labor problem: what do we know and what can we do? *The World Bank Economic Review*, vol. 17, n° 2, pp: 147-173.

²⁵ Zelizer, V. A. (1985). *Pricing the priceless child: the changing social value of children*. Nueva York: Basic Books.

²⁶ Figueroa. Ob. cit.

Primero, el stock de capital humano tiene una dimensión cuantitativa y otra cualitativa. Es decir, una misma cantidad de años de educación pueden reflejar diferentes calidades de capital humano. Segundo, la provisión de los servicios educativos — las escuelas— no es homogénea en calidad. Esta depende en buena medida de si es provista por el sector privado o por el sector público.

La producción de capital humano en el modelo de Figueroa responde a un proceso en el que la calidad de los estudiantes —capacidades cognitivas—, la calidad de la escuela —recursos que utiliza— y la duración del propio proceso —años de escolaridad— son los tres conjuntos de determinantes o insumos. Al no estar distribuidos de manera uniforme entre los estratos de la sociedad, la producción de educación reproduce las desigualdades iniciales y, en consecuencia, no resulta siendo o constituyéndose es un mecanismo igualador social ni económico. El modelo predice que los mismos años de escolaridad pueden reflejar diferentes cantidades de capital humano. La razón es que ni las escuelas son de igual calidad —aunque pueden ofrecer procesos educativos de la misma longitud—, ni los estudiantes tienen las mismas capacidades de aprendizaje, puesto que el contexto familiar no brinda las mismas oportunidades en los diferentes estratos sociales.

La investigación empírica sobre uso del tiempo en el Perú

Es importante mencionar que las posibilidades de hacer una investigación empírica sobre trabajo infantil y, en general, sobre la asignación y uso del tiempo de los niños, continúa siendo muy limitada por la escasa de información adecuada que cubre este fenómeno. Esta limitación es importante en el caso de Perú. Los módulos sobre actividad laboral se aplican a las personas de catorce años y más de edad y son excepciones las encuestas que han extendido el rango de edad hasta menores de seis años. Después del trabajo de Verdera²⁷ no se ha hecho ninguna otra revisión tan exhaustiva de las fuentes de información sobre trabajo infantil. En el 2009 seguimos con cifras poco precisas de la magnitud de este fenómeno, siendo las más recientes las de los años 2000 y 2001.

Una de las mayores preocupaciones del trabajo infantil está vinculada con el conflicto, o potencial conflicto, entre la adquisición de escolaridad —que no es solo asistencia a la escuela— y el trabajo —incluyendo los quehaceres en el hogar— en la población en edad escolar. Alarcón²⁸ y Verdera representan las dos visiones opuestas que se desarrollaron durante la década pasada sobre las

²⁷ Verdera, Francisco (1995). *El Trabajo Infantil en el Perú. Diagnóstico y Propuestas*. Lima: IEP.

²⁸ Alarcón, Walter (1991). *Entre calles y plazas. El trabajo de los niños* en Lima. Lima: ADEC-ATC, Instituto de Estudios Peruanos y UNICEF.

consecuencias del trabajo infantil. Mientras Alarcón sostiene no haber encontrado evidencia contundente de que el trabajo infantil tenga consecuencias desfavorables sobre el rendimiento escolar de los niños, Verdera sostiene que sí, incluso a partir de los propios resultados de Alarcón. Sin embargo, los análisis de causalidad son relativamente limitados en ambos casos.

Escuela y trabajo: ¿caras opuestas de la misma moneda?²⁹

Para el caso peruano, la literatura ha mostrado que entre el 20 y 30% de los menores de diecisiete años participa en actividades laborales, alrededor de 90% asiste a la escuela y aproximadamente 75% realiza actividades domésticas en su propio hogar. En las áreas rurales, la tasa de participación en actividades laborales es entre tres y cuatro veces más grande, mientras que la tasa de asistencia es menor entre el 10 y 15%, en comparación con la de las áreas urbanas³⁰. La gran mayoría de los que trabajan también asiste a la escuela tanto en las áreas urbanas como en las rurales, con lo que menos del 5% de esta población solo trabaja. La proporción de los menores de edad que solo trabaja en áreas rurales es mayor, pero esta no alcanza al 10%. Al final, se estima que a inicios del nuevo milenio entre 1,8 y 2,0 millones de menores trabaja a escala nacional.

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

La investigación aplicada más reciente no utiliza como indicador del proceso de acumulación de escolaridad la tasa de asistencia a la escuela, sino indicadores que reflejan mejor la propia acumulación de educación escolar. Uno de ellos es un indicador que refleja la magnitud del atraso escolar que surge de la comparación de la edad observada con relación a los años de escolaridad alcanzados.

²⁹ Es importante advertir que si bien antes de la década del noventa se hizo investigación respecto al trabajo infantil, esta literatura no será revisada en este capítulo.

³⁰ INEI y OIT (2002). *Visión del Trabajo Infantil y Adolescente en el Perú, 2001*. Lima: INEI; Rodríguez, José (2002). *Adquisición de educación básica escolar en el Perú: uso del tiempo de los menores en edad escolar*. Documento de Trabajo MECEP 16. Lima: Ministerio de Educación; INEI y UNICEF (2004). *El estado de la niñez en el Perú*. Lima: INEI y UNICEF; y García-Núñez, Luis (2006). *Oferta de trabajo infantil y el trabajo en los quehaceres del hogar. Informe final del Proyecto Mediano del CIES*. Lima: Mimeo. <<http://cies.org.pe/files/active/0/pm0441.pdf>>.

Otro indicador más preciso de los logros escolares es el que recoge los resultados de las pruebas de rendimiento escolar. Este indicador tiene la virtud de reflejar mejor los logros en términos de aprendizaje y no el solo hecho de que un menor de edad esté o haya pasado por la escuela.

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

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

Escolaridad y participación laboral: síntesis de los hallazgos empíricos

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

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

Los ingresos y las medidas *proxies* de la riqueza de la familia no siempre han mostrado una asociación clara con la asistencia a la escuela y la participación en la fuerza laboral como predicen los modelos. Así, por ejemplo, Rodríguez y Abler³¹ (1998) encontraron para Perú que la probabilidad de participar en actividades laborales disminuye con el ingreso familiar, pero este no tiene una correlación significativa —estadísticamente— con la probabilidad de asistir a la escuela. Un resultado aún menos claro encuentra Alcázar *et al.*³²: ni la asistencia a la escuela ni la participación laboral aparecen correlacionados con los ingresos familiares en el caso de las áreas rurales de Perú. El trabajo de Alcázar *et al.* abarca diez países latinoamericanos en donde los ingresos familiares tienen una asociación significativa en seis de los diez países para la probabilidad de asistir a la escuela, y en siete de los diez para la probabilidad de participar en la fuerza laboral.

Cortez encontró que los ingresos del resto de los miembros de la familia no correlacionan significativamente con las horas de trabajo de los menores³³. Por otro lado, García encuentra que la oferta de trabajo de los menores está negativa y significativamente correlacionada con el ingreso no laboral de la familia en términos per cápita³⁴. García también encuentra que el ingreso del menor está positivamente correlacionado, pero ni el ingreso laboral del padre o el de la madre lo está con las horas ofrecidas por los menores. Los resultados de García sugieren, entonces, que el denominado «axioma de la sustitución» no se corrobora empíricamente pero sí el «axioma del lujo».

³¹ Rodríguez, José y Abler David, (1998). Asistencia a la escuela y participación de los menores en la fuerza de trabajo en el Perú, 1985-1994). *Economía*, vol. XXI, n° 41, pp. 215-253.

³² Alcázar, Lorena, Rendón Silvio y Wachtenheim Erik (2001). *Trabajando y estudiando en América Latina rural: decisiones críticas de la adolescencia*. Documento de Trabajo n° 3. Lima: Instituto Apoyo.

³³ Cortéz, Rafael (2000). *Acumulación de capital humano: el desempeño escolar en el Perú*. Mimeo. Lima: Departamento de Economía, Universidad del Pacífico.

³⁴ García. Ob. cit.

Por otro lado, Jacoby³⁵ encuentra que en el contexto rural la probabilidad de repetir un grado en la escuela está negativamente asociada con el ingreso familiar —o *proxies* de riqueza como los bienes durables—. Es importante resaltar que este hallazgo es más claro en contextos en donde las familias sufren de restricción de crédito.

Mucho más clara es la correlación encontrada entre la educación de uno o ambos padre, los diferentes indicadores de asistencia a la escuela y la participación en la fuerza laboral de los menores. El nivel educativo de uno de los padres —aproximado por los años de escolaridad— incrementa la probabilidad de asistir a la escuela³⁶, disminuye el atraso escolar³⁷ y también la probabilidad de repetir de grado³⁸. Por otro lado, la educación de los padres está correlacionada de manera negativa con la probabilidad de trabajar³⁹, así como con las horas de trabajo de los menores⁴⁰.

El tamaño de la familia, su composición según edades y hasta la posición entre los hermanos muestran algunas correlaciones no sistemáticas. En Rodríguez y Abler y Rodríguez⁴¹, el tamaño de la familia no resulta siendo una variable estadísticamente significativa ni para la asistencia a la escuela ni para la participación laboral. Alcázar *et al.* desagrega el tamaño de la familia según número de niños, adolescentes, adultos y ancianos, y no encuentra que la asistencia a la escuela esté correlaciona con el tamaño y composición de la familia. Sin embargo, el número de niños y de adultos sí correlaciona de forma positiva y negativamente, respectivamente, con la probabilidad de trabajar. Patrinos y Psacharopoulos encuentran que el tamaño y el número de hermanos que no asisten a la escuela afectan la asistencia escolar⁴². Para García, la oferta de trabajo de los menores no está asociada ni con el número de adultos ni el número de menores en el hogar⁴³.

³⁵ Jacoby, Hanan (1994). Borrowing Constraints and Progress Through School: Evidence from Peru. *The Review of Economics and Statistics*, vol. 76, n° 1, febrero, pp. 151-160.

³⁶ Ilon, Lynn y Peter Moock (1991). School Attributes, Household Characteristics and Demand for Schooling: A Case Study of Rural Peru. *International Review of Education*, vol. 37, n° 4, pp. 429-452; Alcázar *et al.* Ob. cit. y Rodríguez Ob. cit.

³⁷ Cortez. Ob. cit.

³⁸ Jacoby. Ob. cit. y Rodríguez Ob. cit.

³⁹ Rodríguez y Abler Ob. cit.; Ray, Ranjan (2000). Analysis of child labour in Peru and Pakistan: a comparative study. *Journal of Population Economics*, vol. 13, pp. 3-19; Alcázar *et al.* Ob. cit.; Rodríguez. Ob. cit.

⁴⁰ Cortez. Ob. cit. y García. Ob. cit., respectivamente.

⁴¹ Rodríguez y Abler Ob. cit. y Rodríguez. Ob. cit.

⁴² Patrinos, Harry A. y Psacharopoulos George (1997). Educational performance and child labour in Paraguay. *International Journal of Educational Development*, vol. 15, n° 1, pp. 47-60.

⁴³ García. Ob. cit.

En un estudio realizado en zonas rurales del Perú, Vargas encontró evidencia que sostiene que la organización social del tiempo de los niños en estas zonas varía a tres niveles—entre regiones, entre comunidades de la misma región y al interior de las comunidades—⁴⁴. En la sierra, los niños y niñas inician su ayuda en el hogar a edades muy tempranas y, frecuentemente, la combinan con la asistencia a la escuela. A medida que crecen, los niños dedican más tiempo a ayudar con las labores agrícolas, mientras las niñas se involucran en las actividades domésticas y de la chacra. En contraste, en la selva, la participación de los niños en actividades no escolares es menor cuando son pequeños. No obstante, a medida que crecen, los varones inician su participación en la agricultura. A diferencia de lo que ocurre en la sierra, la agricultura y la extracción de madera en la selva son actividades altamente demandantes en términos de fuerza física y habilidades. Por tanto, la participación en estas actividades, usualmente, no permite la combinación con actividades escolares, lo que conlleva a la deserción escolar.

En el terreno de las consecuencias del trabajo sobre la escolaridad, UMC y Gunnarsson, Orazem y Sánchez⁴⁵ encuentran una correlación negativa entre rendimiento escolar —medido con los puntajes obtenidos en las pruebas de rendimiento— y el hecho de trabajar por parte de los escolares. Es más, el efecto negativo del trabajo se hace más patente con la duración de la jornada de trabajo. Gunnarsson *et al.* también han encontrado que el atraso escolar estaría asociado causalmente con la incidencia del trabajo infantil.

Otro tema al que la literatura ha asignado considerable atención son las interacciones entre trabajo infantil, educación y género. En América Latina se han identificado algunas tendencias a la luz del análisis de las encuestas nacionales. Estas han sido puestas en marcha en doce países de la región con el apoyo del SIMPOC de OIT-IPEC en los últimos años. El análisis de estos datos ha permitido evaluar la naturaleza de estas relaciones según rama de actividad económica y ocupación. Así, se ha encontrado que los niños y adolescentes varones muestran tasas de participación más altas en las ramas correspondientes a servicios, agricultura y comercio, mientras que las niñas y adolescentes mujeres lo hacen en la rama de servicios⁴⁶.

De otro lado, debido a la «invisibilidad» del trabajo doméstico se ha realizado una serie de investigaciones aplicadas para comprender mejor el tema. En términos

⁴⁴ Vargas, Silvana (2000). *The Social Organization of Children's Time in Peruvian Rural Communities*. Tesis doctoral. The Pennsylvania State University.

⁴⁵ UMC (2004); y Gunnarsson, Victoria; Orazem Meter; y, Sánchez Mario, (2004). *Child labour and school achievement in Latin America*. Mimeo, respectivamente.

⁴⁶ OIT (2005b). *Manual de análisis de datos e informes estadísticos sobre el trabajo infantil*. Ginebra: OIT-IPEC.

de hallazgos, en un estudio comparativo sobre Ghana, Ecuador y las Filipinas se encontró que la participación de las niñas en la agricultura, trabajo doméstico y explotación sexual compartía características similares en los tres países y que, además, el tiempo asignado a ellos no era contabilizado como «trabajo» ni por las niñas ni por sus familias. Así, se habla de la triple carga que experimentan las niñas: trabajo fuera del hogar, las tareas dentro del hogar y la escuela. Finalmente, una de las conclusiones de estos estudios es que el contexto familiar y cultural determina la asignación de roles y refuerza la exclusión —sobre todo de las niñas— de las esferas de la educación y otros derechos ciudadanos⁴⁷. Para el caso del Perú, algunos estudios revelan que —si bien las niñas muestran una mayor probabilidad de desertar debido a su participación en actividades domésticas⁴⁸, a la mayor intolerancia de la familia frente a la repetición de grado de ellas⁴⁹ o al embarazo adolescente⁵⁰— la brecha entre varones y mujeres está disminuyendo y la diferencia académica a favor de ellos empieza a desaparecer, sobre todo en los cursos de lenguaje⁵¹.

Metodología

Dada su complejidad, la investigación acerca de la asignación del tiempo y sus determinantes debería estar orientada a generar respuestas completas e integrales. En ese sentido, desde las Ciencias Sociales se ha venido realizando distintos esfuerzos por integrar las técnicas de recolección de información cuantitativa y cualitativa, en lo que se conoce como «estudios de modelos mixtos»⁵². La principal motivación para integrarlos es utilizar al máximo los aportes de cada uno de ellos con la finalidad de lograr una mejor comprensión de los problemas.

⁴⁷ International Labor Organization (ILO) (2004). *Girl Child Labour in Agriculture, Domestic Work and Sexual Exploitation. The cases of Ghana, Ecuador and The Philippines*. Ginebra: ILO.

⁴⁸ Cueto, Santiago (2000). *Factores predictivos del rendimiento escolar e ingreso a educación secundaria en una muestra de estudiantes de zonas rurales*. Lima: Consorcio de Investigación Económica y Social (CIES).

⁴⁹ Guadalupe, César (2002). *La educación peruana a inicios del nuevo siglo*. Lima: MECER, Ministerio de Educación.

⁵⁰ Alcázar, Lorena (2006). *Consecuencias socio-económicas de la maternidad adolescente: ¿Constituye un obstáculo para la formación de capital humano y el acceso a mejores empleos?* Documento de Trabajo. Lima: GRADE.

⁵¹ Benavides, Martín (2006). *Educación de las niñas. Lecciones del proceso peruano. Informe final de consultoría*. Lima: GRADE.

⁵² Creswell, John (1995). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage; Publications Tashakkori, Abbas y Teddlie Charles (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Dicho lo anterior, existen razones para justificar por qué estas deben integrarse, en particular, en un estudio sobre los determinantes del tiempo infantil y adolescente. En esa línea, Rossman y Wilson⁵³ han sugerido que existen, por lo menos, tres razones: (i) facilitar la confirmación o corroboración de cada una — triangulación—; (ii) elaborar y desarrollar un análisis que brinde mayor detalle y perspectiva; e (iii) iniciar nuevas líneas de pensamiento a través de la atención a las «sorpresas» o paradojas que arrojan los resultados de la investigación. Asimismo, diversos investigadores han argumentado que las ventajas de comparar estas técnicas benefician a ambas de manera simultánea. La investigación cuantitativa puede apoyar a la cualitativa proporcionando elementos en la fase del diseño, así como información preliminar, evitando el «sesgo de las elites». De otro lado, la investigación cualitativa puede informar a la cuantitativa proporcionando apoyo conceptual, facilitando el proceso de recolección de información y validando, clarificando e ilustrando los resultados durante la fase del análisis.

Etapas y fuentes de información

La investigación estuvo organizada en dos etapas. La primera tuvo como objetivo identificar, describir y analizar la evolución y tendencias de trabajo infantil y escolaridad en los últimos años. La segunda etapa consistió en el levantamiento y análisis de fuentes de información primaria y supuso a su vez tres momentos: (i) validación de instrumentos a través de técnicas cualitativas, (ii) diseño y aplicación de técnicas cuantitativas y (iii) complemento de información con técnicas cualitativas.

Las principales fuentes de información secundaria utilizadas fueron las encuestas de hogares. Por un lado, la Encuesta Nacional de Niveles de Vida (ENNIV) que se realizaron para algunos años entre 1985 y 2000, y por otro lado, la Encuesta Nacional de Hogares (ENAHO), que se empezó a realizar desde 1997 y continúa hasta el día de hoy. De estas dos fuentes de datos de amplia cobertura nacional y temporal, las ENNIV brindan más información, puesto que en el módulo correspondiente a actividades laborales incluyen la población desde los seis años, mientras que las ENAHO solo lo hacen con la población a partir de los catorce años⁵⁴. A fines del año 2007 el INEI realizó la Encuesta sobre

⁵³ Rossman, Gretchen y Wilson Bruce (1984). Numbers and words: Combining quantitative and qualitative methods in a single large-scale evaluation study. *Evaluation Review*, vol. 9, n° 5, pp. 627-643.

⁵⁴ Las primeras ENAHO, entre 1995 y 1997, incluyeron en el módulo laboral (módulo 500) la población desde los seis años de edad. Luego se redujo a la población de catorce años y más. Luego, a partir del año 2001, se incluyó dos preguntas en el módulo de miembros del hogar (módulo 200)

Trabajo Infantil (ETI) con el apoyo y como parte del Programa SIMPOC de la OIT. Esta encuesta fue diseñada para recoger información sobre trabajo infantil. Sin embargo, los resultados aún no se conocen públicamente.

La segunda etapa consistió en la recolección de fuentes de información primaria acerca de los patrones de asignación del tiempo y sus determinantes en tres escenarios en Lima Metropolitana. El objetivo de esta fase fue identificar los patrones de asignación del tiempo intrafamiliar, con énfasis en los resultados educativos y actividades productivas. El trabajo de campo se realizó durante la época escolar —noviembre y diciembre de 2005—⁵⁵. Para el acopio de información se utilizó un paquete de instrumentos de naturaleza tanto cuantitativa como cualitativa, tomando como referencia ejercicios metodológicos similares⁵⁶. Entre otros instrumentos se diseñó: (i) las encuestas aplicadas a los niños, niñas y adolescentes (NNA en adelante), (ii) las matrices de uso del tiempo aplicadas a los NNA, (iv) la guía de observación del entorno y (v) la guía de grupos focales.

Selección de las zonas de estudio

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

El primer criterio pretendía abarcar diversas zonas de la ciudad capital que —aunque sin pretensiones de generalización posterior— pudieran dar una mirada

sobre la población de 6 a 13, primero, y de 6 a 20, después. Sin embargo, como se verá más adelante, esta información es indirecta —reportada por el jefe de familia— y solo permite aproximarse a la PEA ocupada, no a la PEA total.

⁵⁵ Si bien la investigación involucró tres rondas de toma de información, el presente artículo solo se refiere a los resultados de la primera ronda.

⁵⁶ International Research and Training Institute for the Advancement of Women (INSTRAW) (1995). *Measurement and valuation of unpaid contribution: accounting through time and output*. Santo Domingo: INSTRAW. Esta publicación fue realizada en el marco de la discusión de los Sistemas Nacionales de Cuentas, con el objetivo de sistematizar y discutir diversos enfoques para la medición de las llamadas actividades productivas no asociadas al mercado —*non-market productive activities*, en inglés—. Ello como una iniciativa para aprender a medir —y con ello, asignar valor— a las actividades realizadas en el hogar. En ese sentido, el documento presenta tanto una clasificación de estudios sobre el tema —estudios sobre el uso del tiempo en base a poblaciones, estudios de observación, entrevistas con el apoyo de sistemas informáticos, entre otros— como una serie de instrumentos para la recolección de datos, como los cuestionarios estilizados para el registro de actividades, el diario de actividades específicas y la matriz de tiempo según actividad. Esta investigación tomó algunos de estos instrumentos como referencia para desarrollar los propios.

actualizada de la condición de la niñez y la adolescencia en materia de actividades económicas y logro educativo. El segundo criterio relevó la práctica de actividades que pudieran ser consideradas, de acuerdo al Convenio 182º de la Organización Internacional del Trabajo sobre las Peores Formas del Trabajo Infantil (1999), como «trabajo peligroso». Este es definido como aquel 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 niños⁵⁷. El tercer criterio aludió a las posibles diferencias en los modelos de configuración entre actividades económicas y educativas que, propusimos, variarían debido a las características de las primeras.

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

Selección de casos

Una vez identificados los tres entornos se procedió a la selección de niños, niñas y adolescentes en cada uno de ellos. A fin de responder a los objetivos de investigación se consideró tres subgrupos o estratos: (i) aquellos que solo estudian, (ii) aquellos que estudian y trabajan, y (iii) aquellos que solo trabajan. Con estos estratos en consideración, el procedimiento de selección de casos siguió la lógica de un muestreo intencional por cuotas, en donde intervinieron las variables género y grupo de edad, con el fin de facilitar las comparaciones. Para este estudio se trabajó con población entre los 9 a 17 años de edad, dado que estudios similares han documentado que a partir de los 9 años los niños, niñas y adolescentes pueden convertirse en unidades de información sin aburrirse, comprender lo que se les pregunta y brindar información con menor dificultad⁵⁸. En total se entrevistó a 150 niños, niñas y adolescentes, considerando a los tres estratos. El 23,3% de la muestra de NNA correspondió a la categoría «solo estudia», el 62% a «estudia y trabaja» y el 14,7% a «solo trabaja».

⁵⁷ En capítulo de marco teórico se discute en detalle esta definición, así como su relación con la adquisición de escolaridad y los avances en materia de legislación para el caso del Perú.

⁵⁸ Edmonds, Caspar (2003). *Ethical considerations when conducting research on children in the worst forms of child labour in Nepal*. Geneva: ILO-IPEC.

Resultados

Análisis de la asignación del tiempo a partir de fuentes secundarias

En el 2002 se publicó el último reporte oficial sobre el trabajo infantil y adolescente en el Perú⁵⁹. A partir de ese estudio se estableció la idea de que los trabajadores infantiles eran cerca de dos millones de personas de seis a diecisiete años. Esto representaba un 26,6% de la población de ese grupo de edad a escala nacional en el año 2001⁶⁰. Oficialmente nunca más se publicó estimación alguna del trabajo infantil y es probable que esta sea la razón por la cuál la magnitud del trabajo infantil se haya quedado congelada con la imagen del 2001⁶¹.

Con la intención de tener una visión amplia del trabajo infantil se revisó todas las fuentes conocidas de datos que permitan de una u otra forma estimar la magnitud e importancia relativa del trabajo infantil. Como ya se mencionó, solo dos fuentes califican: las ENNIV y las ENAHO. Ambas fuentes tienen sus pros y sus contras. Las ENNIV aplicaron el módulo laboral a la población desde los seis años de edad; pero solo se hicieron en algunos años en el periodo comprendido entre los años 1985 y 2000. Por otra parte, si no se tomaron provisiones para la aplicación del módulo laboral a niños y púberes menores de catorce años, podría no ser muy confiable la información recogida con un cuestionario que luce más apropiado para personas mayores.

Las ENAHO por su parte, salvo excepciones, aplica la parte del cuestionario sobre las actividades laborales de los menores de seis años al jefe del hogar —informante indirecto— y la información recogida es muy limitada. Por otra parte, las ENAHO, con las características mencionadas, se vienen aplicando desde el 2001 hasta la actualidad. Gracias a que al menos para parte de la población —entre catorce a veinte— se pregunta al jefe del hogar, así como a la persona directamente, es posible contrastar los resultados. Lo que se aprendió de dicha comparación puede resumirse, al menos en sus puntos más importantes, en lo siguiente: (i) no hay coincidencia en el reporte de la condición de actividad de

⁵⁹ INEI y OIT. Ob. cit. El anterior fue publicado por el INEI en 1998 con información de 1996.

⁶⁰ Debe resaltarse que el 26,6% no es la tasa de actividad que mide la proporción que representa la PEA en la población total, donde la PEA incluye a los ocupados (los que trabajan) y los desocupados (los que buscan activamente trabajo). Si se incluyera a los menores desempleados, en caso los hubiera, la tasa de actividad «infantil» sería un poco mayor.

⁶¹ INEI (1998). *Perú: Trabajo Infantil y Adolescente*. Lima: INEI. Documento electrónico. Sin embargo, en los reportes sobre el estado de la niñez de UNICEF se han incluido altas estimaciones de los porcentajes que representan los ocupados menores de edad. Ver, por ejemplo, UNICEF (2004). Antes se hicieron estimaciones con las ENNIV. Ver Rodríguez y Abler. Ob. cit y Rodríguez. Ob. cit.

los miembros de la familia de catorce a veinte años entre lo que el informante indirecto dice — el jefe del hogar— y el informante directo reporta; las diferencias son de una magnitud considerable, (ii) no se puede decir que la comparación muestre un solo sesgo, por ejemplo, que el jefe del hogar sub-reporte la condición de «ocupado» de los miembros de su familia; es cierto, sin embargo, que son mayores las discrepancias por el sub-reporte del jefe que por sobre-reporte del mismo⁶². Hemos optado utilizar las ENNIV para tener una descripción del uso del tiempo de los menores de seis a dieciséis años, a pesar de las limitaciones que pudiera tener, pero sin perder de vista que no son datos «duros». Con seguridad no son los más actuales.

El uso del tiempo de los menores a través de las ENNIV

En esta sección presentamos nuestras propias estimaciones acerca de la asignación y uso del tiempo de los menores de seis a dieciséis años. Para ello hemos empleado las cinco ENNIV, cuyas características permiten tratamiento homogéneo de la información. Sin embargo, debe ser recordado que dos de ellas tienen una cobertura poblacional distinta al resto, pues sus muestras no cubren todo el territorio nacional —las de 1985/86 y 1991—, mientras que las otras tres sí son de alcance nacional —1994, 1997 y 2000—.

Son tres las principales actividades que son analizadas a partir de este conjunto de información: asistencia a la escuela, participación en la fuerza laboral y participación en actividades domésticas. La participación en actividades laborales incluye la población económicamente activa en su definición convencional e incluye a los trabajadores familiares no remunerados que trabajan al menos una hora en la semana de referencia⁶³.

⁶² Ambos informantes permiten clasificar en PEA ocupada o no ocupada a un individuo. Tomando como ejemplo la ENAHO del 2004, en el 82% de los casos coincide la clasificación. El 18% que no coincide está conformado por un 63% de sub-reporte del jefe con relación al miembro de su condición de ocupados, mientras que el 47%, por el contrario, es sub-reporte de los miembros con relación al jefe de su condición de ocupados. La tasa de coincidencia es menor en las ENAHO 2002 y 2003 y la distribución de las no coincidencias es totalmente diferente. Estos detalles, y más, pueden verse en Rodríguez y Vargas (2008). *Escolaridad y trabajo infantil: patrones y determinantes de la asignación del tiempo de niños y adolescentes en Lima Metropolitana*. Documento de Trabajo 265. Lima: Departamento de Economía de la PUCP.

⁶³ En las estadísticas laborales oficiales los TFNR solo son incluidos en la PEA ocupada si laboran al menos quince horas a la semana. Caso contrario son considerados fuera de la PEA o PEA desocupada si buscaron activamente empleo. Desde nuestro punto de vista este tratamiento diferenciado de esta categoría ocupacional —pues a ninguna otra se le impone como requisito que trabajen quince horas o más— es un error.

De acuerdo a nuestras estimaciones con las ENNIV, entre los años 1997 y 2000 el tamaño de PEA de seis a dieciséis años habría oscilado entre 1,6 y 1,8 millones de personas (ver cuadro 1). Esto representa entre 25% y 29% del total de la población de esa cohorte de edad (ver cuadro 2). Para esa misma población la proporción que declaró asistir a la escuela estuvo entre 92% y 95%. En el cuadro 2 también se muestran las tasas de asistencia y de participación según áreas de residencia rural y urbana y según género. Como es de esperarse, la asistencia a la escuela es más frecuente en las áreas urbanas que en las rurales, pero las diferencias entre estas dos zonas ya no son tan grandes como se observaban en los años sesenta o setenta. Tampoco se muestran muy importantes las diferencias por género. En cambio, las tasas de participación en la fuerza laboral reflejan una mayor incidencia en las áreas rurales frente a las urbanas. Según género, en cambio, se observan diferencias, aunque no muy grandes: los hombres presentan tasas de asistencia ligeramente más altas.

Cuadro 1

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

	1985/86 ⁴	1991 ⁵	1994 ⁶	1997 ⁶	2000 ⁶
Población	3 633.777	4 726.141	5 936.591	6 165.027	6 500.428
6-11 años	2 121.236	2 545.973	3 333.568	3 560.363	3 659.193
12-16 años	1 512.541	2 180.168	2 603.023	2 604.664	2 841.235
Asisten a la escuela	3 049.877	4 441.827	5 499.094	5 690.248	6 195.774
6-11 años	1 878.958	2 462.975	3 205.608	3 459.252	3 610.783
12-16 años	1 170.919	1 978.852	2 293.486	2 230 996	2 584.991
Participan en la fuerza laboral	1 123.396	810.670	1 238.644	1 789.773	1 626.776
6-11 años	490.562	291.325	492.899	828.146	696.863
12-16 años	632.834	519.345	745.745	961.627	929.913

Notas:

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

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

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

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

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

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

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

Cuadro 2

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

	1985/86	1991	1994	1997	2000
Perú					
Asistencia a la escuela	83,9	94,0	92,6	92,3	95,3
Participación en la fuerza laboral	31,0	17,2	20,9	29,0	25,0
Rural					
Asistencia a la escuela	82,0	91,1	88,2	88,6	93,3
Participación en la fuerza laboral	37,1	38,4	42,0	52,9	46,0
Urbano					
Asistencia a la escuela	87,9	95,3	95,4	94,8	96,7
Participación en la fuerza laboral	18,5	7,4	7,5	12,7	10,2
Hombres					
Asistencia a la escuela	86,4	94,6	93,7	92,6	95,9
Participación en la fuerza laboral	33,1	18,9	24,3	30,7	27,6
Mujeres					
Asistencia a la escuela	81,4	93,4	91,6	92,0	94,7
Participación en la fuerza laboral	28,8	15,4	17,5	27,3	22,3

Notas:

¹ Ver notas del cuadro 1.

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

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

Tomando en cuenta la asistencia a la escuela y la participación en la fuerza laboral se pueden definir cuatro posibles combinaciones de estas dos actividades: ni trabaja ni estudia, no trabaja y estudia, trabaja y estudia, y trabaja y no estudia. Los resultados son reportados en el cuadro 3 y muestran a escala nacional que los que ni trabajan ni estudian —probablemente se dedican más a la producción doméstica— son una pequeña proporción, salvo en la ENNIV 1985/86, que llega a casi 7%. La mayoría estudia y no trabaja —no menos de 62% ni más de 80%—. Una proporción importante combina trabajo y estudio —entre 23% y 25%— y una pequeña proporción trabaja y no estudia.

Cuadro 3

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

	1985/86	1991	1994	1997	2000
Perú					
Ni trabaja ni estudia	6,9	2,4	4,0	3,2	2,2
No trabaja, si estudia	62,2	80,6	75,1	67,7	72,8
Trabaja y estudia	21,8	14,8	17,5	24,6	22,5
Trabaja y no estudia	9,2	2,2	3,4	4,5	2,5
Rural					
Ni trabaja ni estudia	6,4	2,8	5,2	3,5	2,3
No trabaja, si estudia	56,5	59,0	52,8	43,6	51,7
Trabaja y estudia	25,6	35,0	35,4	45,0	41,6
Trabaja y no estudia	11,5	3,3	6,6	7,9	4,3
Urbano					
Ni trabaja ni estudia	7,7	2,2	3,2	3,0	2,0
No trabaja, si estudia	73,7	90,4	89,3	84,2	87,7
Trabaja y estudia	14,2	5,8	6,1	10,6	9,0
Trabaja y no estudia	4,4	1,7	1,4	2,2	1,3

Notas:

¹ Ver notas del cuadro 1.

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

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

La comparación entre áreas rurales y urbanas (en el cuadro 3) muestra que las principales diferencias ocurren entre quienes estudian y su distribución entre los que trabajan y los que no trabajan. Por ejemplo, tomando como referencia el año 2000, en el área rural 52% solo estudia —no trabaja— y 42% estudia y trabaja. Es decir, si solo tomamos en cuenta a los que estudian estos se distribuyen como sigue: 55% no trabaja y 45% trabaja. En el área urbana, los que estudian se distribuyen 9% no trabaja y 91% trabaja. Esto muestra que en las áreas rurales es más frecuente que los que asisten a la escuela también trabajan, en comparación con las áreas urbanas. Estas figuras son parecidas, más no idénticas, en los otros años reportados en el cuadro 3.

Otra mirada interesante es al interior del los que trabajan y su distribución entre los que estudian y los que no lo hacen. Tomando como referencia el año 2000 se observa en el cuadro 3 que en el medio rural trabajan y estudian el 42% y trabajan y no estudian 4%. Haciendo 100% los que trabajan, estos se distribuyen como sigue: 91% también estudian y 9% solo trabaja. En las áreas urbanas 87% también estudia y 13% solo trabaja. Estos resultados sugieren que trabajar y estudiar no presentan un gran conflicto, al menos no en términos de los indicadores binarios de trabajo y de asistencia, pues a escala nacional alrededor del 90% de los que trabajan también estudian⁶⁴.

El cuadro 4 muestra los promedios de las horas dedicadas a tres actividades: asistencia a la escuela, trabajo y producción doméstica. Solo las ENNIV de 1985/86, 1991 y 1994 capturaron las horas de asistencia a la escuela. Si consideramos los resultados de 1994 se observa que en promedio a la semana se dedican 39 horas a las tres actividades. Esto representa poco menos de seis horas al día —tomando como referencia una semana de siete días—, dos de las cuales son dedicadas al trabajo y a la producción doméstica. En el cuadro 4 también se puede observar las diferentes entre áreas urbanas y rurales. Las horas de asistencia son muy parecidas y más bien el tiempo dedicado al trabajo y a la producción doméstica son bastante mayores en las áreas rurales frente a las urbanas: 7,6 horas por semana *versus* 1,9, respectivamente. Esto hace que la cantidad total de horas a la semana en las tres actividades sea un 25% mayor en las zonas rurales comparado con las zonas urbanas.

El cuadro 5 permite analizar el comportamiento del número promedio de horas dedicados a cada una de las tres actividades, según la combinación entre asistencia a la escuela y participación laboral. Si se toma una vez más la información de 1994 como año de referencia, se observa que la cantidad total de horas dedicadas a las tres actividades en conjunto varía de acuerdo a la combinación de trabajo y escuela. Quienes se dedican a estudiar y no trabajan tienen jornadas semanales de 34 horas, mientras que quienes trabajan las tienen de poco más de cincuenta horas. Es más, quienes no trabajan y estudian tienen menos horas en promedio dedicadas a la producción doméstica. Dentro del grupo de los que

⁶⁴ Esto no significa que no haya que tomar en cuenta al 10% que sí sugiere un conflicto. Nótese, por otro lado, que aquí el potencial conflicto entre ambas actividades solo es visto desde la perspectiva de que si asisten a la escuela y trabajan. Existe evidencia que sugiere que este potencial conflicto aparece más claramente cuando se considera la cantidad de tiempo asignada al trabajo. Por otra parte, otro conflicto es el que ocurre en términos de aprendizajes o rendimientos escolares. La evidencia más reciente muestra claramente una asociación negativa entre la presencia del trabajo de los escolares y los resultados en las pruebas de rendimiento escolar.

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

Cuadro 4

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

	1985/86	1991	1994	1997	2000
Perú					
Trabajo	6,6	3,3	4,1	5,0	4,1
Asistencia a la escuela	21,1	29,5	25,0	Nd	Nd
Producción doméstica	12,5	8,3	9,7	9,8	8,8
Total	40,2	41,1	38,8	Nd	Nd
Rural					
Trabajo	12,1	6,7	7,6	8,5	7,3
Asistencia a la escuela	21,4	30,2	25,2	Nd	Nd
Producción doméstica	13,5	9,4	11,4	10,5	9,5
Total	47,0	46,4	44,2	Nd	Nd
Urbano					
Trabajo	2,9	1,7	1,9	2,6	1,8
Asistencia a la escuela	20,9	29,2	24,9	Nd	Nd
Producción doméstica	11,8	7,9	8,6	9,4	8,3
Total	35,6	38,8	35,4	Nd	Nd

Notas:

¹ Ver notas del cuadro 1.

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

Nd = no disponible

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

Cuadro 5

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

Año y actividad	Trabajo	Asistencia a la escuela	Producción doméstica	Total
1985				
Ni trabaja, ni estudia	Na	Na	18,8	18,8
No trabaja, sí estudia	Na	21,2	11,8	33,0
Trabaja y estudia	16,7	20,6	10,7	48,1
Trabaja y no estudia	35,4	Na	15,7	51,2
1991				
Ni trabaja, ni estudia	Na	Na	18,3	18,3
No trabaja, sí estudia	Na	29,7	7,8	37,4
Trabaja y estudia	16,0	29,0	9,5	54,5
Trabaja y no estudia	40,1	Na	11,1	51,1
1994				
Ni trabaja, ni estudia	Na	Na	18,9	18,9
No trabaja, sí estudia	Na	25,2	8,8	34,0
Trabaja y estudia	16,4	24,2	10,8	51,4
Trabaja y no estudia	36,6	Na	14,2	50,7
1997				
Ni trabaja, ni estudia	Na	Na	16,6	16,6
No trabaja, sí estudia	Na	Nd	8,8	Nd
Trabaja y estudia	13,9	Nd	10,8	Nd
Trabaja y no estudia	34,5	Na	15,0	49,4
2000				
Ni trabaja, ni estudia	Na	Na	16,1	16,1
No trabaja, sí estudia	Na	Nd	8,0	Nd
Trabaja y estudia	14,1	Nd	10,2	Nd
Trabaja y no estudia	37,1	Na	12,6	49,7

Notas:

Nd = No disponible

Na = No aplicable

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

Es importante notar también que, entre quienes trabajan y no estudian, el número promedio de horas trabajando es poco menos que una jornada completa de cuarenta horas por semana. Adicionalmente a estas, dedican catorce horas a la producción doméstica. En el grupo de los trabajan y estudian, la jornada semanal de trabajo es poco menos que media jornada. Las restantes ENNIV presentan cifras semejantes, aunque no idénticas, a las de 1994 (ver cuadro 5). Lo que resulta interesante es comparar, por un lado, áreas rurales y urbanas y, por otro lado, hombres y mujeres (ver cuadro A1 en el anexo). En 1994, entre quienes no trabajan, asistir a la escuela y contribuir con la producción doméstica representa un mayor número de horas entre los residentes en áreas rurales frente a sus semejantes de las urbanas; en cambio entre quienes trabajan, la jornada es mayor en las áreas urbanas. Esto último se debe a que el número de horas dedicadas a trabajar es, en promedio, mayor en las áreas urbanas.

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

Análisis de la asignación del tiempo a partir del trabajo de campo

¿Qué características sociodemográficas, educativas y económicas tienen los niños, niñas y adolescentes que participaron en la investigación?

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

promedio del grupo fue de 12,4 años⁶⁵. En relación a las variables sobre composición y estructura familiar, es posible afirmar que los niños, niñas y adolescentes de la muestra pertenecen, en general, a familias extensas o habitan en viviendas compuestas por más de un hogar en las que el promedio de personas «que viven en casa» es de 6,6 miembros. Por otro lado, los hogares suelen estar compuestos por padre, madre y hermanos(as). En esa línea, el 69% de niños, niñas y adolescentes encuestados manifestaron vivir con ambos padres. Finalmente, presentamos la predominancia del piso de tierra o arena como indicador de Necesidades Básicas Insatisfechas. Así, un 58% de casos de la muestra manifestó que el lugar en donde vive se caracteriza por tener esa condición.

Es posible afirmar, en relación a las variables educativas, que la mayoría de la población bajo estudio asiste a la escuela, ya que este es un atributo observable en el 85% de los casos. Esto confirmaría los resultados de encuestas nacionales, las cuales señalan que, aunque de modo más marcado en las zonas urbanas, la asistencia a la escuela se combina —y no tanto se excluye— con la realización de otras actividades. No obstante, las consecuencias de esta realidad de fuertes competencias sobre el tiempo infantil y adolescente se pueden observar en diversas variables de eficiencia interna —entre ellas, la repetición o el estar «a tiempo» en el grado normativo según la edad—, las variables de logro educativo y las percepciones que los propios niños tienen acerca de su rendimiento. Para el caso de la muestra estudiada se encontró que el 55% de los encuestados había repetido de grado por lo menos una vez y que un 47% estaban «a tiempo» en el grado que les correspondía⁶⁶. Asimismo, a modo de *proxy* de logro educativo, se calculó un indicador de velocidad lectora. Para fines del análisis, el número de palabras leídas correctamente por minuto fue ajustado de acuerdo a los estándares establecidos para el Perú en estudios similares. Bajo esta consideración, el 30% de los casos demostró un índice correspondiente al grado cursado. Finalmente, cuando se les preguntó sobre su auto-percepción de rendimiento, la mitad de los encuestados manifestó que consideraba que este era «regular».

⁶⁵ La muestra incluyó población entre los nueve a diecisiete años de edad. Dicho rango fue establecido considerando que, estudios similares en los que los propios niños, niñas y adolescentes son principales unidades de información, se ha encontrado que es a partir de los nueve años que ellos pueden tolerar una encuesta de veinte minutos sin aburrirse, comprender lo que se les pregunta y brindar información con menor dificultad. Edmonds. Ob. cit. De otro lado, para algunos de los ejercicios de análisis de esta investigación, la población fue organizada en dos grupos: 9 a 11 y de 12 a 17, tomando como «punto de corte» la edad normativa de conclusión de la primaria, es decir, 11 años.

⁶⁶ Vale destacar que este dato debe ser tomado con cuidado en la medida en que la información que reportamos fue tomada durante los meses de noviembre y diciembre, esto es, al término del ciclo escolar. Dada esta consideración, para fines del análisis, la edad fue ajustada a la inmediata superior —10 años al finalizar el cuarto grado, 11 años al finalizar quinto grado, etcétera—. Es importante notar que esta estadística podría estar ocultando un mayor porcentaje de casos con atraso.

Cuadro 6
Análisis descriptivo de la muestra – síntesis

Variable	Porcentaje o promedio	Desvío estándar	Valor mínimo	Valor máximo	Total casos
Características sociodemográficas y económicas					
% mujer	0,51	0,501	0	1	150
Edad (promedio)	12,37	2,221	9	17	150
Número de personas en el hogar (promedio)	6,61	2,292	2	15	149
% que vive con ambos padres	0,69	0,465	0	1	150
% cuya vivienda tiene piso de tierra	0,58	0,496	0	1	149
Características educativas					
% asiste a la escuela	0,85	0,355	0	1	150
% que ha repetido de grado alguna vez	0,55	0,499	0	1	149
% que está «a tiempo» en el grado (a noviembre)	0,55	0,5	0	1	150
% que alcanza la velocidad lectora para el grado	0,30	0,459	0	1	150
% que percibe que su rendimiento es «regular» ¹	0,51	0,502	0	1	148
Características de actividad económica²					
% que trabaja actualmente	0,77	0,424	0	1	150
Horas de trabajo diario (promedio)	4,53	2,728	1	12	115
Días de trabajo a la semana (promedio)	4,8	1,705	1	7	114
Edad a la que empezó a trabajar (promedio)	9,06	2,398	2	14	119

Notas:

¹ Si bien en la encuesta la escala sobre auto-percepción del rendimiento incluía las categorías «muy bueno», «bueno», «regular», «malo» y «muy malo», los resultados mostraron que solo el 2,7% se ubicó en las dos últimas categorías. Por esa razón, se toma la categoría «regular» como punto extremo.

² Indicadores calculados para el total de NNA que reportan trabajar.

Fuente: Encuestas a NNA.

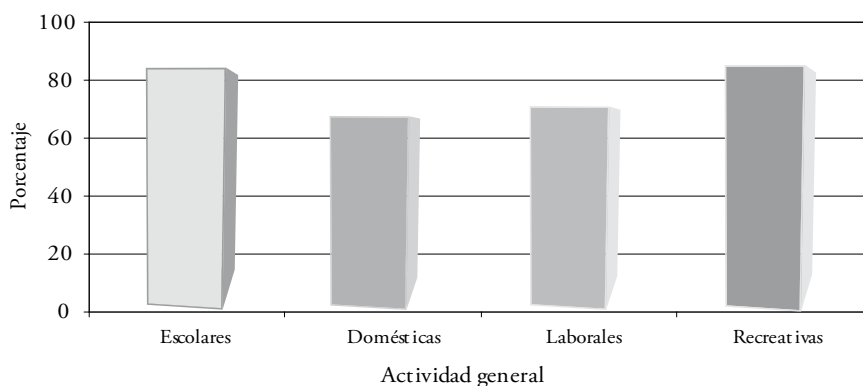
Por último, cuando se observa las variables sobre participación en actividades económicas, los resultados muestran que alrededor de tres cuartas partes de la población encuestada participa en alguna. De otro lado, los resultados indican que dicha participación es relativamente intensa. Por un lado, la duración diaria de esta varía, para los encuestados, entre una y doce horas diarias, con un promedio de 4,5 horas. En esa misma línea, de los siete días de la semana, los encuestados reportaron trabajar un promedio de 4,8 días. Si extrapoláramos esta información obtendríamos que, en promedio, los niños, niñas y adolescentes de la muestra

están trabajando alrededor de 22 horas a la semana. A fin de indagar sobre la trayectoria laboral de los encuestados, se les preguntó sobre la edad de inicio en la actividad laboral. El rango de estas respuestas oscila entre los dos a los catorce años de edad con un inicio promedio a los 9,1 años, esto es, cuando —según la edad normativa— deberían estar cursando el cuarto grado de educación básica regular.

¿Cuál es la asignación del tiempo de los niños, niñas y adolescentes (NNA)?

En términos de la participación de los NNA en actividades generales, la información obtenida indica que la tasa de participación en todas ellas —escolares, domésticas, laborales y recreativas— es superior al 65%, siendo las actividades recreativas y escolares las que mayor participación reportan (84,5% y 83,1%, respectivamente), seguidas por las laborales y las domésticas (69,6% y 66,9%, respectivamente). Esto indicaría que la asignación del tiempo de los NNA a las actividades escolares está en fuerte competencia con las demás y traería consigo las consecuencias descritas líneas arriba.

Gráfico 1
Participación en actividades generales reportadas



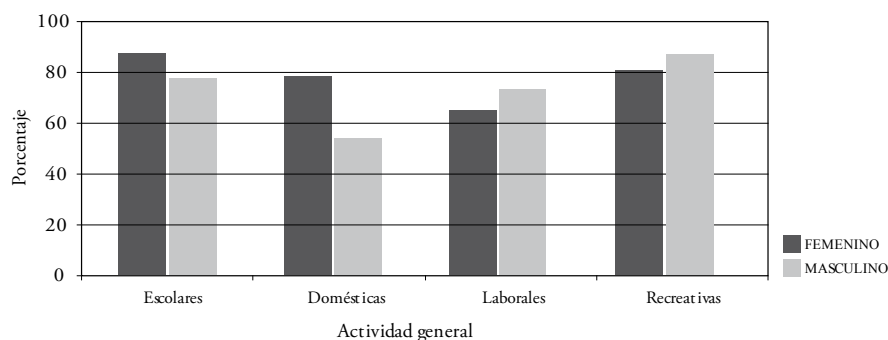
Fuente: Matrices de tiempo de NNA.

Otra mirada es posible cuando las actividades generales reportadas se analizan según el sexo del informante (ver gráfico 2). Así, las niñas y adolescentes mujeres reportan una tasa de participación más alta que los niños y adolescentes varones en actividades escolares (88,2% vs. 77,8%) y domésticas (78,9% vs. 54,2%). Ellos, por su parte, reportan tasas más altas en las actividades laborales (73,6% vs. 65,8%) y recreativas (87,5% vs. 81,6%). Estas diferencias reflejan patrones en

los roles asignados a cada sexo y complementan la información de las encuestas en cuanto a las principales actividades a las cuales se asigna el tiempo de varones y mujeres.

No obstante, si bien en la literatura se enfatiza que es el tiempo de las niñas sobre el cual existe una triple presión, debido a la diversificación de las actividades que realizan —escolares, domésticas y laborales⁶⁷—, estos datos mostrarían que la presión también está presente en la asignación del tiempo de los varones. Así, si bien la presión es mayor en el caso de las niñas y adolescentes mujeres, esta no es exclusiva a ellas. La única diferencia sería que el tiempo que ellos dedican a las actividades recreativas es mayor al que ellas asignan a estas.

Gráfico 2
Participación en actividades generales reportadas según género



Fuente: Matrices de tiempo de NNA.

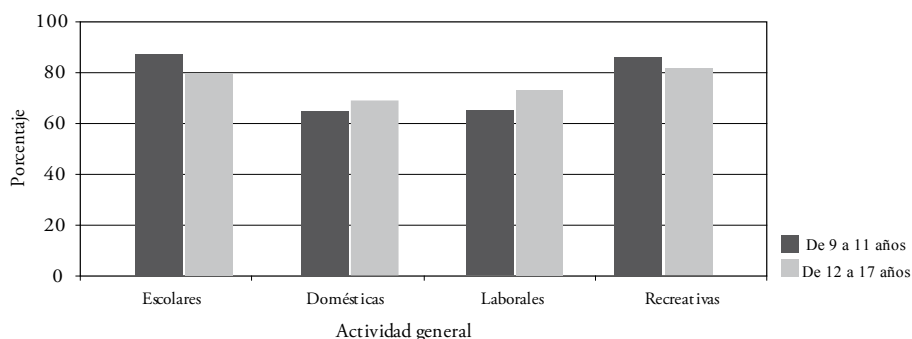
Por último, cuando el mismo ejercicio se realiza con el fin de identificar posibles diferencias según grupos de edad (ver gráfico 3), se encuentra que aquellos niños, niñas y adolescentes más pequeños —de 9 a 11 años— reportan tasas más altas de participación que los mayores —de 12 a 17 años— en las actividades escolares; 88,3% vs. 79,5% y recreativas 86,7% vs. 83,0%. Por otro lado, los mayores reportan tasas más altas que los menores en las actividades domésticas —68,2% vs. 65,0%— y laborales —72,7% vs. 65,0%—. Ello denotaría que, tal cual se mostró en los estudios elaborados por CESIP⁶⁸, a medida que los

⁶⁷ OIT (2005a). *Nuevos desafíos en el combate contra el trabajo infantil por medio de la escolaridad en América Central y América del Sur*. San José: OIT-IPEC.

⁶⁸ Centro de Estudios Sociales y Publicaciones (CESIP) (2002). *Adolescentes que trabajan en los mercados mayoristas de verduras N° 1 y de frutas N° 2*. Lima: CESIP; Centro de Estudios Sociales y Publicaciones (CESIP) (2004). *El trabajo infantil en las Lomas de Carabaillo. Una mirada a la situación de niño, niñas y adolescentes que trabajan en el reciclaje de la basura*. Lima: CESIP.

niños y niñas crecen, su asignación del tiempo se ve influenciada por una mayor dedicación a actividades distintas a las escolares.

Gráfico 3
Participación en actividades generales reportadas según grupo de edad



Fuente: Matrices de tiempo de NNA.

En términos de actividades específicas, el detalle de las actividades escolares, domésticas y recreativas muestra aspectos interesantes (ver cuadro 7). Entre las actividades escolares, las proporciones más altas de NNA se encuentran en las que se refieren a asistir/estar —permanecer— en la escuela como el ir/salir —transportarse— de ella. «Hacer tareas» concentra una tasa menor al 60%, mientras que «estudiar» y «leer» registran porcentajes muy bajos: 5,3% y 3,5%, respectivamente. Entre las actividades domésticas resaltan lavar platos, cocinar y sus tareas asociadas, así como limpiar y sus tareas asociadas. Otras tareas importantes son aquellas que tienen que ver con el transporte de alimentos hacia el lugar de trabajo del padre o de los hermanos mayores y el cuidado de hermanos menores. Las actividades que concentran las proporciones más bajas de NNA son transportar leña o agua, alimentar animales menores y lavar ropa. Entre las actividades recreativas, la proporción más alta se concentra en torno a ver TV, seguida de jugar fuera de la casa.

Además, es importante describir la asignación del tiempo según su intensidad o frecuencia —días/semana, horas/día—. En el cuadro 8 se observa que, en promedio, para cada actividad reportada dentro del grupo de las escolares⁶⁹ y domésticas, estas se practican alrededor de 4,64 y 4,12 días durante la semana

⁶⁹ Adicionalmente a los resultados para «actividades escolares», se sub-seleccionó los casos que reportaron actividades de apoyo educativo —hacer tareas, estudiar y leer—. Así, se encontró que los promedios de días a la semana dedicados a estas fue de 4,65; el de días del fin de semana fue de 0,07; y el de horas diarias de 1:26h.

Cuadro 7
Distribución de actividades específicas reportadas

Actividad general	Actividad específica	% de NNA que las reportan en la matriz
Escolares	Asistir/estar en la escuela	84,4
	Ir/salir del colegio	76,2
	Estudiar	5,3
	Hacer tareas	58,9
	Leer	3,5
	Otros (alistar útiles)	3,5
	Número de casos	148
Domésticas	Dedicarse a la casa	2,7
	Lavar platos	36,5
	Cocinar/calentar comida/pelar/servir alimentos	34,4
	Lavar ropa	5,3
	Limpiar/barrer/sacudir/arreglar/ordenar	33,0
	Cuidar hermanos menores	19,5
	Cargar/traer/botar leña/agua	6,0
	Recoger/comprar/llevar/traer/repartir alimentos	21,0
	Alimentar/cuidar animales	6,0
	Otros	2,0
	Número de casos	148
Recreativas	Jugar dentro de la casa	15,5
	Jugar fuera de la casa	33,1
	Ver TV	111,6 ¹
	Otros ²	14,1
	Número de casos	148

Notas

¹ Esta proporción se explicaría porque, como parte de la rutina diaria reportada en la matriz, la actividad fue mencionada más de una vez por un mismo niño, niña o adolescente.

² Incluye conversar, pasear, Internet, música, rezar, salir con enamorado(a).

Fuente: Matrices de tiempo de NNA.

y 0,08 y 0,94 días durante el fin de semana con un promedio de 2:21 y 1:56 horas diarias, respectivamente. Vale recalcar que este cálculo se basa en el tiempo total que cada niño, niña o adolescente dedica a cada actividad general durante el día; el cual fue el resultado de la suma de varias actividades específicas en cada categoría.

En términos de las actividades laborales se observa que, en promedio, estas se practican durante 3,89 días durante la semana y 1,06 días durante los fines de semana, con un promedio de 4:24 horas por día. Así, de acuerdo a estos datos, estas actividades serían a las que mayor tiempo, en promedio, se estaría asignando en total —aproximadamente, veinte horas a la semana—⁷⁰. Finalmente, las actividades recreativas son a las que más días se asigna en promedio, tanto durante la semana como en los fines de semana.

Cuadro 8
Distribución de días y horas asignados según actividad general

Actividad general	Número días a la semana (promedio)	Número días fin de semana (promedio)	Horas diarias (promedio)	Número de casos
Escolares	4,64	0,08	02:21	123
Domésticas	4,12	0,94	01:56	99
Laborales	3,89	1,06	04:24	103
Recreativas	4,89	1,70	02:45	125

Fuente: Matrices de tiempo de NNA.

¿Cuáles son las rutinas diarias típicas de los niños, niñas y adolescentes?

Esta sección presenta los resultados del cálculo de lo que podría considerarse un «día típico» en la vida de los niños, niñas y adolescentes con los que se realizó la investigación. Para fines de este análisis, las rutinas están compuestas por tres elementos: jornada activa, promedio del tiempo de permanencia en la institución educativa y duración del descanso. Por «jornada activa» se entiende la sumatoria del tiempo asignado a las cinco actividades generales: escolares, domésticas, laborales, recreativas y cotidianas. Por «duración del descanso» nos referimos al

⁷⁰ Las diferencias entre el resultado obtenido a partir de la matriz —veinte horas semanales, aproximadamente— y lo obtenido a partir de la encuesta presentado en el cuadro 6 —veintidós horas semanales, aproximadamente— se debería, en principio, a las características del instrumento de recolección de información —indagación dirigida vs. recordatorio espontáneo, respectivamente—, lo cual es discutido en otras investigaciones similares sobre asignación del tiempo. INSTRAW. Ob. cit.

número promedio de horas de sueño obtenidos en base a la diferencia entre las horas de acostarse y levantarse reportadas en la sección anterior.

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

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

Por último, el grupo de aquellos que solo trabaja reporta jornadas activas por un total promedio de 14:45 horas diarias. Tal como ocurre con el segundo grupo, ellos dedican la proporción más alta de su tiempo a las actividades laborales. No obstante, como se puede apreciar en la cuadro 9, en el caso de los que solo trabaja dicha asignación es más del doble de tiempo que para los que estudian y trabajan, es decir, 4:20 horas más. Adicionalmente, los encuestados pertenecientes a este grupo dedican la menor parte de su tiempo a las actividades domésticas como a las recreativas. Vale mencionar que el tiempo dedicado a actividades extra-escolares, como leer, escribir o estudiar, es nulo.

Cuadro 9
Distribución de jornadas activas según estatus

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

Fuente: Matrices de tiempo de NNA.

En relación a la reconstrucción de la rutina diaria típica, el cuadro 10 presenta la distribución del tiempo entre la duración de la jornada activa, el tiempo de permanencia en la institución educativa y la duración del descanso. Como se observa, quienes solo trabajan —además de tener una jornada activa más extensa que los NNA de los otros dos grupos— son los que menor descanso obtienen en promedio.

Cuadro 10
Reconstrucción de rutinas diarias típicas según estatus

	Solo estudia	Estudia y trabaja	Solo trabaja
Duración jornada activa (promedio)	09:32	10:11	14:45
Tiempo permanencia efectiva en la escuela (promedio)	04:45	04:45	00:00
Duración descanso (promedio)	09:39	09:06	08:41
Total	23:56	24:02	23:26

Fuente: Matrices de tiempo de NNA.

¿Cómo se asocian la participación en actividades económicas y la acumulación de escolaridad?

Al observar la tendencia descrita por la variable repetición escolar, según condición de los encuestados, se puede afirmar que si bien el atributo está presente en todos los grupos, incluso dos de cada cinco de los que reportan que «solo estudian» han repetido de grado una vez; aquellos que reportan solo trabajar muestran una proporción más alta que aquellos que solo estudian y que los que estudian y trabajan de haber repetido de grado dos veces. Esta tendencia correspondería, en principio, a los enfoques conceptuales y hallazgos de investigaciones similares realizadas en América Latina que refuerzan la idea de que la población que trabaja reporta menores índices de asistencia como de logro educativo, debido a la alta competencia de estas actividades sobre su tiempo destinado a actividades educativas⁷¹.

Por otro lado, al observar la velocidad lectora como *proxy* de calidad educativa, los resultados no corresponden a los postulados que asocian negativamente el trabajo infantil —y su intensidad— al logro educativo. En ese sentido, se observa que cuando se analiza la distribución de la variable en los grupos según condición, solo alrededor del 30% de casos en cada uno de los tres grupos alcanza la velocidad

⁷¹ OIT. Ob. cit.

lectora de acuerdo al grado en el que se encuentra. Además, observándose en el grupo de los que estudian y trabajan una ligera ventaja tanto sobre los que solo estudian, como sobre los que solo trabajan.

A continuación complementamos esta descripción con el extracto obtenido a partir de un grupo focal que da cuenta de las percepciones de un niño en torno a la asociación entre el logro y la participación en actividades económicas. El texto expresa la existencia de conflictos en términos de la asignación del tiempo a las actividades escolares cuando se participa en otras labores, así como el tipo de preocupaciones que afrontan los niños que se encuentran en esa situación.

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

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

Fuente: Grupo focal, Lomas de Carabayllo (2005)

Conclusiones

El panorama social y económico del Perú ha mostrado cambios notables en las últimas dos décadas. Pero también ha mostrado que hay aspectos o características que no cambian. En gran medida, los cambios ocurridos están asociados a la amplia gama de políticas sociales y económicas que se han aplicado en las últimas décadas. Sin embargo, a pesar de ellas —o tal vez como consecuencia de ellas—, en el Perú los mecanismos de exclusión social se hicieron más profundos y evidentes. Así, la pregunta que estuvo pendiente de respuesta está referida a las responsabilidades que se deben dejar al mercado y al Estado⁷². Si bien esta pregunta fue formulada para el caso de la agricultura peruana, son importantes para el resto de la economía del país.

⁷² Figueroa, Adolfo (1990). *De la Distribución de la Crisis a la Crisis de la Distribución*. Serie Documentos de Trabajo n° 91. Departamento de Economía. Lima: PUCP y (1993) *La agricultura peruana y el ajuste*. Debate Agrario 13. Lima: Centro de Estudios Peruanos (CEPES), pp. 35-47; Gonzales de Olarte, Efraín (1995). *Transformación sin desarrollo: Perú 1964-1994*. En Cotler, Julio (editor). *Perú 1964-1994. Economía, Sociedad y Política*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

El impacto del nuevo ambiente macroeconómico de la sociedad peruana en las unidades familiares es evidente. Estas desarrollan diversas estrategias para enfrentar la crisis, y la modificación en los patrones de asignación del tiempo de los miembros de la familia es una de ellas. Así, esta investigación se centró en dos preguntas centrales; cómo asignan su tiempo los niños, niñas y adolescentes y qué conflictos, si hay alguno, existe entre escolaridad y trabajo. Las respuestas a dichas preguntas pueden ser mejor entendidas en el marco de análisis que Figueroa⁷³ elabora acerca de las regularidades empíricas asociadas al comportamiento de las sociedades capitalistas.

El esfuerzo de Figueroa por integrar teorías económicas convencionales y nuevas está orientado a identificar las interacciones entre comportamientos. Asimismo, además de la acumulación del capital físico, este esfuerzo analiza también dos procesos complementarios: la inequidad y desorden social y la acumulación de capital humano. Respecto a lo primero, el autor enfatiza el rol de la inequidad en la generación del desorden social en todo tipo de sociedades capitalistas y presenta una teoría del comportamiento gubernamental acerca de la inequidad. Luego, ambas teorías son integradas en modelos generales de equilibrio de los tres tipos de sociedades identificadas por el autor de acuerdo a su configuración capitalista —Épsilon, Omega y Sigma—. De otro lado, el autor desarrolla una teoría para explicar la acumulación del capital humano a través de un modelo que integra educación, acumulación del capital humano e inequidad en el ingreso.

En este contexto, dado que los patrones de asignación del tiempo de un grupo social determinado están directamente asociados a sus posibilidades de la acumulación del capital humano particular, esta investigación permite arribar a algunas conclusiones y esbozar algunas recomendaciones.

Desde el punto de vista de la asistencia a la escuela y la participación en actividades económicas, estas actividades se muestran «complementarias». Uno de los patrones más saltantes que se confirman a partir de esta investigación es que una alta proporción de los niños, niñas y adolescentes trabaja y asiste a la escuela. Esto no debería sorprender, pues en el Perú las tasas de asistencia a la escuela son bastante altas entre la población en edad escolar, de modo que es probable que quien trabaja también asista a la escuela.

Considerando una perspectiva de género, la asistencia o no a la escuela hace ya varios años no muestra diferencias significativas. Sin embargo, los patrones y distribución del tiempo se muestran distintos según el género. Las fuentes secundarias indican que la distribución del tiempo en las tres actividades —escuela,

⁷³ Figueroa, Adolfo (2009). *A unified theory of capitalist development*. Lima: Cengage Learning.

actividad económica, producción doméstica— hay diferencias de género, y que sobre las niñas y adolescentes mujeres hay una mayor presión de tiempo, pues se les asignan más horas que a los hombres. Estos resultados se ven reforzados con el trabajo de campo que sugieren que la presión sobre el tiempo de ellas es mayor, dado que participan en una gama más compleja de actividades y, en muchos casos, asignando un mayor número de horas a cada una de ellas.

Sin embargo, se ha encontrado evidencias de que la intensidad —aproximado con el número de horas— a las diversas actividades genera un potencial conflicto entre ellas. El análisis de los presupuestos de tiempo elaborado con la información primaria permite entender un poco mejor la competencia por el tiempo. Los resultados de trabajo de campo, y en alguna medida los análisis de las fuentes secundarias, muestran que el tiempo disponible para acompañar y complementar en casa el proceso de producción de capital humano se reduce para los que combinan la escuela y el trabajo, en comparación con los que asisten a la escuela y no trabajan. Pero no solo se encuentra esto, también que la longitud de la jornada activa entre los que solo trabajan y los que trabajan y asisten a la escuela es más larga. Disponer de menos tiempo para las actividades escolares —en la escuela y en casa— puede mermar las posibilidades de adquirir escolaridad, como también lo puede hacer el hecho de disponer de menos horas de descanso al día.

Por otra parte, la calidad de los resultados educativos también sugiere que hay competencia entre escuela y trabajo, aunque no se puede atribuir a dicha competencia el origen o la causa de todas las deficiencias educativas. Los análisis de los factores determinantes de los rendimientos escolares abordados en otras investigaciones⁷⁴, muestran que los resultados de las pruebas en las escuelas son sensibles a la situación laboral de los propios estudiantes. Más aún, los resultados de esas investigaciones muestran que las características de la familia importan, y mucho, en la explicación de los resultados educativos. Vivir en áreas rurales, con padres con bajos grados de instrucción y en familias de estratos socioeconómicos humildes, son dimensiones muy asociadas con los resultados desfavorables en el rendimiento escolar. Si a esto agregamos las precarias condiciones de muchas de las escuelas públicas, la poca demanda cognitiva del proceso de enseñanza encontrado en escuelas públicas, la baja calidad de la formación y el lamentable desempeño de muchos profesores en las escuelas públicas, los resultados educativos representan un resultado más o menos obvio.

⁷⁴ Referidas en la segunda sección. Véase también la revisión de la literatura sobre rendimientos escolares en Benavides, Martín y José Rodríguez (2006). *Investigación y política educativa en el Perú. Lecciones de los estudios promovidos por el CIES*. Serie Investigaciones Breves 22. Lima: CIES-GRADE-PUCP.

Bajo la perspectiva del modelo de acumulación de capital humano de Figueroa, en las condiciones que acabamos de describir, en las que se da la transformación de la educación escolar en capital humano, dicho proceso y su resultado reflejan y reproducen las condiciones iniciales de la sociedad. El pobre ambiente familiar de parte importante de la población en edad escolar —que determina la calidad de los estudiantes— no consigue ser ni neutralizado y mucho menos compensado con la pobre provisión de los servicios educativos por parte del Estado, que es el que cubre la mayor parte de la matrícula en nuestro país. Una muestra de que esto es así son los trabajos que muestran que los rendimientos económicos de la educación son sensibles, así esta fue adquirida en instituciones públicas o privadas⁷⁵. Los que estudiaron en algún momento de su vida escolar en instituciones públicas presentan tasas de retorno menores en comparación con los que hicieron toda su formación educativa en instituciones privadas.

En este contexto el reto más importante que enfrenta el sistema educativo y, en general las políticas sociales, es cómo diseñar e implementar un sistema que efectivamente rompa las limitaciones que imponen las dotaciones iniciales de los familias de los distintos estratos sociales. No se trata de proveer la misma educación a todos, cosa que estamos lejos de hacer. Si no de que la educación compense las desigualdades de partida asegurando que los resultados educativos sean independientes del origen social, económico y cultural de los estudiantes. Esto tiene que ver no solamente con la calidad de los procesos propiamente educativos, sino también con las condicionantes externas de dicho proceso que imponen el contexto familiar, comunal y social. Al Perú aún le falta mucho por hacer en esa dirección.

⁷⁵ Véase el trabajo de Calónico, Sebastián y Ñopo Hugo, (2007). *Retornos a la educación privada en el Perú*. Departamento de Investigación del BID. Documento de Trabajo 603. Washington D. C.: BID.

Cuadro A1

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

Año y actividad	1985				1991				1994				1997				2000			
	Trabajo	Asistencia a la escuela	Producción Doméstica	Total	Trabajo	Asistencia a la escuela	Producción Doméstica	Total	Trabajo	Asistencia a la escuela	Producción Doméstica	Total	Trabajo	Asistencia a la escuela	Producción Doméstica	Total	Trabajo	Asistencia a la escuela	Producción Doméstica	Total
Rural																				
Ni trabaja, ni estudia	Na	Na	17,9	17,9	Na	Na	25,1	25,1	Na	Na	22,7	22,7	Na	Na	15,5	15,5	Na	Na	17,4	17,4
No trabaja, sí estudia	Na	21,3	14,0	35,2	Na	30,9	8,6	39,4	Na	25,8	10,2	36,0	Na	Nd	8,9	Nd	Na	Nd	8,6	Nd
Trabaja y estudia	17,3	21,5	10,6	49,4	15,5	29,2	9,4	54,0	15,2	24,3	10,9	50,3	13,4	Nd	10,7	Nd	13,8	Nd	9,9	Nd
Trabaja y no estudia	34,2	Na	16,5	50,7	40,9	Na	10,9	51,8	33,7	Na	15,6	49,4	31,5	Na	15,5	47,0	37,0	Na	13,2	50,2
Urbano																				
Ni trabaja, ni estudia	Na	Na	19,3	19,3	Na	Na	14,3	14,3	Na	Na	14,9	14,9	Na	Na	17,5	17,5	Na	Na	15,0	15,0
No trabaja, sí estudia	Na	21,2	11,0	32,1	Na	29,3	7,5	36,8	Na	25,0	8,2	33,2	Na	Nd	8,7	Nd	Na	Nd	7,8	Nd
Trabaja y estudia	14,7	19,0	12,2	45,9	17,5	28,4	9,9	55,8	20,8	23,8	10,7	55,3	15,6	Nd	11,0	Nd	15,1	Nd	11,3	Nd
Trabaja y no estudia	29,4	Na	16,6	46,0	39,4	Na	11,2	50,5	45,2	Na	9,7	54,9	41,9	Na	13,6	55,4	37,4	Na	11,2	48,6

Hombres													
Ni trabaja, ni estudia	Na	Na	10,4	10,4	Na	9,7	9,7	Na	Na	7,8	7,8	Na	7,9
No trabaja, sí estudia	Na	21,2	10,6	31,8	Na	6,6	36,2	Na	25,2	6,7	31,9	Na	7,2
Trabaja y estudia	17,3	20,1	9,4	46,7	15,8	28,9	8,7	53,4	16,4	24,0	8,9	14,4	9,4
Trabaja y no estudia	34,3	Na	10,4	44,7	41,0	Na	7,8	48,8	39,7	Na	8,5	36,0	9,0
Mujeres													
Ni trabaja, ni estudia	Na	Na	23,3	23,3	Na	23,0	23,0	Na	Na	24,7	24,7	Na	23,3
No trabaja, sí estudia	Na	21,2	12,8	34,0	Na	8,9	38,6	Na	25,3	10,7	36,0	Na	10,3
Trabaja y estudia	15,0	21,4	13,5	49,9	16,3	29,0	10,6	55,9	16,3	24,5	13,5	13,4	12,5
Trabaja y no estudia	32,3	Na	20,3	52,6	38,5	Na	16,4	55,0	33,1	Na	20,4	32,7	21,7
												33,2	54,4
												Na	18,4
												Na	51,6

Notas:

Nd = No disponible.

Na = No aplicable

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

Otras referencias

- Abler, David; Robles Héctor; y, José Rodríguez (1998). The Allocation of Children's Time in Mexico and Peru. Working Paper Series 98-08. The Pennsylvania State University: Population Research Institute.
- Basu, Kaushik (2003). Policy Dilemmas for controlling child labor. CAE Working Paper 03-11.
- Basu, Kaushik (1999). Child labor: cause, consequence, and cure, with remarks on international labor standards. En *Journal Economic Literature*, XXXVII, pp. 1083-1119.
- OIT (2007). *Invertir en la familia – Estudio sobre factores preventivos y de vulnerabilidad al trabajo infantil en familias rurales y urbanas de Colombia, Paraguay y Perú. 2007*. Lima: OIT-IPEC.
- Patrinos, Harry A. y Psacharopoulos George (1995). Family size, schooling and child labour in Peru, – an empirical analysis”. *Journal of Population Economics* vol. 10, pp. 387-405.
- Psacharopoulos, George (1997). Labour versus educational attainment: some evidence for Latin America. *Journal of Population Economics* vol. 10, pp. 337-386.
- Psacharopoulos, George y Arraigada Ana María (1989). The determinants of early age human capital formation: Evidence from Brazil. *Economic Development and Cultural Change* vol. 37, n°4, pp. 685-708.
- Ray, Ranjan y Lancaster Geoffrey (2004). The impact of children's work on schooling. Multi-country evidence based on SIMPOC data. ILO/IPEC Working paper. Ginebra: International Labour Organization.
- Skoufias, Emmanuel (1994). Market wages, family composition and the time allocation of children in agricultural households. *Journal of Development Studies* vol. 30 n° 2, pp. 335-360.