

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



La práctica del funámbulo: Dinámicas familiares y estrategias de conciliación
entre estudios, trabajo y hogar en adolescentes rurales del distrito de Antioquía,
Huarochirí

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Sociología presentado
por:

Garland Schiefer, Claudia Nancy

Asesor:

Cavagnoud, Robin Thierry Florent


Lima, 2025

Informe de Similitud

Yo, Cavagnoud , Robin Thierry Florent, docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado La práctica del funámbulo: Dinámicas familiares y estrategias de conciliación entre estudios, trabajo y hogar en adolescentes rurales del distrito de Antioquía, Huarochirí. del/de la autor (a)/ de los(as) autores(as) Garland Schiefer, Claudia Nancy dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 7%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 26/09/25.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 26 de septiembre del 2025

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Cavagnoud , Robin Thierry Florent</u>	
DNI: 48857691	Firma 
ORCID: 0000-0002-0584-8620	

Dedicatoria

A las adolescentes de Antioquía, resilientes, fuertes y pacientes en la lucha diaria y silenciosa que implica abrirse un camino desde los márgenes en este país. Lo último que les falta son ganas y capacidad.

A mi papá, quien sé que está orgulloso de mí.



Agradecimientos

A mi mamá, por permitirme estudiar lo que me apasiona. Por, sin jamás cuestionarlo, apoyarme para encauzarme en una carrera que usualmente trae más preguntas que respuestas. Por cuidarme.

A mis dos hermanos, Fede y Gonza, por enseñarme constantemente a construir una vida con la que una misma sea feliz.

A David, por no permitir que ningún pensamiento de duda aparezca en mi mente.

A mis amigas de sociología, por retarme a pensar más allá de lo evidente, por hacer que la experiencia universitaria trascienda los estudios.

A Estela por acompañarme en el trabajo de campo, que de otra forma no hubiera sido posible.

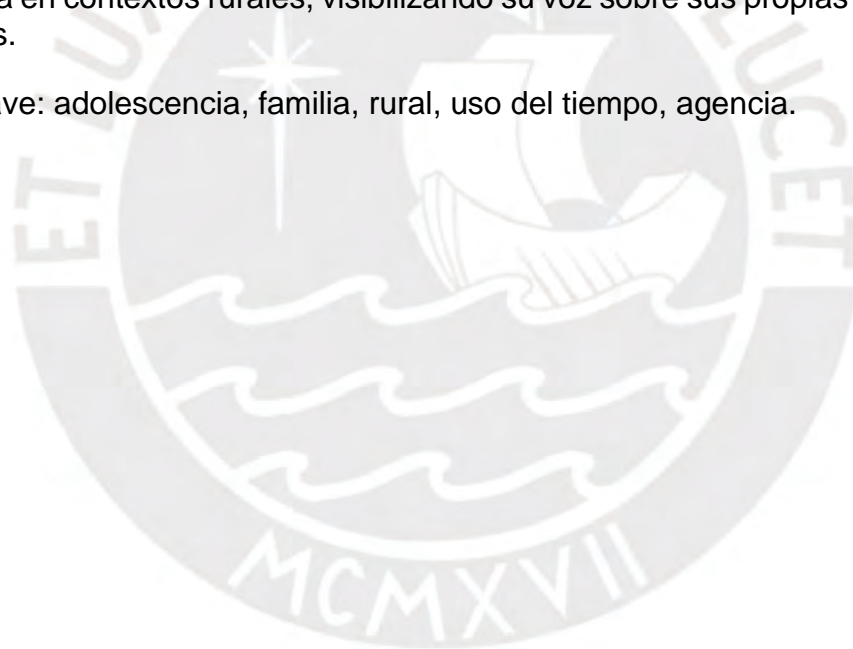
A mi asesor, Robin, por su incansable dedicación y apoyo, que hizo que la tesis fuera un proceso incluso, por momentos, disfrutable.



Resumen

En zonas rurales, no todas las adolescentes que asisten a la secundaria se dedican únicamente a ser estudiantes. Por el contrario, muchas combinan sus estudios con otras actividades, como el apoyo en el hogar, el cuidado o el trabajo. Frente a este panorama, este estudio analiza cómo los modos de organización familiar influyen en las estrategias desarrolladas por adolescentes rurales del distrito de Antioquía, en la provincia de Lima, para conciliar sus estudios con las actividades domésticas, laborales y sociales. La investigación adoptó un enfoque cualitativo y se basó en entrevistas semiestructuradas realizadas a ocho adolescentes, de entre 14 y 15 años, residentes en diferentes centros poblados del distrito. Los hallazgos revelan que las adolescentes desempeñan un rol activo en la división de responsabilidades del hogar o del negocio familiar, generalmente priorizando estas actividades sobre sus tareas escolares. Frente a ello, desarrollan estrategias para equilibrar sus múltiples responsabilidades, adaptando sus dinámicas según el tipo de familia al que pertenecen. A pesar de la carga de responsabilidades, la alta valoración de la educación como una vía para convertirse en profesionales se posiciona como un elemento fundamental en la motivación de las adolescentes. Este estudio contribuye a visibilizar la agencia de las adolescentes y a comprender la construcción de la adolescencia en contextos rurales, visibilizando su voz sobre sus propias experiencias y estrategias.

Palabras clave: adolescencia, familia, rural, uso del tiempo, agencia.



Índice de contenidos

Introducción.....	1
1. Panorama de la adolescencia rural en el Perú.....	3
1.1. La adolescencia, la escuela y la ruralidad.....	3
1.2. La accesibilidad a la educación y a los recursos educativos.....	4
1.3. La sexualidad en la adolescencia y la escuela.....	5
1.4. La deserción escolar en la adolescencia.....	6
1.5. Respuestas desde el Estado.....	7
1.6. Balance del panorama de la adolescencia rural en el Perú.....	9
2. Estado de la cuestión sobre la adolescencia en las zonas rurales de Perú.....	9
2.1. Las aspiraciones y expectativas educativas de los adolescentes rurales.....	9
2.2. El uso del tiempo de los adolescentes rurales.....	13
2.3. Debates sobre el trabajo infantil y adolescente.....	13
2.4. Balance del estado de la cuestión.....	15
3. Pregunta de investigación y objetivos específicos.....	17
3.1. Relevancia y justificación.....	18
4. Marco teórico.....	20
4.1. La adolescencia.....	20
4.1.1 La edad como construcción sociocultural.....	20
4.1.2. La categoría “adolescente”.....	21
4.1.3. Los adolescentes como actores.....	23
4.2. Modos de organización familiares.....	24
4.2.1. La familia.....	24
4.2.2. El enfoque de género en el estudio de la adolescencia y la familia.....	26
4.2.3. La división del trabajo dentro del ámbito familiar.....	26
4.2.4. La familia como espacio de aprendizaje.....	27
4.3. Modelo teórico.....	28
5. Diseño.....	30
5.1. Enfoque metodológico.....	30
5.2. Ámbito de estudio.....	30
5.3. Población y muestra.....	33
5.4. Estrategias empíricas para el recojo de información en campo.....	34
5.5. Técnicas de recojo de información.....	34
5.6. Técnicas de sistematización.....	36
5.7. Técnicas de análisis.....	37
5.8. Limitaciones de la investigación.....	37
5.9. Consideraciones éticas.....	38

6. Hallazgos	40
6.1. Organización familiar y entorno doméstico.....	40
6.2 Uso del tiempo	46
6.2.1 Descripción del uso del tiempo	46
6.2.2 Negociación de agencia en el uso del tiempo.....	55
6.3 La valoración de las adolescentes de su uso del tiempo	63
6.3.1 Sensaciones alrededor del uso del tiempo	63
6.3.2 Expectativas a futuro de las adolescentes	67
7. Discusión	72
Conclusiones	80
Referencias bibliográficas.....	83



Índice de tablas

Tabla 1	Tabla de atributos de los entrevistados	34
Tabla 2	Instrumento de recojo de información.....	36
Tabla 3	Estructura familiar biparental nuclear	41
Tabla 4	Estructura familiar monoparental extendido	44
Tabla 5	Uso del tiempo día de semana familia biparental doble proveedor	47
Tabla 6	Uso del tiempo día de semana familia biparental proveedor único	49
Tabla 7	Uso del tiempo día de semana familia monoparental.....	50
Tabla 8	Uso del tiempo fin de semana familia biparental doble proveedor	52
Tabla 9	Uso del tiempo fin de semana familia biparental proveedor único.....	53
Tabla 10	Uso del tiempo fin de semana familia monoparental	54



Índice de figuras

Figura 1 Modelo teórico	29
Figura 2 Distrito de Antioquía	31
Figura 3 Centros poblados en Antioquía	32
Figura 4 Uso del tiempo día de semana A.M.....	46



Introducción

Mariana es una adolescente que vive en Antioquía, un distrito en la provincia de Lima. Sus días comienzan temprano y terminan tarde. Durante la semana, pasa las mañanas en el colegio. Pero al llegar a casa, sus responsabilidades recién comienzan: limpia, cocina y cuida a su hermana menor. Cuando se hace de noche, se sienta a hacer sus tareas escolares, a veces sacrificando horas de sueño. Los fines de semana no son muy diferentes: despierta a las 5 de la mañana para trabajar en un restaurante desde las 7 hasta las 6 de la tarde. Solo después de eso encuentra tiempo para sus tareas. Y así, cada semana, Mariana busca la forma de balancear todo: asistir al colegio, ayudar en su hogar, trabajar, estudiar y el intento de encontrar algún espacio para sus actividades de ocio.

Como Mariana, muchas adolescentes en Antioquía enfrentan desafíos similares. Para ellas, la escuela no es su única prioridad, porque la precariedad económica de sus familias las obliga a combinar los estudios con las tareas del hogar y el trabajo. Sin embargo, la precariedad no es el único factor que explica sus rutinas. Factores como el número de hermanos, la presencia de una sola figura parental, o el hecho de que ambos padres trabajen en la chacra también influyen en la carga que deben asumir. Todo ello moldea su cotidianidad, determinando las labores domésticas, de cuidado y laborales que realizan.

Estas adolescentes están lejos de ser figuras pasivas dentro de sus familias. Por eso, esta investigación busca adentrarse en la adolescencia rural del distrito de Antioquía, explorando cómo la organización familiar influye en las estrategias que desarrollan para cumplir con sus diversas actividades.

Con este trabajo, se busca contribuir, por un lado, a la sociología de la educación, al analizar cómo, más allá del horario escolar, la escuela se convierte en una parte fundamental de sus rutinas en el hogar. Además, se explora la valoración que las adolescentes otorgan a la educación, una perspectiva que podría explicar por qué, a pesar del desgaste que implica equilibrar todas sus responsabilidades, no abandonan sus estudios.

Por otro lado, este trabajo contribuye también a la sociología de la familia al

posicionar a la familia como un elemento central en la vida de las adolescentes y la primera unidad de estudio para comprender las dinámicas que configuran las interacciones y responsabilidades de sus distintos miembros. A través de este enfoque, se evidencia cómo las dinámicas familiares, estructuradas por sistemas de género, no solo determinan el día a día de las adolescentes y las responsabilidades que asumen, sino que también impactan de manera fundamental en sus trayectorias educativas y oportunidades futuras.

Por último, este estudio aporta a la sociología de la adolescencia, al profundizar en las formas en que esta etapa de la vida se experimenta y construye cultural y socialmente en contextos rurales, específicamente en Antioquía.

Para ello, este documento se organiza en ocho secciones. Primero, se presenta un panorama general de la adolescencia en el Perú rural, considerando indicadores clave y acciones estatales. A continuación, se revisan las principales líneas de investigación académica sobre la adolescencia, sus dinámicas y problemáticas. Luego, se señalan los vacíos en la investigación y se plantea la pregunta principal, los objetivos específicos y su justificación sociológica. Después, se desarrolla el marco teórico que orienta los instrumentos y el análisis de los hallazgos. Más adelante, se describe el diseño de la investigación y se presentan los hallazgos, los cuales se discuten en diálogo con la literatura existente. Finalmente, se exponen las conclusiones.

1. Panorama de la adolescencia rural en el Perú

¿Cuál es el panorama cuando hablamos de la adolescencia rural en el Perú? Según el Censo Nacional del 2017 del INEI (2019), el Perú cuenta con una población de 3 millones 130 mil adolescentes entre 12 y 17 años de edad, representando al 10% de la población total. Uno de los principales ámbitos que constituyen la vida adolescente es la escuela. Sin embargo, la experiencia y oportunidades escolares difieren dependiendo de diferentes factores, tales como el género, el idioma, la pertenencia étnica, la zona de residencia, entre otros, generando variación en la oferta educativa y la calidad de esta (Parillo et al., 2023).

A continuación, se presentará un breve panorama de la situación de la adolescencia rural en el Perú en las últimas décadas, enfocándose principalmente en su relación con la escuela. Se examinará la asistencia escolar y los factores relacionados, el nivel de acceso a recursos tecnológicos, así como la educación sexual en el colegio y la deserción escolar. Posteriormente, se analizarán las respuestas que el sector público ha articulado frente a estas problemáticas.

1.1. La adolescencia, la escuela y la ruralidad

Al observar la educación en zonas rurales, se identifica que ha habido avances en los últimos años, notando un aumento de personas entre 20 y 24 años que concluyó la primaria, pasando de 90.2% en 2016, a 94.3% en el 2022 o el aumento de personas del mismo grupo etario con secundaria concluida, pasando de 59.9% a 73.6%. Sin embargo, todavía existen brechas significativas: frente al 73.6% en zonas rurales, las personas entre 20 y 24 años en zonas urbanas constituyen el 90%¹.

Las experiencias educativas también se van moldeando según el nivel educativo. Tanto las escuelas rurales como urbanas presentan, en el 2023, tasas cercanas al 99% de asistencia a la educación primaria, sin embargo, se experimenta una fuerte caída en la asistencia al tratarse de la educación secundaria. En zonas urbanas, la tasa cae al 81%, mientras que en zonas rurales cae en 77% (INEI, 2024). Las razones principales que explican la no asistencia a un centro de enseñanza es la desmotivación generada en los adolescentes a partir de un bajo rendimiento

¹ Ver: <https://escale.minedu.gob.pe/ueetendencias2016>

académico, que representa al 19% de adolescentes que no continúan sus estudios y, fundamentalmente, la presencia de problemas económicos familiares, que es la situación del 59,4% (INEI, 2021).

A raíz de los problemas económicos que atraviesan las familias, especialmente en las áreas de residencia rurales, en los que la pobreza monetaria afecta al 41,1% de la población rural durante el 2022 (INEI, 2023), la experiencia escolar de los adolescentes, una vez llegada la secundaria, se ve entrelazada con el trabajo. Esto se observa claramente en las zonas rurales, en las que solo el 60,3% de los estudiantes se dedica únicamente a estudiar, frente a las zonas urbanas en las que estos representan al 81%. De esta forma, en la ruralidad se encuentra que el 30,3% de los estudiantes estudia y ayuda en alguna actividad (INEI, 2021)

Sobre ello, a pesar de que hoy en día no se encuentren diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a la asistencia o no asistencia a la escuela, se ve mayor variación en las actividades que realizan en paralelo a su educación. Entre estas actividades resalta el apoyo a la economía familiar y a las labores del hogar. Los hombres se dedican en mayor medida a trabajos agrícolas o ganaderos (14,2%), frente a las mujeres que utilizan su tiempo principalmente en labores de cuidado doméstico (20,3%). Además, una gran proporción de hombres (21,5%) y mujeres (37,1%) ha tenido experiencia ayudando en una tienda o negocio familiar (Urrutia y Trivelli, 2019).

1.2. La accesibilidad a la educación y a los recursos educativos

En el Perú, la educación se consagra como un derecho fundamental. Según el artículo 17 de la Constitución política vigente, la educación inicial, primaria y secundaria son de carácter obligatorio y gratuito en instituciones del Estado (Gobierno del Perú, 1993). Sin embargo, a pesar de que las escuelas sean públicas, las familias terminan asumiendo parte del financiamiento de la educación pública (Cueto, 2022). Las escuelas, al no contar con los recursos necesarios para brindar sus servicios, involucran económicamente a las familias, buscando contribuciones para pagar libros, transporte, refrigerios o refaccionar las escuelas. Además, los padres cumplen con la compra de útiles de uso personal de sus hijos (Saavedra y Suarez, 2002). Esto puede implicar una barrera para las familias con menos recursos económicos, las cuales se

concentran en las zonas rurales, en el intento de proveer a sus hijos de educación.

En zonas rurales el reto es la accesibilidad a las escuelas, debido a la dispersión y lejanía de las viviendas en cuanto a la institución educativa. Los estudiantes rurales se ven expuestos a dificultades en el desplazamiento hacia sus centros educativos, debido a las largas distancias o la falta de un medio de transporte adecuado (Montero & Uccelli, 2020). En muchos casos, deben caminar largos tramos, demorándose alrededor de 50 minutos en desplazarse, cuando el centro poblado no cuenta con institución educativa (Alcázar, 2009).

Por otro lado, la calidad educativa se ve afectada en zonas rurales debido a la falta de acceso a recursos tecnológicos. Así, se ven fuertes diferencias entre zonas rurales y urbanas, en las que el 8,2% de la población rural tiene computadora o laptop, frente al 40,1% de la población urbana. Esta brecha se ve con mayor claridad al tratarse de conexión a internet, en tanto que el 8,8% de la población rural cuenta con esta, frente al 46,9% de la población urbana (Cueto, 2022). Ello implica una barrera en el proceso de enseñanza - aprendizaje, ya que los recursos tecnológicos promueven aspectos tales como la curiosidad de los estudiantes, además, permiten una adecuación mayor a diferentes ritmos de aprendizaje y mejora la comunicación con el docente. Además, puede permitir un mayor acceso a recursos pedagógicos, tales como fuentes bibliográficas y contenido audiovisual (Pratiwi et al., 2019; Laura y Bolívar, 2009). Debido a ello, el Estado ha venido impulsando esfuerzos por mejorar el acceso a TIC en las escuelas públicas, tales como el Proyecto Huascarán (2001) y Una Laptop Por Niño (2007). Sin embargo, a partir de los datos, se hace evidente que este tipo de proyectos no han logrado que las metodologías tecnológicas penetren el ámbito rural.

1.3. La sexualidad en la adolescencia y la escuela

En el Perú, y sobre todo en áreas rurales, un factor importante a tomar en cuenta para entender las experiencias educativas es el embarazo adolescente. Esto se debe a que, en el 2017 según la ENDES, el 14,3% de las adolescentes entre 15 y 19 años era madre o estaba embarazada. Sin embargo, hay una prevalencia específicamente en zonas rurales, en las que se encuentra un 23,7% de adolescentes embarazadas o madres, frente a un 11,8% en zonas urbanas (Sánchez, 2019). La

maternidad implica labores de cuidado y domésticas que ocupan gran parte del tiempo de la madre, por lo que, en muchos de los casos, este evento se hace incompatible con la educación de las adolescentes. Según la ENDES, en el 2014, el 84,4% de adolescentes embarazadas desertaba del colegio, dejando sus estudios incompletos (Gálvez, 2016).

Frente a la situación del embarazo adolescente, es importante cuestionarse sobre la educación sexual en las escuelas. Sobre ello, según la evidencia, solo el 9% de los estudiantes fue instruido en todos los temas que plantea la Educación Sexual Integral (ESI), siendo la anticoncepción, el embarazo no deseado, las habilidades interpersonales y la prevención de ETS los menos enseñados. Los estudiantes consideran que los mensajes de los profesores en el marco de la ESI se relacionan en su mayoría al peligro de las relaciones sexuales. Debido a esto, se encuentran insatisfechos con la educación recibida sobre la sexualidad, de modo que cerca del 40% considera que la escuela no es un ambiente cómodo para hablar sobre sexualidad, sintiendo vergüenza y teniendo miedo a las burlas de sus compañeros (Motta et al., 2017).

Esta serie de barreras, junto a un bajo rendimiento académico y una asistencia interrumpida, se puede traducir muchas veces a situaciones de retraso escolar (ESCALE, 2011). Este problema se hace especialmente relevante en zonas rurales, en las que el 24% de los estudiantes de secundaria presentan retraso escolar, frente al 7,4% de la zona urbana².

1.4. La deserción escolar en la adolescencia

Ante este panorama, nos enfrentamos, finalmente, a que factores como el nivel socioeconómico, la estructura y relaciones familiares, así como el rendimiento académico y el embarazo adolescente pueden ser determinantes de deserción escolar entre los adolescentes (Alcázar, 2009). En muchos casos, la deserción escolar se ve combinada con la falta de apoyo de los padres, el abandono paterno, el acoso escolar o la priorización del trabajo (Cavagnoud, 2020), lo cual conlleva una serie de consecuencias negativas en la acumulación de capital humano (Cueto et al., 2020). A pesar de ello, parece darse un trade off entre ambas actividades, de modo que los

² Ver: <https://www.grade.org.pe/creer/educacion-rural-en-el-peru/cifras/>

adolescentes consideran que obtienen un mayor beneficio y resultados a corto plazo de la actividad laboral que de la asistencia a la escuela (Pariguana, 2011).

Un elemento clave en el proceso de deserción escolar es que los niños tengan aspiraciones educativas. Así, la escuela es valorada, en la medida en que esta se considera una forma de progreso. Incluso la educación es vista como una ruta para eventualmente migrar a la ciudad y alcanzar estudios universitarios. Todo ello termina generando una mayor motivación por mantenerse en la escuela y esforzarse académicamente (Montero & Uccelli, 2020, citando a Degregori, 1986; Portocarrero, 1992).

Sin embargo, en Perú, muchos adolescentes se encuentran en una situación de deserción escolar, pero no se encuentran trabajando, por lo que adquieren la condición de ninis. Los ninis son la población joven entre 15 y 29 años que ni estudia, ni trabaja y que no participa de ninguna capacitación laboral (Málaga, Oré y Tavera, 2016). Según el censo del 2017, el 15,1% de adolescentes entre 14 a 19 años eran ninis. Estas altas cifras se pueden deber a que el mercado laboral no llega a absorber esta mano de obra, debido, por ejemplo, a la crisis sanitaria. Además, es importante resaltar que muchas ninis realizan labores de cuidado en el hogar, las cuales no son contempladas como actividades productivas. Por ello, hay una mayor prevalencia de los ninis entre las mujeres, de modo que, en zonas rurales, en el 2022 el 22,2% de las mujeres entre 15 y 29 años eran ninis, frente a 8,8% de los hombres (MINEDU, 2024).

1.5. Respuestas desde el Estado

La complejidad de las trayectorias educativas ha motivado una serie de programas públicos impulsados desde el Estado. Uno de los hitos más significativos en cuanto al reconocimiento de esta población y la vulnerabilidad de sus condiciones de vida fue el lanzamiento del primer Plan Nacional de Acción por la Infancia en 1992, como parte de la adopción de la Convención sobre los Derechos de los Niños por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989. A partir de la vigencia de dicha Convención, en el 2021, el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables presentó la Política Nacional Multisectorial para las Niñas, Niños y Adolescentes al 2030 (PNMNNA), la cual reconoce la necesidad de que los niños, niñas y adolescentes puedan ejercer sus derechos, asegurando su desarrollo y bienestar individual, familiar

y social. Esta constituye una política de cumplimiento obligatorio a todos los niveles del Estado, proponiendo así una serie de objetivos relacionados a mejorar las condiciones de vida saludable de los niños y adolescentes, fortalecer el desarrollo de su autonomía, disminuir el riesgo de desprotección, entre otros (MIMPM, 2021).

La PNMNNA está integrada por 47 servicios que apoyan el logro de sus objetivos y buscan atender varias de las problemáticas presentadas. En cuanto al atraso escolar, se ofrece un servicio de atención a niñas, niños y adolescentes con dos o más años de atraso escolar, con el objetivo de acompañar la culminación y logro de las metas de aprendizaje de estudiantes con atraso escolar en la educación básica regular. Para ello, se les brinda refuerzos educativos para la nivelación, acompañado de apoyo emocional. Además, involucra a la comunidad educativa, incluyendo la familia, en el acompañamiento permanente del proceso educativo. La gestión escolar se centra en el aprendizaje (MIMPM, 2021).

Incluso, aceptando la realidad del trabajo adolescente en el Perú, se ofrece el servicio de autorización previa para trabajo adolescente, el cual busca prevenir la exposición de los adolescentes a situaciones laborales peligrosas. Así, consiste en emitir un permiso para los adolescentes entre 14 y 17 años, a fin de que puedan trabajar y conseguir un sustento monetario (MIMPM, 2021).

Para abordar la problemática de la brecha tecnológica, se provee el servicio de cobertura a internet fijo, el cual tiene como objetivo fortalecer los procesos educativos de los estudiantes al asegurar el acceso a internet fijo en zonas rurales y de interés social prioritario. Este servicio comprende diversas actividades, incluyendo la supervisión de los servicios de internet fijo en cumplimiento de los contratos de financiamiento con PRONATEL, la capacitación de autoridades de instituciones beneficiarias y la difusión de la utilidad del servicio para sensibilizar y promover su adopción (MIMPM, 2021).

En relación a la sexualidad y el embarazo adolescente, se ve un esfuerzo del Estado, por ejemplo, en la aprobación de la Ley N°29600 en el 2010, la cual fomenta la reinserción escolar por embarazo. Con esta se busca garantizar la equidad en la educación, adecuando los servicios educativos a las necesidades de las madres adolescentes, pero también de los menores que trabajan, como ya lo estipulaba la Ley

General de Educación N°28044 (MINEDU, 2010).

Además, se implementa, desde el 2008, la Educación Sexual Integral (ESI), la cual está dirigida a estudiantes de educación básica, con el objetivo principal de promover relaciones sexoafectivas equitativas y aprendizajes significativos para el ejercicio saludable de su sexualidad. Este servicio busca que los docentes desarrollen acciones pedagógicas que fomenten la responsabilidad, el respeto, la autonomía en la toma de decisiones, entre otras. Para lograr este objetivo, se llevan a cabo una serie de actividades formativas a lo largo del trayecto escolar (MIMPM, 2021).

1.6. Balance del panorama de la adolescencia rural en el Perú

Habiendo hecho un recuento de las diferentes barreras que enfrentan los adolescentes en zonas rurales, resalta que a pesar del aumento en los últimos años de personas que han culminado la educación secundaria, persiste la brecha frente a las zonas urbanas. Esta disparidad se ve exacerbada en las áreas rurales por factores como la dispersión geográfica, la falta de recursos tecnológicos, el embarazo no planificado y las responsabilidades familiares o laborales que deben asumir los adolescentes, especialmente aquellos provenientes de hogares de bajo nivel socioeconómico. Es evidente que los adolescentes rurales constituyen una población vulnerable, por lo que han requerido una atención particular por parte del Estado. Por ello, en la presente investigación se ha decidido mantener el foco en esta población específica.

2. Estado de la cuestión sobre la adolescencia en las zonas rurales de Perú

La literatura sociológica sobre la experiencia escolar y las problemáticas que enfrentan los adolescentes en torno a su educación se organizan en tres ejes temáticos: el primero, relacionado a las aspiraciones y expectativas educativas; el segundo se basa en el uso del tiempo y las actividades escolares y del hogar; y el tercero revisa los debates sobre el trabajo infantil y adolescente en las zonas rurales. Para ello, se han revisado fuentes académicas principalmente cualitativas, que sitúan su investigación en la sierra del Perú y fueron publicadas entre el 2006 y el 2023.

2.1. Las aspiraciones y expectativas educativas de los adolescentes rurales

Para aproximarse a las publicaciones sobre las aspiraciones y expectativas

educativas, es importante recordar lo que plantea Degregori en cuanto a la educación en zonas rurales y el mito del progreso. El autor propone, en 1986, que hay un cambio en las expectativas en la población rural andina, en las que se transita del mito del Inkari, en el cual se espera la llegada del inka, al mito del progreso, en el que los campesinos buscan la conquista de su futuro y consideran la migración a las ciudades mediante la educación, el comercio y el trabajo asalariado como un símbolo de progreso (Degregori, 1986). Incluso, en sus investigaciones relacionadas a la educación en Huamanga, previo al comienzo del Conflicto Armado Interno, Degregori señala que la población andina busca mediante la educación, relacionada al aprendizaje del castellano, la lectura y la escritura, hacerse un espacio en la sociedad nacional. Con ello, esperan “despertar” y salir del engaño, de la pobreza y de la explotación (Degregori, 1989). De esta forma Degregori ilustra la construcción de la educación como una forma de movilización y progreso social.

A pesar de que el autor presenta estos hallazgos basados en un contexto y población específica, es crucial que la revisión de literatura parta de su planteamiento, debido a que estos aún se ven reflejados en las investigaciones más recientes sobre las expectativas y significados educativos que mantiene la población rural. Un ejemplo de ello es la investigación de Crivello (2009), que señala que, tanto para los adolescentes de Andahuaylas, como para sus cuidadores, la educación habilita una serie de capacidades y posibilidades de trayectoria. En primer lugar, se considera que la educación, al ser un medio para la alfabetización, posibilita la defensa propia, ante el sistema y personas malintencionadas. Por otro lado, permite convertirse en profesional y tener, eventualmente, un trabajo seguro. Con ello, se enfatiza en la idea que la educación es un medio para escapar y liberarse de la dependencia de la chacra. Guerrero (2014) coincide en que la educación, tanto en zonas urbanas como rurales, se percibe como un medio para conseguir mejores opciones de desarrollo y alcanzar una mejor calidad de vida.

De esta forma, la evidencia señala que las expectativas de los adolescentes se relacionan fuertemente con la intención de prolongar sus trayectorias educativas más allá de la secundaria (Guerrero, 2014; Ames, 2016). Villegas (2016) explica que, en Andahuaylas, se visualiza la secundaria como una etapa de preparación para los estudios superiores universitarios posteriores. Por ello, durante la secundaria se va elaborando un proyecto de vida que tiene como objetivo ser profesional, por lo que el

horizonte de formar una familia y un hogar propio pierde prioridad y termina siendo aplazado.

Por otro lado, la literatura evidencia que las expectativas educativas de los adolescentes rurales se relacionan fuertemente con el deseo de migración a la ciudad. Urrutia y Trivelli (2019) explican que las trayectorias educativas de los adolescentes rurales se ven moldeadas por experiencias de migración, que tienen como objetivo buscar educación secundaria accesible y de calidad, y posteriormente educación superior, al igual que mejores oportunidades de empleo. En esta línea, Crivello (2015) encuentra que los adolescentes consideran que dejar el campo para migrar a la ciudad es un paso crucial en su progreso. A pesar de que las familias de los adolescentes se dedican a la agricultura, estos expresan el deseo de no ser campesinos o sufrir en la tierra.

Es importante notar que hay un consenso en la literatura en que las expectativas se construyen de manera situada, de modo que responden a un contexto específico. Las expectativas de los adolescentes que se encuentran transitando la secundaria se relacionan usualmente con la educación superior o técnica, siendo la secundaria un momento de transición e incertidumbre (Villegas, 2016). Crivello (2015) asegura que para los adolescentes que han crecido y se desarrollan en un ambiente empobrecido y marginado, las aspiraciones se generan en base a un balance de los diferentes riesgos de perseguir aquello que es conocido y lo que se imagina como posible.

Villegas (2016) complementa esta idea, planteando que la formación de expectativas y estrategias educativas se ven condicionadas por factores económicos, culturales y educativos. Lo económico hace referencia a los costos que implica la educación, mientras que los factores culturales incluyen el valor que se le atribuye a la educación y el reconocimiento social que pueden conseguir a partir de ello. Los factores educativos refieren a las posibilidades educativas que pueden tener después de la culminación de la secundaria en base a su rendimiento académico escolar.

El género también es una variable que condiciona las expectativas de los adolescentes. Benavides et al. (2006) encuentran que las expectativas de profesionalización difieren, de modo que mientras que los hombres tienen

aspiraciones profesionales relacionadas a ser policías, funcionarios o trabajadores agrícolas, las mujeres tienen un mayor interés por ser profesionales de la salud. Más allá de eso, Ames (2016) señala que el significado de la educación es diferente para las mujeres adolescentes, ya que, para ellas, esta se constituye como una “ruta de escape frente a relaciones de género opresivas y para evitar la dependencia económica respecto a los hombres” (p. 19). Así, se tiene la expectativa de alcanzar una mayor autonomía frente a los hombres, evitando que ejerzan control sobre sus vidas.

La literatura que trata temas sobre aspiraciones y trayectorias educativas de adolescentes enfatiza en la relevancia del rol de los padres en ello. Guerrero (2014) explica que los padres también tienen expectativas sobre la educación de sus hijos y que, incluso, pueden ser más ambiciosas que las de ellos mismos. De esta forma, presenta tres factores que pueden representar un riesgo para la realización de las expectativas de los padres. Entre estas se encuentran: el tema económico y la posibilidad de solventar la educación de sus hijos, la motivación de sus hijos por continuar con sus estudios y la dedicación que le otorgan a la secundaria y, por último, la posibilidad de que se enamoren o en el caso de las mujeres, que queden embarazadas y abandonen los estudios.

De esta forma, se hace evidente que existe una alta valoración de la educación entre las familias rurales. Benavides et al. (2006) proponen que, en la sierra sur, existe entre las familias rurales un mandato cultural intergeneracional, que refleja una valoración de la educación asociada a una aspiración de movilidad social. Los padres tienen el anhelo de que los hijos sean diferentes a sí mismos, de modo que estos se alejen de la vida en la chacra y se conviertan en profesionales (Crivello, 2009; Benavides et al. 2006; Ames, 2013).

Sin embargo, la literatura señala que las expectativas de las familias y su rol en la realización de estas difieren según el género del hijo. Así, según Guerrero (2014) algunas familias pueden decidir priorizar, por temas económicos, la educación del hijo hombre, sobre la de la hija mujer. Por el contrario, Villegas (2016) encuentra que las familias se interesan en que sus hijas mujeres estudien, ya que esta es una forma de controlar su sexualidad, evitando que estas prioricen encontrar pareja y quedar embarazadas.

2.2. El uso del tiempo de los adolescentes rurales

En cuanto al segundo eje temático, se encuentra, en menor medida, literatura relacionada al uso del tiempo y las responsabilidades del hogar de los adolescentes en zonas rurales. Benavides et al. (2006) encuentran que los fines de semana y durante las tardes, después del colegio, se destina tiempo al cuidado de los animales, así como a labores domésticas y agrícolas, junto con el estudio y las tareas escolares. Los adolescentes continúan con responsabilidades laborales y de cuidado, incluso mientras estudian, lo que conduce a interrupciones constantes y un ambiente de estudio desordenado. La importancia del trabajo se refleja en las ausencias escolares motivadas por labores agrícolas o domésticas, especialmente durante la época de cosecha o enfermedad de los padres.

López (2023) demuestra que para los adolescentes en Caicay la realización de actividades laborales o domésticas se interpreta positivamente como una manera de colaborar con sus padres y contribuir al bienestar de su familia. Esto se debe, en parte, a que los ingresos derivados de su trabajo son destinados principalmente al sostén familiar, en lugar de ser percibidos directamente por ellos. O, en muchos casos, trabajan en la actividad productiva familiar sin remuneración. Sin embargo, no se encuentra una priorización del trabajo en los adolescentes, ya que estos reconocen la importancia de continuar con sus estudios, percibiéndolos como un instrumento fundamental para el ascenso social y económico, así como un rol central en su desarrollo.

Rojas y Cussianovich (2013) presentan hallazgos similares en su estudio sobre el bienestar subjetivo en adolescentes. Sin embargo, plantean que, a pesar de que en muchos casos los adolescentes equilibran sus compromisos escolares y familiares, de modo que no interfieran con su asistencia al colegio, en los hogares de ingresos más bajos no se da la misma situación. En estos, las responsabilidades pueden entrar en competencia, de modo que algunos adolescentes priorizan el trabajo sobre la educación.

2.3. Debates sobre el trabajo infantil y adolescente

Frente al contexto antes descrito, en el que la participación de niños y adolescentes rurales en actividades domésticas y agrícolas es una práctica extendida,

los organismos de cooperación internacional han colocado el tema del trabajo infantil en la agenda de interés regional. Entidades como UNICEF y la OIT (2021), así como la FAO (2020), lo consideran un problema persistente, dado que muchas de estas actividades no son apropiadas para la edad de los niños, pueden interrumpir su educación y afectar su salud. Además, la agricultura se identifica como una de las principales puertas de entrada al trabajo infantil, actividad que a menudo continúa en la adolescencia. Frente a esta situación, estas agencias han promovido agendas de derechos humanos y estrategias para erradicar el trabajo infantil.

Desde la academia, se ha generado una serie de estudios que analiza el trabajo infantil y adolescente desde una perspectiva territorial, que considera las dinámicas locales y culturales. Bevilaqua (2018) señala que la categoría de "trabajo infantil" es una construcción influenciada por normativas legales e iniciativas internacionales, pero que no necesariamente responde a la realidad de los territorios. En las comunidades rurales, las familias defienden su derecho a educar a sus hijos, considerando su apoyo en actividades agrícolas y domésticas como parte fundamental de este proceso.

De esta forma, la literatura ha caracterizado la participación económica infantil desde dos perspectivas complementarias: como estrategia de supervivencia y como medio de socialización.

En términos de supervivencia, muchos niños trabajan para aliviar la carga económica familiar y costear gastos escolares, incluso en instituciones educativas públicas. Por ejemplo, Ames (2013) encuentra que en Andahuaylas el trabajo en chacras ajenas les permite a los niños obtener ingresos para la compra de útiles escolares y uniformes.

Por otro lado, el trabajo también opera como un mecanismo de socialización. En el contexto rural andino, se establece una distinción entre "trabajo" y "ayuda al trabajo", en el que el primero implica mayormente un trabajo en chacras ajenas a cambio de una remuneración, mientras que la segunda es parte de una responsabilidad y proceso de aprendizaje en el hogar o chacra familiar (Alarcón, 2012).

En este proceso, el trabajo también adquiere un sentido de autorrealización, de

modo que los niños y adolescentes aprenden habilidades agrícolas, domésticas y de crianza de animales, lo que genera orgullo y autoestima, pues se sienten valorados por sus contribuciones al hogar (Bevilaqua, 2018). En este sentido, el trabajo tiene un componente afectivo, ya que los niños suelen vincularlo con la apreciación de sus padres, mientras que las niñas tienden a enfatizar su apoyo a las madres en tareas del hogar. Así, el trabajo también contribuye a la construcción de identidades de género (Ames, 2013).

Aunque el trabajo funcione como una forma de socialización, esta implica de igual manera una obligación doméstica a los padres, en parte, dado a que favorece a la reproducción de la unidad familiar (Alarcón, 2012; Bevilaqua, 2018). De esta manera, el involucramiento temprano en el trabajo agrícola y actividades domésticas genera una continuidad de la realización de estas en la adolescencia, siendo percibidas como una práctica habitual en lugar de una imposición (Alarcón, 2016).

No obstante, la literatura también advierte sobre las consecuencias negativas del trabajo infantil. Cavagnoud (2009) resalta que este puede abarcar desde ocupaciones formativas hasta formas de explotación, y que el problema radica en las condiciones en las que se lleva a cabo y en su impacto en otras esferas de la vida infantil. Ames (2015) señala que el trabajo puede afectar la educación de los niños tanto a corto como a largo plazo: en el corto plazo, aumenta el ausentismo escolar, mientras que, en el largo plazo, puede reducir el rendimiento académico debido al cansancio acumulado. En esta línea, Alarcón (2016) plantea que fomentar la asistencia escolar puede actuar como un freno al incremento de la jornada laboral infantil y adolescente.

2.4. Balance del estado de la cuestión

Habiendo realizado este mapeo de lo estudiado en materia de la adolescencia rural, queda claro que, por un lado, los adolescentes rurales ven la educación como un medio para escapar de la precariedad económica y alcanzar la movilidad social, a menudo aspirando a la educación superior y mejores oportunidades en áreas urbanas. Aunque existe entre ellos esta valoración positiva de la educación, deben equilibrar su tiempo académico con responsabilidades domésticas, relacionadas al cuidado y al trabajo.

Sin embargo, en la literatura también se pueden identificar algunos puntos que merecen consideración. En primer lugar, se observa una escasa documentación sobre la influencia de diversos miembros familiares en las expectativas educativas y el uso del tiempo de los adolescentes en estudios de casos rurales. Por lo general, el foco se centra en el rol de los padres en la trayectoria educativa de los adolescentes, enfatizando en el apoyo que brindan para que continúen con sus estudios. No obstante, se suele pasar por alto la contribución de la familia extendida, como abuelos, tíos e incluso hermanos, en la educación y actividades extracurriculares de los adolescentes.

Por otro lado, queda claro que la literatura ha mostrado interés por construir una imagen de la adolescencia rural, a menudo comparándola con la población urbana. Sin embargo, estos estudios se concentran, principalmente, en la población andina, con un énfasis mayor en el caso de la sierra sur. Como resultado, otras poblaciones rurales, como aquellas ubicadas en la Amazonia o las comunidades campesinas en regiones costeras, han recibido escasa atención académica.

Por último, es evidente que las temáticas relacionadas a la adolescencia, las expectativas educativas, el uso del tiempo y el trabajo infantil no han sido estudiadas recientemente. Los estudios presentados han sido publicados principalmente entre el 2006 y el 2016, con la excepción de la tesis de López, publicada en el 2023. Por lo tanto, desde la academia no se ha generado evidencia que refleje la situación de la adolescencia posterior a la pandemia.

3. Pregunta de investigación y objetivos específicos

La investigación sobre la adolescencia en entornos rurales, aunque ha sido objeto de estudio en las ciencias sociales, presenta aún aspectos poco explorados que requieren atención y actualización en la literatura académica. Con el propósito de contribuir a este campo de estudio, esta tesis se propone como un aporte significativo a la sociología de la adolescencia, buscando abordar las dinámicas cotidianas de la adolescencia rural en Perú y centrándose en la interacción entre el hogar y la escuela como ejes centrales de su experiencia.

Partiendo de esta premisa, la pregunta de investigación que orienta el presente estudio es la siguiente: ¿De qué forma los modos de organización familiar influyen en las estrategias de las adolescentes rurales para conciliar sus estudios con las actividades domésticas, laborales y sociales en el distrito de Antioquía, Huarochirí? Para responder esta pregunta se plantean 3 objetivos específicos: i) describir la organización familiar y el entorno doméstico; ii) describir el uso del tiempo de las adolescentes entre los estudios, las actividades domésticas, laborales y sociales; iii) analizar la valoración de las adolescentes de su uso del tiempo.

Como respuesta tentativa se plantea que las adolescentes en zonas rurales no se dedican únicamente a las actividades académicas, ya que también cumplen funciones dentro de la división de responsabilidades de su hogar. Estas difieren según el género, de modo que las mujeres realizan principalmente actividades de cuidado, participando más del ámbito doméstico, mientras que los hombres tienen mayor presencia en actividades agropecuarias o del negocio familiar. A pesar de ello, tanto las adolescentes como sus padres priorizan su asistencia a la escuela, de modo que deben desarrollar estrategias para equilibrar el tiempo dedicado a responsabilidades del hogar y a sus tareas o estudios, principalmente después de la jornada escolar. De esta forma, las estudiantes pueden llegar a realizar sus actividades académicas durante el cuidado de sus familiares o mientras atienden en el negocio familiar. Esto se debe, en parte, a la alta valoración de la educación como una forma de progreso.

Las adolescentes terminan jugando un rol esencial en las dinámicas familiares. En este contexto, la adolescencia no se caracteriza por ser pasiva, por el contrario, las adolescentes tienen la capacidad de negociar su tiempo dentro del ámbito familiar

para realizar actividades escolares y cumplir igualmente con sus responsabilidades del hogar. Cabe resaltar que las estrategias desarrolladas por las adolescentes varían según el entorno familiar, teniendo en cuenta factores como el número de familiares que requieren cuidado o la situación socioeconómica que puede influir en la necesidad de que apoyen en mayor o menor medida en las actividades productivas.

3.1. Relevancia y justificación

Pero ¿por qué estudiar la adolescencia rural? La cuestión de la adolescencia adquiere relevancia, dado que la evidencia previamente presentada sobre la conclusión de la educación secundaria y el acceso posterior a la superior, el acceso a recursos tecnológicos, la dispersión de los centros educativos, entre otros factores, resaltan la situación de vulnerabilidad de los adolescentes rurales en el Perú. La deserción de la educación secundaria emerge como una de las causas de la transmisión intergeneracional de las desigualdades sociales, la pobreza y la segregación social (Espíndola y León, 2002). En este sentido, esta etapa educativa se convierte en un momento decisivo en la vida de las adolescentes que merece ser estudiado.

Además, es fundamental tener en cuenta que la población adolescente rural podría haber enfrentado mayores niveles de vulnerabilidad después de la pandemia. Durante el periodo entre el 2010 y el 2019, en el que se publicaron la mayoría de los estudios presentados, se observaba en las zonas rurales del Perú la reducción de la pobreza monetaria del 61% al 40,8%. Sin embargo, a raíz de la crisis sanitaria durante el 2020, la pobreza monetaria rural aumentó a 45,7% (INEI, 2022), permaneciendo en 41,1% durante el 2022 (INEI, 2023). Este cambio en las condiciones socioeconómicas puede haber alterado las dinámicas abordadas en los estudios anteriores, lo que subraya la urgencia de volver a revisar y actualizar la evidencia sobre la situación de la adolescencia en el ámbito rural.

A pesar del creciente número de trabajos académicos centrados en la población adolescente en los últimos años, aún persiste una mayor prevalencia de estudios sobre la infancia (Anderson, 2013; Cavagnoud et al., 2013; Chachi Montes et al., 2017; Ponce, 2007). Incluso, al abordar las trayectorias educativas, la academia ha tendido a centrarse en la juventud, la educación superior y la inserción laboral

(Balarin y Escudero, 2019; Barrantes y Matos, 2019; Cuenca y Reátegui, 2016). Sin embargo, las investigaciones sociológicas se centran principalmente en el estudio de la población adulta, relegando a los adolescentes a un papel pasivo y asumiendo que sus problemas son una extensión de los enfrentados por los adultos. Esto lleva a la invisibilización de las dinámicas propias de la adolescencia, obstaculizando una mayor comprensión de esta etapa de vida.

En suma, se hace necesario investigar a la población adolescente y su situación actual respecto a sus trayectorias educativas, teniendo como foco la agencia que estos tienen y los roles y funciones que cumplen dentro de los espacios sociales en los que se encuentran.



4. Marco teórico

Como parte del planteamiento conceptual, del cual se partirá para desarrollar los instrumentos de recojo de información y el análisis posterior, se presentarán algunos conceptos clave y la forma en la que estos se relacionan e interactúan. En la primera sección se pone el foco en la adolescencia. Se explora la edad como una construcción sociocultural, la categoría de adolescente y su rol como actores con agencia. En la segunda sección, se exploran los modos de organización familiar, analizando la categoría de familia, el enfoque de género en el estudio de la adolescencia y la familia, para poder comprender en mayor profundidad la división del trabajo y el aprendizaje en el ámbito familiar.

4.1. La adolescencia

4.1.1 La edad cómo construcción sociocultural

Para aproximarse a los adolescentes desde la sociología, es necesario entender el momento de vida en el que se encuentran y lo que ello conlleva. La adolescencia se entiende comúnmente como una etapa intermedia entre la infancia y la juventud, que abarca desde los 12 hasta los 17 años³. Así, los individuos atraviesan una serie de cambios fisiológicos y mentales propios de la naturaleza humana (Feixa, 1996). Sin embargo, esta definición se limita a una perspectiva cronológica y experimentada de manera individual, sin considerar el contexto en el que se desarrolla.

Desde la sociología y las corrientes constructivistas, se busca problematizar la edad, entendiendo que esta es una construcción sociocultural. Así, la edad debe ser estudiada en su contexto, observando los procesos e instituciones, como la familia o la clase social, en los que se ve inmersa y a los que está subordinada. La construcción social de la edad implica que esta es un producto de la cultura y, por lo tanto, su significado varía a través del tiempo y del espacio, rural o urbano, en el que se encuentra (Feixa, 1996; Johfre y Saperstein, 2023).

Por ello, Johfre y Saperstein (2023) proponen que la edad es un sistema multinivel. En primer lugar, la edad puede ser vista a nivel individual, considerando los

³ Ver: https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1

procesos físicos, emocionales y motivacionales relacionados con la edad cronológica que atraviesan los sujetos. Luego, se introduce el nivel relacional, donde la edad de un individuo adquiere un carácter relativo respecto a la edad de otros, influyendo en la manera en que las personas se relacionan. Así, la conducta frente a ciertas personas cambia según su edad y los prejuicios asociados a ella, generando actitudes diferentes de un joven hacia un niño o hacia un adulto mayor. De manera similar, la edad, a nivel organizacional, implica una asignación diferenciada de beneficios o responsabilidades según la edad de los individuos.

El nivel cultural proporciona sustento y atraviesa los otros niveles. Culturalmente, se generan una serie de actitudes, creencias y emociones compartidas hacia las diferentes edades, lo que puede desembocar en variaciones en el significado de las diferentes etapas de la vida. Por lo tanto, las categorías etarias de niño, adolescente, adulto y adulto mayor, así como las barreras que las separan, no son estáticas ni neutrales. Además, la transición entre las etapas de la vida puede implicar ritos de paso, iniciación o cambios de estatus legales, dependiendo de la cultura (Feixa, 1996)

Esto permite categorizar a las personas y socializarlas en un comportamiento específico para cada etapa de la vida (Feixa, 1996). Un ejemplo de esto es que los niños en situaciones socioeconómicas desfavorables tienden a asumir mayores responsabilidades, lo que lleva a que se les perciba como más maduros.

De este modo, la edad está asociada a un estatus y roles sociales, así como al acceso diferenciado a recursos materiales, lo que convierte a la edad en parte de un sistema de estratificación que genera inequidad (Johfre y Saperstein, 2023). Esto permite categorizar a las personas y asignar comportamientos específicos a cada etapa de la vida (Feixa, 1996).

4.1.2. La categoría "adolescente"

La categoría "adolescente" surge en Europa durante la Revolución Industrial en el siglo XVIII. Las escuelas emergen como parte del esfuerzo por retirar a los niños de las fábricas e introducirlos en el sistema educativo, lo cual constituye una forma de prepararlos para la vida adulta. Con la especialización del mercado, se hace necesario que las personas adquieran competencias más específicas a través de una mayor

educación, lo que incrementa el periodo educativo con la escuela secundaria y, posteriormente, la educación superior (Pease, 2022). Al categorizar las etapas educativas, se rompe con la heterogeneidad etaria de los alumnos dentro de las clases, de modo que la adolescencia está ligada intrínsecamente a la secundaria. Esto también permite organizar las etapas del ciclo vital, dando lugar a la infancia, adolescencia y juventud (García y Parada, 2018).

Se hace evidente que la categoría de "adolescente" genera una organización específica en la sociedad, permitiendo establecer límites de edad para el trabajo y la asistencia obligatoria a la escuela. De este modo, los adolescentes son reconocidos principalmente por su rol de estudiantes, lo cual los constituye como una población dependiente y que requiere protección. Además, se entiende como una etapa en la que se preparan para asumir progresivamente mayores responsabilidades y compromisos sociales como parte de la vida adulta (García y Parada, 2018). Así, la adolescencia es concebida como un momento de transición entre la infancia y la adultez (Pease, 2022).

Dentro de esta transición, la adolescencia se distingue como una etapa del ciclo vital en la que se atraviesa la pubertad. Esta fase implica una serie de cambios biológicos, cognitivos, sexuales y socioemocionales en un corto periodo de tiempo, los cuales son visibles. Aunque estos cambios son universales, existen diferencias en la forma en que son interpretados, gestionados y experimentados (Pease et al., 2022).

Basándose en la concepción de la edad como una construcción sociocultural, Parada introduce la necesidad de hablar de "adolescencias", reconociendo que la experiencia adolescente y la duración de esta etapa son heterogéneas y difícilmente universales. La categoría varía según el contexto histórico y geográfico. Dependiendo del entorno en el que se sitúa el adolescente, se generan diferentes demandas y funciones a cumplir. Por lo tanto, para aproximarse a la adolescencia desde la diversidad cultural, es necesario comprender lo que se define como el comienzo y el fin de esta etapa y las tareas que conlleva (Pease, 2022). Además, es útil reconocer que la adolescencia constituye una generación. Este concepto hace referencia a que los grupos que coinciden en edad biológica también comparten experiencias históricas, vivencias, que generan formas comunes de percibir la realidad (Mannheim, 1993).

4.1.3. Los adolescentes como actores

La sociología últimamente ha mostrado un interés prioritario en cómo la sociedad moderna modela un tipo específico de adolescencia. No obstante, no se ha desarrollado una corriente sociológica específica sobre la adolescencia, que indague a profundidad sobre cómo los adolescentes influyen en la configuración de la sociedad, es decir, a los adolescentes como actores sociales, por lo que es necesario apoyarse en la sociología de la infancia, para dar luces de ello (Sánchez, 2007). Pávez (2012) critica el enfoque que considera las etapas más tempranas de la vida solo como una preparación para la adultez, viendo a los niños como futuros adultos todavía incompletos, ya que esto lleva a ignorar su participación en la vida social y pública.

Para entender a los adolescentes como sujetos con agencia, se puede partir de la teoría de la estructuración de Giddens. Esta teoría rechaza la idea de que los individuos son receptores pasivos de las fuerzas sociales, pero también la idea de que los sujetos pueden regirse únicamente por su subjetividad. Giddens plantea que la estructura social ciertamente estructura la acción de los sujetos, pero también es estructurada por estas acciones. Así, los actores sociales expresan la estructura a través de sus acciones, reproduciéndola y actualizándola, pero también tienen el poder de generar rupturas en ella. Esta capacidad de cambio se manifiesta en la cotidianidad a través de transgresiones de reglas casi imperceptibles (Pávez y Sepúlveda, 2019).

Partiendo de esta definición, López et al. (2024) argumentan que la agencia de los adolescentes se manifiesta, por ejemplo, en espacios educativos. Dado que los adolescentes son percibidos como personas "incompletas" en transición, la escuela impone una serie de normativas y formas de poder institucionalizadas que buscan regular su conducta. Sin embargo, los adolescentes se apropian activamente de la cultura escolar y local, mientras construyen una identidad propia al tomar distancia de estas normativas. Participan en espacios dominados por adultos, pero también incumplen ciertas normas.

Así, la adolescencia puede estar situada en diferentes espacios culturales y participar de variados ambientes, como la escuela, la familia y la localidad. A pesar de que estos contextos tienen una influencia en la construcción de la adolescencia, no la

determinan, ya que los adolescentes tienen agencia para intervenir y transformar los espacios de los que participan. Por ello, no se debe definir la adolescencia basándose únicamente en las características socioculturales del espacio (Pease, 2022). Entonces, los adolescentes y jóvenes se manifiestan como actores políticos, económicos y culturales, sin necesidad de acceder al estatus de adulto para ser actores y productores de la sociedad (Sánchez, 2007). Es de esta agencia y capacidad de decisión que los adolescentes pueden desarrollar estrategias para desarrollarse, participar y transitar entre los distintos espacios que habitan.

Para explorar el tema de la agencia en edades tempranas es necesario apoyarse en la literatura de la sociología de la infancia, ya que, a la fecha, no ha habido un profundo desarrollo teórico sobre la adolescencia. De esta forma, autores plantean que la agencia en edades tempranas se enmarca en los sistemas de edad y de género que generan dinámicas de poder, de modo que los niños (y adolescentes) deben buscar un campo de acción en espacios en los que se encuentran subordinados en alguna medida según su edad y género. Por ello, en algunos casos, la agencia de los niños se mantiene como un potencial que no puede desembocar en acciones (Pávez y Sepúlveda, 2019; Pávez, 2012).

La noción de agencia implica la capacidad de los actores para desarrollar estrategias. Según Bourdieu, esta idea de estrategias se refiere a "un conjunto de prácticas que tienen una dirección o intencionalidad objetiva sin ser conscientemente asumida" (Wilkis, 2004, p. 126). En este contexto, el habitus guía las prácticas al reconocer las oportunidades y limitaciones que enfrentan los agentes. De esta manera, las condiciones objetivas y las expectativas subjetivas se alinean para dirigir a los actores en sus acciones y decisiones, sin necesidad de una reflexión consciente constante (Wilkis, 2004).

4.2. Modos de organización familiares

4.2.1. La familia

Tal como se planteó anteriormente, la agencia está anclada a un sistema de estratificación por edad y por género, el cual se manifiesta en el ámbito familiar durante la infancia y posteriormente, en la adolescencia. Para comprender mejor las formas en que los individuos se desarrollan en este contexto, es necesario definir lo que se

entiende por familia.

Max Weber entiende la familia como una relación sexual socialmente estable, que permite la integración en una comunidad económica, política y socialmente. La familia se organiza, principalmente, sobre la base de una estructura de parentesco. Además, suele haber una residencia común y utilización conjunta de medios de subsistencia. El autor define el hogar como un espacio patriarcal, de modo que la autoridad la mantiene el jefe del hogar varón (Bonilla, 1993).

Sin embargo, sobre este último punto, Tocqueville, plantea que la organización y el funcionamiento familiar no se encuentran aislados de la sociedad, por el contrario, dependen del contexto en el que se sitúan. Por ello, es crucial entender el contexto social e histórico. De esta forma, las estructuras familiares y su organización pueden variar según la región o el lugar que ocupan en la estratificación social (Cicchelli y Cicchelli, 1999).

Estos factores que atraviesan la institución familiar pueden generar variabilidad en cuanto a los roles contemplados en su funcionamiento, así como en qué miembro de la familia lo desempeña y las relaciones interpersonales que se establecen. En base a ello, queda claro que no existe un solo modelo familiar prototípico (Araque, 2013).

Para entender los distintos tipos de organización familiar, la autoridad es una dimensión fundamental. Esta se refiere a la capacidad de influir en los demás miembros y tomar decisiones, principalmente sobre los roles de cada integrante, el lugar de residencia, la distribución del ingreso, entre otros. Así, la autoridad usualmente estructura las relaciones que establecen los padres con sus hijos, aunque su expresión varía en la relación entre cónyuges (Sara Lafosse, 2012).

Basándose en la noción de autoridad se han llevado a cabo esfuerzos por definir distintos modos de organización familiar. Entre ellos, Sara Lafosse (2012) desarrolla dos: el modelo autoritario o patriarcal y el democrático. Por un lado, el modelo autoritario se refiere a familias en las que las decisiones son tomadas por uno de los cónyuges, usualmente el padre, cuya autoridad es vista como natural. Existe una fuerte segregación de roles definidos como masculinos y femeninos, donde la mujer tiene cierta autonomía en el trabajo doméstico. Por otro lado, el modelo

democrático plantea que las decisiones se toman a partir del planteamiento y elección entre distintas alternativas por parte de ambos cónyuges. Además, las tareas del hogar están poco diferenciadas, lo que permite que se realicen conjuntamente.

4.2.2. El enfoque de género en el estudio de la adolescencia y la familia

Para ahondar en las relaciones y formas de organización familiar, es necesario reconocer que el género es transversal a estas. Tener un enfoque de género implica identificar las desigualdades dentro de la familia y las razones que las causan. Así, no se analiza únicamente la situación de las mujeres a nivel individual, sino que se adopta una perspectiva que examina el sistema de género en el que se inserta.

Desde el enfoque de género, se considera que las construcciones culturales de las mujeres se expresan, por un lado, en los roles que se le atribuyen. Dentro del espacio doméstico, las mujeres asumen el rol de ama de casa en el ámbito reproductivo, mientras que el hombre se posiciona como el jefe del hogar y proveedor de los medios de subsistencia en el ámbito productivo. Esta división de roles también establece una serie de conductas, expectativas y tipos de relaciones entre hombres y mujeres.

Por otro lado, la participación de ciertos espacios también está diferenciada según el género. Los roles que asumen los géneros se desempeñan en espacios distintos. Los roles de las mujeres se sitúan predominantemente en el hogar, es decir, en el ámbito privado. Mientras que los hombres desarrollan sus funciones en espacios públicos, como la calle.

De esta forma, el enfoque de género busca desnaturalizar la posición de la mujer en la familia y en el trabajo, y los roles que lleva a cabo, de modo que su subordinación sea entendida como una construcción social y cultural (Ruiz Bravo, 1999).

4.2.3. La división del trabajo dentro del ámbito familiar

Para el análisis de la familia es crucial aproximarse al trabajo, ya que la supervivencia del conjunto familiar depende de cómo se distribuyen las funciones laborales entre sus integrantes. Esta distribución de tareas incluye aquellas que se realizan en el espacio laboral y en el doméstico (Román et al., 2009). Dado que no

existe una vasta literatura teórica sobre la división del trabajo dentro del hogar que contemple a los adolescentes, es necesario partir de una mirada general para, posteriormente, situarla de manera empírica en el caso de los adolescentes.

Dentro de las actividades laborales se incluyen una serie de tareas diversas. En el espacio doméstico, una categoría destacada es la del cuidado. Según Batthyány (2008), el cuidado se entiende como “la acción de ayudar a un niño o a una persona dependiente en el desarrollo y el bienestar de su vida cotidiana” (p. 178). Esta labor, generalmente, se realiza sin ninguna remuneración cuando se lleva a cabo dentro del espacio doméstico por los miembros de la familia. Además, aunque es una obligación, se espera que sea desinteresada. En la distribución de las tareas familiares, las mujeres suelen encargarse de proveer el bienestar, lo que implica que se les atribuyan las tareas relacionadas con el cuidado, conllevando su exclusión del mercado laboral (Batthyány, 2008).

Sin embargo, en los últimos años, ha crecido en la literatura el concepto de “la crisis de los cuidados”. Esto se refiere a los cambios en los modos de organización familiar y, por consiguiente, en los roles atribuidos a cada género. La sociedad ha comenzado a desprenderse del modelo dicotómico de ama de casa/proveedor. Las mujeres han experimentado una mayor diversidad en sus trayectorias educativas y laborales, lo que ha llevado a una mayor dificultad en definir quién asume la responsabilidad de las labores de cuidados (Carrasquer, 2013).

4.2.4. La familia como espacio de aprendizaje

Para que los adolescentes formen parte de la división del trabajo familiar han transitado anteriormente por un proceso de aprendizaje dentro del ámbito familiar. Así, desde la sociología de la infancia se considera a la familia como el primer espacio de socialización, desempeñando un papel fundamental en la formación de comportamientos y entendimientos del mundo e internalizando valores, normas y habilidades (Araque, 2013).

En contextos rurales, los niños se integran tempranamente en el mundo del trabajo, participando tanto en tareas domésticas como agropecuarias. Desde una edad muy temprana, los menores asumen responsabilidades que van desde el cuidado personal, hasta el cuidado de otros, particularmente de sus hermanos

menores. Esta participación se espera y fomenta desde los cuatro años, con la intención de que los niños alcancen una participación completa en estas actividades alrededor de los siete u ocho años.

Así, los niños están inmersos en el mundo adulto continuamente. No se generan espacios nuevos y distintos dirigidos exclusivamente a ellos para enseñarles habilidades, debido a que el aprendizaje es constante mediante la observación y la participación en la vida doméstica y laboral. De esta forma, al involucrarse en tareas esenciales para la vida diaria, los niños se vuelven conscientes de la importancia de sus contribuciones para el bienestar familiar. Esta percepción de responsabilidad y deber hacia la familia es especialmente fuerte en las comunidades rurales, donde las actividades cotidianas son vistas como una parte integral de la vida familiar y comunitaria (Ames, 2011). Esta dinámica aplica también para el caso de los adolescentes, quienes asumen mayores responsabilidades en el entorno familiar conforme van creciendo.

4.3. Modelo teórico

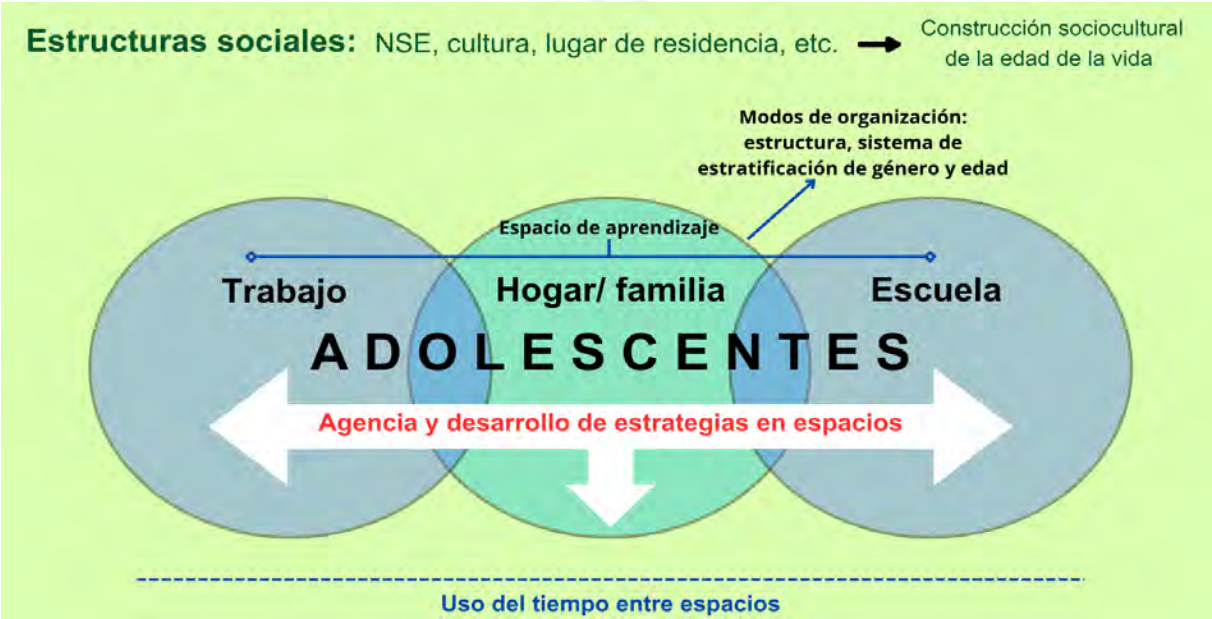
Entonces, poniendo a los adolescentes en el centro de la investigación, se entiende que estos se desarrollan y realizan actividades en tres espacios: el trabajo, el hogar/ la familia y la escuela. Estos espacios se encuentran, en cierta medida, determinados por las estructuras sociales que los constriñen, tales como el nivel socioeconómico, la cultura, el lugar de residencia, entre otros. Dependiendo de ello, en estos espacios se motiva un tipo específico de socialización y aprendizaje. Así, en el ámbito doméstico se encuentran modos de organización específicos que varían según la estructura familiar, el sistema de género y de estratificación por edad, determinando las tareas y funciones de cada miembro. De esta forma, en ciertos contextos, el adolescente llega a tener un rol activo dentro del funcionamiento familiar. Ello termina por generar un tipo de construcción sociocultural de la edad de los adolescentes, caracterizada por tipos específicos de funciones, roles y lugar en la familia y en la comunidad.

En base a ello, los adolescentes dedican cierta cantidad de tiempo para cumplir con sus funciones y responsabilidades en estos tres espacios. Sin embargo, el tiempo que dedican a cada uno de estos espacios no se encuentra absolutamente

determinado por las estructuras y su rol establecido. Los adolescentes tienen agencia para desarrollar estrategias en los lugares de los que participan, con el fin de balancear sus responsabilidades y otorgar un mayor valor, y tiempo, a algunas sobre otras.

A continuación, se presenta una figura que ilustra el modelo teórico presentado, incluyendo los distintos conceptos discutidos, así como su posición respecto a los otros y la forma en la que interactúan.

Figura 1
Modelo Teórico



Fuente: Elaboración propia

5. Diseño

5.1. Enfoque metodológico

Para responder la pregunta de investigación planteada: ¿de qué forma los modos de organización familiar influyen en las estrategias de las adolescentes rurales para conciliar sus estudios con las actividades domésticas, laborales y sociales en el distrito de Antioquía, Huarochirí? y los 3 objetivos que se desprenden de esta, se propone la utilización de un enfoque cualitativo. Por ello, se realizaron entrevistas individuales a profundidad semiestructuradas. Este enfoque permitió identificar diferentes factores contextuales, familiares y personales que no necesariamente fueron considerados en el planteamiento de la investigación. Además, funciona como una herramienta para recoger de manera detallada la información sobre el uso del tiempo de las entrevistadas. Es importante resaltar que la metodología cualitativa fue un medio para entender el problema de investigación desde la propia perspectiva de las involucradas en este.

5.2. Ámbito de estudio

El estudio se realizó en los centros poblados Nieve Nieve, Sisicaya, Pampa Sisicaya, Antapucro y Chillaco, ubicados en el distrito de Antioquía, perteneciente a la provincia de Huarochirí, en el departamento de Lima⁴.

El distrito de Antioquía fue seleccionado como ámbito de estudio dado que cumple con los criterios definidos para la investigación. Entre los criterios de selección se encontraba que sea una zona rural y que tenga como actividad económica principal la agricultura y servicios. Además, que cuente con una institución educativa en la provincia y que haya presencia de adolescentes en el distrito. A esto se suma que Antioquía es un territorio poco estudiado en la literatura académica, lo que hace relevante su análisis. Finalmente, se consideró la accesibilidad del distrito, ya que, su ubicación en el departamento de Lima facilitó la realización del trabajo de campo.

En cuanto al distrito, Antioquía se ubica en la cuenca media del río Lurín, a 75 kilómetros de Lima Metropolitana. El distrito de Antioquía fue creado en 1935, durante el gobierno del Presidente Óscar Benavides mediante la Ley N° 8074. Este tiene una

⁴ Ver: <http://sige.inei.gob.pe/test/atlas/>

superficie de 387.98 km² y se encuentra a 1573 msnm.

Figura 2
Distrito de Antioquía



Fuente: Visor GeoPerú⁵

En el distrito de Antioquía habitan 1225 personas, los cuales constituyen una densidad de 2,9 habitantes/km²⁶. La población de Antioquía ha ido disminuyendo, ya que el censo de 2007 indica que el distrito contaba con 1376 y, anteriormente, en 1993 contaba con 1469 habitantes. Respecto a la distribución por edades, según el censo del 2017, el 23.02% de la población tiene entre 0 y 14 años, mientras que el 23.51% tiene entre 15 y 29 años. Estos datos reflejan una población joven, con una proporción significativa de individuos en edad escolar y en la etapa inicial de la vida productiva.

Otros indicadores importantes reflejan las condiciones de vida en el distrito de Antioquía. El 30.20% de la población tiene al menos una necesidad básica insatisfecha (NBI). El 13.60% vive en viviendas con hacinamiento y el 15.20% en viviendas sin servicios higiénicos. Asimismo, el 50% de las viviendas no cuentan con

⁵ Ver: <https://visor.geoperu.gob.pe/>

⁶ Ver: <https://www.distrito.pe/distrito-antioquia.html> y <https://www.iperu.org/distrito-de-antioquia-provincia-de-huarochiri>

desagüe.

En términos de acceso a tecnología y servicios, el 98.47% de los hogares no tienen conexión a internet, y el 92% no posee una PC, laptop o tablet, lo cual limita significativamente las oportunidades educativas y laborales hoy en día. Estos datos proporcionan un panorama claro de las condiciones socioeconómicas y demográficas del distrito de Antioquía, subrayando las diversas necesidades y desafíos que enfrenta su población (Geo Perú, 2017).

Por otro lado, en el centro poblado de Nieve Nieve viven 116, en Sisicaya 46 personas, en Pampa Sisicaya 56 personas, en Antapucro 90 personas y en Chillaco 78, por lo que son considerados población rural (Ministerio de Vivienda, Construcción y Saneamiento, 2017). En cuanto a la oferta educativa cercana, en el centro poblado Antapucro se cuenta con la IE 20939 Virgen del Rosario, la cual es de gestión pública y cuenta únicamente con el nivel primaria, además de ser unidocente. El nivel secundaria, la IE 20537 Andrés Avelino Cáceres, se encuentra en el centro poblado Antioquía. Ambas instituciones pertenecen a la UGEL 15 Huarochirí⁷.

Figura 3
Centros poblados en Antioquía



Fuente: Visor GeoPerú⁸

Analizar este caso puede ser representativo para los centros poblados de la sierra rural del departamento de Lima. Esta zona de estudio se diferencia de otras zonas rurales, dada su cercanía a Lima Metropolitana, y la facilidad que eso puede

⁷ Ver: <https://www.deperu.com/educacion/educacion-secundaria/colegio-20537-andres-avelino-caceres-0584383-antioquia-95312>

⁸ Ver: <https://visor.geoperu.gob.pe/>

implicar para la migración o acceso a servicios brindados en la capital. Además, representa un caso de una zona rural, sin tener necesariamente una población indígena andina o amazónica, lo cual se ha visto que representa un vacío en la literatura. Por último, es importante mencionar que la academia se ha centrado en estudiar las dinámicas urbanas de Lima. Sin embargo, los datos demuestran que existe una gran brecha en cuanto a pobreza, acceso a servicios básicos, a educación, entre otros, al comparar Lima Metropolitana y las provincias de Lima.

De esta forma, este caso de estudio resulta interesante, ya que puede proporcionar información que puede ser extrapolada a otros centros poblados en la sierra de Lima o en otras zonas rurales que son cercanos a la capital de los respectivos departamentos.

5.3. Población y muestra

La unidad de análisis de esta investigación son las estrategias desarrolladas por las adolescentes para gestionar su tiempo entre diversas actividades, es decir, su agencia en la conciliación de responsabilidades. Para responder a la pregunta principal y a los objetivos específicos, se realizaron ocho entrevistas a adolescentes.

Los criterios de selección fueron: ser mujer, tener entre 14 y 16 años y residir en el distrito de Antioquía. No se estableció como requisito estar en el grado escolar correspondiente a la edad ni asistir al colegio, ya que se consideró la posibilidad de encontrar adolescentes que no estudiaran debido a responsabilidades familiares o a la maternidad. Sin embargo, no se identificaron casos con estas características. Como resultado, todas las adolescentes entrevistadas asisten a la escuela y cursan la secundaria.

Las ocho participantes estudian en el colegio de Antioquía y se encuentran entre el segundo y el cuarto año de secundaria. La muestra incluye tres adolescentes de Nieve Nieve, una de Sisicaya, dos de Pampa Sisicaya, dos de Antapucro y una de Chillaco.

Tabla 1
Tabla de atributos de entrevistados

Entrevistado	Edad	Sexo	Centro poblado	Colegio (grado)	Fecha de la entrevista
Karina	14	Femenino	Pampa Sisicaya	3°	13-jul
Nadia	15	Femenino	Nieve Nieve	4°	13-jul
Alejandra	14	Femenino	Nieve Nieve	2°	13-jul
Sandra	14	Femenino	Nieve Nieve	2°	10-ago
Miranda	15	Femenino	Sisicaya	3°	16-ago
Mariana	14	Femenino	Pampa Sisicaya	2°	16-ago
Julieta	14	Femenino	Antapucro	2°	12-sep
Josefina	15	Femenino	Chillaco	4°	12-sep

Fuente: Elaboración propia

5.4. Estrategias empíricas para el recojo de información en campo

El acercamiento a la población comenzó a inicios de julio de 2024, con una primera visita exploratoria. Durante esta visita, se observó el lugar de investigación, identificando la ubicación de los centros poblados y de los colegios de la localidad. Posteriormente, se realizaron las entrevistas en cuatro ocasiones: el 13 de julio, el 10 de agosto, el 16 de agosto y el 12 de septiembre. Las entrevistadas fueron seleccionadas mediante el método de bola de nieve, en el cual las participantes referían a otras para ser entrevistadas.

Para la realización de las entrevistas, en primer lugar, se explicó a los padres de familia el propósito del estudio, se entregó la carta de presentación de la investigadora y del estudio emitida por la facultad y se solicitó su autorización para entrevistar a sus hijas. Este enfoque gradual y transparente permitió construir confianza y asegurar la participación voluntaria y consciente de las adolescentes en el estudio.

5.5. Técnicas de recojo de información

Las entrevistas a las adolescentes fueron individuales y tuvieron una duración media entre 30 y 45 minutos. Las entrevistas se realizaron cerca de los hogares de las participantes, de modo que sus cuidadores se encuentren cerca. Sin embargo, se aseguró que los cuidadores no participen en las entrevistas para evitar influencias en

las respuestas de las adolescentes y prevenir cualquier sesgo. Las entrevistas con las adolescentes fueron grabadas, lo que permitió realizar un análisis minucioso posteriormente. Antes de realizar la entrevista con las adolescentes, se les leyó un consentimiento informado, tanto a ellos como a sus cuidadores, que contenía la información de la investigadora, los propósitos de la entrevista y el estudio, su duración aproximada, así como la confidencialidad de los datos, el carácter voluntario de su participación y la posibilidad de interrumpir la entrevista en cualquier momento.

Las entrevistas con las adolescentes estuvieron estructuradas en torno a siete ejes temáticos, diseñados para responder a los tres objetivos específicos planteados en la investigación. En primer lugar, para conocer con mayor profundidad los perfiles de las entrevistadas, se incluyó el eje de datos demográficos.

Para responder al primer objetivo específico, que busca describir la organización familiar y el entorno doméstico, se incorporó en la guía de entrevistas el eje de funcionamiento familiar. Este abordó preguntas sobre la composición del hogar, las actividades realizadas por cada miembro de la familia y las responsabilidades asumidas dentro del núcleo familiar.

En segundo lugar, para responder al objetivo de describir el uso del tiempo de las adolescentes entre los estudios, las actividades domésticas, laborales y sociales, se incluyeron tres ejes en la guía de entrevistas. El eje de uso del tiempo permitió conocer la rutina diaria de las adolescentes, diferenciando entre días de semana y fines de semana. El eje de agencia sobre el uso del tiempo exploró el grado de autonomía que tienen en la gestión de sus actividades, mientras que el eje de negociación del uso del tiempo indagó en los espacios de diálogo y acuerdos que establecen con sus padres o cuidadores para distribuir su tiempo y equilibrar sus distintas responsabilidades.

Por último, para abordar el objetivo de analizar la valoración de las adolescentes sobre su uso del tiempo, se plantearon los ejes de valoración del uso del tiempo y proyección a futuro. Estos permitieron ir más allá de la descripción de sus actividades cotidianas, explorando sus percepciones sobre la gestión de su tiempo y las motivaciones que influyen en sus estrategias para cumplir con sus distintas responsabilidades.

Tabla 2
Instrumento de recojo de información

Tipo de instrumento	Entrevista a profundidad	
Actores participantes	Adolescentes de 14 a 16 años	
Preguntas	1. Datos demográficos	¿Cuál es tu nombre? ¿Cuántos años tienes? ¿Dónde naciste? ¿Dónde vives? ¿Eres madre? ¿Vas al colegio? ¿A qué colegio vas? ¿En qué grado estás? ¿Has repetido algún grado? ¿En algún momento has dejado de ir al colegio por un tiempo y después has vuelto?
	2. Funcionamiento familiar	¿Con quienes vives? ¿Qué hace tu mamá/ papá/ hermanos/ abuelos durante el día?
	3. Uso del tiempo	¿Podrías describir detalladamente tu rutina de los días de semana/ fin de semana desde que te levantas hasta que te duermes?
	4. Agencia sobre uso del tiempo	¿Cuáles dirías que son tus obligaciones/ responsabilidades en tu casa? ¿Qué haces si no entiendes una tarea o un tema en el colegio? ¿Tú decides cuándo hacer tus tareas? ¿Tú decides cuándo ir a la chacra/ negocio? ¿Tú decides cuándo apoyar en la cocina/ limpieza? ¿Alguna vez has faltado al colegio para hacer otras actividades? Si tienes muchas tareas o un examen, ¿igual debes ir a la chacra? ¿igual debes cocinar/ ayudar a tus papás?
	5. Negociación de uso del tiempo	¿Tus papás controlan que hayas terminado tus tareas? ¿Le puedes decir a tu mamá/ papá que no irás al colegio/chacra/ayudar con las labores del hogar? Cuando no quieres ir a la chacra/ ayudar en la casa, ¿con quién hablas? ¿Pides ayuda para hacerlas más rápido? ¿Te castigan si no vas a la chacra/ haces labores del hogar/ haces tareas?
	6. Valoración del uso del tiempo	¿Te gusta ir a la escuela? ¿Consideras importante realizar tareas de la escuela? ¿Te falta tiempo para hacer tareas/ estudiar? ¿Te gusta ayudar con las tareas del hogar? ¿Te falta tiempo para apoyar en tareas del hogar? ¿Te gusta apoyar en la chacra/ negocio familiar? ¿Te falta tiempo para apoyar en la chacra? ¿Consideras que tienes suficiente tiempo para divertirse? ¿Consideras que tus responsabilidades del colegio y en la casa impiden que realices actividades recreativas? ¿Dejarías de hacer alguna de las actividades que me has contado que haces?
	7. Proyección a futuro	¿Es importante para ti terminar el colegio? ¿Qué quieres hacer terminando el colegio? ¿Te gustaría mudarte? ¿Tus padres creen que es importante que vayas al colegio? ¿Creen que es importante que sigas estudiando después del colegio? ¿Qué esperan de ti? Ahorita tienes 14/ 15/ 16 ¿Qué crees que estarás haciendo cuando tengas 19/20/21? ¿Consideras que lo que haces ahora te ayuda a conseguirlo?

Fuente: Elaboración propia

5.6. Técnicas de sistematización

Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas. Para el procesamiento de la información, se creó una matriz de sistematización en Excel. Esta matriz se organizó según los objetivos de la investigación y las dimensiones relacionadas con ellos. De este modo, los códigos utilizados estuvieron agrupados en

los mismos ocho grupos que se emplearon para estructurar las preguntas de la guía de entrevistas.

5.7. Técnicas de análisis

El proceso de análisis se llevó a cabo siguiendo una lógica en cascada, donde cada etapa habilitaba la siguiente. Este proceso analítico permitió construir una secuencia lógica en los resultados, partiendo, en primer lugar, de una base descriptiva, para luego avanzar, en segundo lugar, hacia un análisis interpretativo.

El paso inicial consistió en perfilar los casos recopilados para obtener un panorama general de los datos básicos de las entrevistadas.

Posteriormente, se realizó un análisis descriptivo de la composición y estructura familiar de cada caso, poniendo el foco en las familias en lugar de las adolescentes. En esta etapa, se revisaron las actividades principales de los hogares, lo que permitió generar una tipología de familias, identificando tres tipos principales.

La tipología familiar sirvió como base para el análisis del uso del tiempo de las adolescentes. Se examinaron sus rutinas durante los días de semana y los fines de semana. Se buscó identificar si la clasificación familiar realizada previamente influía en la distribución del tiempo y en las responsabilidades asumidas por las adolescentes.

En tercer lugar, el análisis avanzó hacia una fase más interpretativa, en la que se dejó de lado la descripción para profundizar en aspectos no tangibles, como la agencia de las adolescentes en la organización de su tiempo. A partir del ordenamiento del uso del tiempo según el tipo de familia, se exploró el nivel de autonomía de las adolescentes en la toma de decisiones sobre sus actividades diarias.

Finalmente, se revisó la valoración que las adolescentes hacían de su propio uso del tiempo, incorporando elementos subjetivos como sus percepciones y expectativas a futuro.

5.8. Limitaciones de la investigación

Una primera limitación del estudio es que, al tratarse de un trabajo cualitativo,

no se pretende que la muestra sea necesariamente representativa, ni que los hallazgos puedan ser generalizados a todo el distrito de Antioquía. El enfoque cualitativo busca profundizar en los casos específicos, permitiendo una comprensión detallada de las experiencias de las adolescentes en sus contextos particulares.

Además, la técnica de bola de nieve puede introducir un sesgo de selección, ya que son las mismas personas entrevistadas quienes referencian a otros participantes, lo que puede limitar la diversidad de la muestra.

En un primer momento se esperaba contar con un balance entre la cantidad de hombres y mujeres entrevistados. Sin embargo, durante el trabajo de campo se encontraron pocos varones dispuestos a ser entrevistados. Por el contrario, las adolescentes mujeres tuvieron una mayor disposición para ello. En esta línea, al haber una baja representación de hombres en la muestra, puede causar que la experiencia de los adolescentes masculinos sea sesgada.

Finalmente, una limitación significativa es la ausencia del método de observación participante. La decisión de no realizar esta técnica se basa en la consideración de que sería muy invasivo pedir a las familias que permitan la entrada a sus hogares y la permanencia prolongada con las adolescentes. En consecuencia, el análisis se basará exclusivamente en la información obtenida a través de las entrevistas, lo cual puede limitar la comprensión del contexto y las dinámicas cotidianas que rodean a las adolescentes.

5.9. Consideraciones éticas

Tanto el diseño de la investigación como el trabajo de campo se fundamentaron en los principios éticos establecidos por el Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos y Animales de la PUCP: respeto por las personas, beneficencia y no maleficencia, justicia, integridad científica y responsabilidad (PUCP, 2009). Estas normas fueron clave para garantizar un proceso ético y responsable en cada etapa del estudio.

El principio de respeto por las personas es especialmente relevante en la investigación con menores de edad. Por ello, se estableció un protocolo para la realización de las entrevistas. Desde el primer contacto con las familias, se priorizó la

transparencia. Para ello, me presenté como investigadora, explicando que soy estudiante de Sociología en la Pontificia Universidad Católica del Perú y que esta investigación forma parte de mi tesis. Asimismo, detallé la temática del estudio y respondí cualquier inquietud que surgiera, con el objetivo de clarificar el propósito de mi presencia en los centros poblados y generar confianza en la comunidad. Además, se obtuvo el consentimiento verbal de los padres o cuidadores y el asentimiento informado de las adolescentes antes de iniciar la conversación. También se les informó que podían interrumpir o finalizar la entrevista en cualquier momento, asegurando así su autonomía y bienestar.

Dado que las participantes pertenecen a una población en situación de mayor vulnerabilidad, se garantizó la aplicación del principio de beneficencia y no maleficencia, minimizando cualquier posible riesgo asociado a su participación. Para ello, se evitó formular preguntas que pudieran resultar invasivas o emocionalmente sensibles, procurando siempre un ambiente cómodo y seguro para las entrevistadas.

Por otro lado, el principio de integridad científica exige una conducta ética y profesional en el manejo de los datos obtenidos. Esto implica utilizar la información de manera rigurosa y honesta en la comunicación de los resultados. De esta forma, se garantizó la confidencialidad de las participantes: se anonimizaron sus nombres en la escritura de los hallazgos y se eliminó cualquier dato que pudiera permitir su identificación. Asimismo, los audios de las entrevistas serán resguardados y eliminados, como máximo, dos años después de su recopilación.

6. Hallazgos

6.1. Organización familiar y entorno doméstico

Un punto de partida para comprender el uso del tiempo de las adolescentes y, con ello, sus estrategias para la conciliación de sus actividades, es entender el contexto familiar y su influencia. Por ello, el análisis comienza aproximándose a las estructuras familiares en las que las adolescentes se encuentran insertas y, por consiguiente, su forma de organización familiar respecto a las tareas productivas, domésticas y de cuidado.

Al analizar las estructuras familiares de la muestra, destaca que el tipo más común es la familia nuclear biparental, como se muestra en la tabla 4. De las ocho adolescentes entrevistadas, cinco viven con ambos padres. Además, todas las adolescentes de este grupo tienen hermanos: cinco de ellas tienen al menos un hermano menor, mientras que solo Julieta tiene hermanos mayores.

Estos cinco casos de familias biparentales nucleares comparten como actividad económica principal la agricultura. Sin embargo, existen diferencias entre ellos: en los casos de Karina, Alejandra, Julieta y Miranda, ambos padres trabajan en la chacra, formando una familia biparental de doble proveedor. En particular, la madre de Miranda también trabaja vendiendo menús a los trabajadores de la chacra y atiende una bodega ubicada en su hogar. Por otro lado, en el caso de Josefina, se trata de una familia biparental de proveedor único, ya que solo su padre trabaja en la chacra, mientras que la madre se dedica exclusivamente a las labores domésticas.

Tabla 3
Estructura familiar biparental nuclear

Entrevistada	Estructura familiar	Hermanos en el hogar	Miembros coresidentes adicionales	Principal fuente de ingreso económico familiar	División de responsabilidades productivas y reproductivas
Karina	Biparental nuclear	2 hermanos menores (11 y 4 años)	No	Agricultura	<ul style="list-style-type: none"> • Ambos padres trabajan en la chacra • Labores domésticas y de cuidado recaen sobre la madre • Hermano (11 años) apoya en la chacra
Alejandra	Biparental nuclear	3 hermanos menores (12, 10 y 6 años)	No	Agricultura y venta de helados	<ul style="list-style-type: none"> • Ambos padres trabajan en la chacra • Labores domésticas y de cuidado recaen sobre la madre • Hermano (12 años) deja a hermanos menores en el colegio
Julieta	Biparental nuclear	1 hermana menor (9 años) 1 hermana mayor (18 años)	No	Agricultura	<ul style="list-style-type: none"> • Ambos padres trabajan en la chacra • Labores domésticas y de cuidado recaen sobre la madre y hermana (18) • Padre lleva a la hermana (9) al colegio
Miranda	Biparental nuclear	2 hermanos menores (10 y 7 años)	1 abuela (lado materno)	Agricultura y bodega	<ul style="list-style-type: none"> • Padre trabaja en la chacra • Madre vende menús para agricultores y atiende en la bodega • Labores domésticas y de cuidado recaen sobre la madre y la abuela
Josefina	Biparental nuclear	2 hermanos menores (10 y 7 años)	No	Agricultura	<ul style="list-style-type: none"> • Madre se dedica únicamente a labores domésticas • Padre trabaja en la chacra

Fuente: Elaboración propia

En los casos de familias biparentales de doble proveedor, ambos padres salen hacia la chacra alrededor de las 7 a.m. y regresan al hogar entre las 5 y 6 p.m., como parte de su rutina diaria. Esta situación implica que los padres no estén físicamente presentes durante la tarde, justamente el momento en que las adolescentes llegan a casa después del colegio. En cambio, el tiempo compartido entre padres y adolescentes ocurre mayormente por la noche, cuando los padres regresan de la

chacra y cenan juntos.

Aunque ambos padres pasan todo el día trabajando en la chacra, las labores se distribuyen según un sistema de género, en el que la madre es quien se encarga de las labores domésticas y de cuidado en todos los casos. Las madres de las cuatro adolescentes asumen principalmente la responsabilidad de la cocina para el hogar. Antes de salir hacia la chacra en la mañana, ellas preparan el desayuno y las loncheras para las adolescentes y sus hermanos que van al colegio. En muchas ocasiones, también cocinan el almuerzo antes de partir o regresan cerca de las 11 a.m. para prepararlo, asegurándose de que esté listo cuando las adolescentes lleguen del colegio. Además, las entrevistadas mencionan que son sus madres quienes se encargan principalmente de la limpieza del hogar y de la ropa de los hermanos menores y del padre.

En este tipo de familias, la figura paterna participa en las labores de limpieza o cocina solo de manera ocasional y como apoyo a la madre, sin asumir la responsabilidad completa de estas tareas. De hecho, las entrevistadas mencionaron el apoyo de sus padres en el hogar únicamente cuando se les preguntó directamente al respecto, pero no lo incluyeron al describir las actividades diarias de sus padres o al señalar quién es responsable de las labores domésticas. Por ejemplo, Julieta menciona que, mientras su madre prepara el desayuno en la mañana, su padre suele descansar más tiempo, aunque ambos se despierten a la misma hora: “[Mi papá] se levanta a la misma hora que mi mamá, a las 5, pero se queda mirando el celular, no hace nada y ya se levanta [de la cama] a las 6” - (Julieta).

Sin embargo, al preguntar por las labores específicas que realizan los padres, las adolescentes mencionaron que sus padres se encargan de comprar insumos para la cocina o, como en el caso de Julieta, llevar a su hermana menor a la escuela primaria del centro poblado en las mañanas.

Los hermanos también desempeñan un papel importante en la división de tareas dentro del entorno familiar. Las hermanas mayores, como en el caso de Julieta, colaboran en el cuidado de los hermanos menores y también asisten a sus madres en la preparación del almuerzo y la cena. Por otro lado, los hermanos varones tienden a ayudar en la chacra o, ocasionalmente, en las tareas de limpieza, como se observa

en los casos de Karina y Alejandra. Sin embargo, cuando se trata de hermanos menores, su rol es más pasivo, siendo principalmente sujetos de cuidado. Esto implica que, generalmente, las madres o las hermanas mayores los vigilan, cocinan para ellos, y los ayudan con sus tareas. Los roles que asumen los hermanos se mantienen constantes a pesar de las diferencias observadas en las estructuras familiares.

En este sentido, en las familias biparentales nucleares ambos padres participan del espacio público trabajando, principalmente en la chacra, y ambos actúan como proveedores para el hogar. Sin embargo, dentro del hogar, prevalecen los roles de género, que determinan las tareas domésticas que realizan tanto el padre como la madre.

Pasando al caso de las familias biparentales nucleares de proveedor único, la división de tareas domésticas adquiere una dinámica diferente. Este tipo de estructura familiar tiende a tener un sistema de género claramente definido: la madre se ocupa del ámbito privado del hogar, mientras que el padre se dedica al espacio público y productivo.

De este modo, el padre de Josefina se dedica por completo al trabajo en la chacra, mientras que su madre se ocupa exclusivamente de las labores del hogar, tales como la limpieza, lavado de platos y preparación de las tres comidas diarias y cuidado de hijos menores durante el día. En este tipo de hogar, es evidente que existe una mayor presencia de las madres en el hogar a lo largo del día, en contraste con los hogares biparentales de doble proveedor.

Además de la estructura biparental nuclear, en la muestra también se identifican tres casos de adolescentes (Nadia, Sandra y Mariana) que pertenecen a familias monoparentales extendidas, como se muestra en la tabla 4. Aunque el caso de Nadia no corresponde estrictamente a una familia monoparental, sino a una familia extraparental encabezada por su abuela materna, sigue tratándose de una familia en la que la figura más cercana es materna y femenina, razón por la cual se clasifica dentro de este grupo. Es interesante destacar que, en los casos de Sandra y Mariana, sus familias son extendidas, es decir, comparten el hogar con tíos, primos y abuelos, todos del lado materno.

Tabla 4
Estructura familiar monoparental extendido

Entrevistado	Estructura familiar	Hermanos en el hogar	Miembros corresidentes adicionales	Principal fuente de ingreso económico familiar	División de responsabilidades productivas y reproductivas
Nadia	Extraparental (abuela)	No	No	Restaurante y bodega	<ul style="list-style-type: none"> • Abuela cocina y atiende en el restaurante y en la bodega • Abuela se encarga de la limpieza y cocina para el hogar
Sandra	monoparental (madre) extendido	1 hermana mayor (23 años)	3 tíos (lado materno), 1 primo (12 años)	Restaurante	<ul style="list-style-type: none"> • Madre se dedica a la cocina en el restaurante y para el hogar • Tíos compran insumos para el restaurante y venden fruta • Hermana mayor atiende en el restaurante y estudia arquitectura • Limpieza del hogar rota entre los miembros
Mariana	monoparental (madre) extendido	1 hermana mayor (18 años) y 1 hermana menor (2 años)	2 abuelos (lado materno), 2 tíos (lado materno)	Construcción	<ul style="list-style-type: none"> • Madre se encarga de cocina, limpieza del hogar y cuidado de hermana menor • Hermana (18) apoya en labores domésticas a la madre • Tíos se dedican a la construcción

Fuente: Elaboración propia

En dos de los tres casos, este tipo de familia se caracteriza por tener su principal fuente de ingresos en el sector de servicios, específicamente en restaurantes y bodegas, en lugar de la agricultura, como ocurre con Nadia y Sandra. Además, estos negocios están ubicados muy cerca o dentro del mismo hogar, lo cual permite que las figuras maternas estén presentes de manera más constante en el entorno doméstico.

En la división de las labores productivas y reproductivas, no se percibe una separación clara entre el restaurante y el hogar; más bien, parece existir una continuidad y complementariedad entre ambos espacios. De este modo, la figura materna se encarga de la cocina en el restaurante, mientras que, en el caso de

Sandra, sus tíos se ocupan de la atención al cliente y de la venta de frutas o helados. Además, como parte de la cocina en el restaurante, las figuras maternas de Sandra y Nadia preparan los mismos platos para el consumo del hogar. En la familia de Sandra, las tareas de limpieza, tanto del restaurante como del hogar, se reparten de manera rotativa entre todos los miembros que conviven en la casa.

El caso de la familia monoparental extendida a la que pertenece Mariana difiere de los dos anteriores. La principal fuente de ingresos de la familia de Mariana proviene de la construcción, trabajo realizado por sus tíos para terceros. Mientras tanto, su madre se ocupa de todas las labores domésticas, que incluyen la cocina, la limpieza general del hogar y el cuidado de la hermana menor.

Así, se puede afirmar que el modelo monoparental extendido en el que se encuentran Sandra y Nadia tiene una división de tareas menos definida por un sistema de género rígido, ya que, al no haber una figura paterna predominante en el hogar, sus figuras maternas deben participar tanto del trabajo productivo, como del doméstico. En contraste, Mariana forma parte de un modelo con roles de género más marcados, donde los roles de proveedor y ama de casa están claramente definidos, dado, en parte por la presencia de sus tíos en su hogar.

Habiendo revisado el panorama de las estructuras y organizaciones familiares presentes en la muestra, puede ensayarse una primera conclusión: las estructuras familiares se ven marcadas por los sistemas, en los que se dividen las labores según el género (Román et al., 2009). Así, aunque diversas en su organización y actividades, muestran una tendencia en la que las madres asumen una variedad de tareas, incluso cuando también participan en el trabajo en el espacio público. En contraste, los padres suelen tener una única responsabilidad, centrada principalmente en el ámbito laboral. Esto refleja que, incluso en aquellas familias con organizaciones menos tradicionales, persisten rasgos claros y distintivos según el género de los miembros

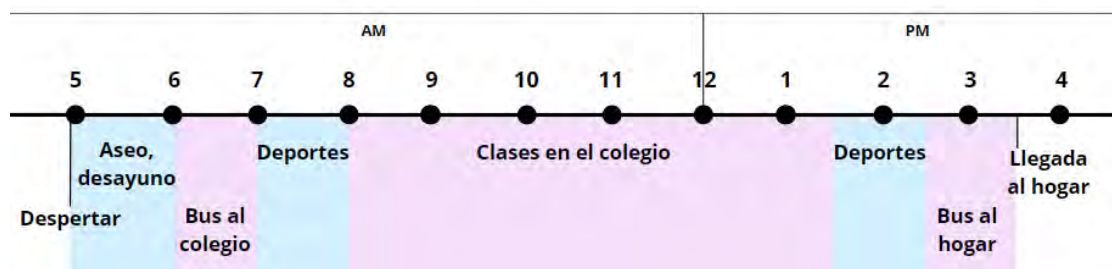
6.2 Uso del tiempo

6.2.1 Descripción del uso del tiempo

Como se revisó en el estado de la cuestión, los adolescentes, especialmente en las zonas rurales del Perú, buscan conciliar su tiempo entre actividades escolares, domésticas, laborales y de ocio. Esta sección tiene como objetivo ilustrar cómo las adolescentes de la muestra utilizan su tiempo, al mismo tiempo que se identifica la influencia que tiene la estructura y organización familiar en este aspecto.

Es importante destacar en este punto que el análisis del uso del tiempo se enfoca exclusivamente en las tardes de los días de semana y en la totalidad de los fines de semana. Esto se debe a que ninguno de las adolescentes entrevistadas mencionó faltar al colegio por responsabilidades domésticas o laborales. Por el contrario, la asistencia a clases es prioritaria para ellos, sobre cualquier otra actividad. Así, todas las adolescentes comparten un uso similar del tiempo durante la mañana, hasta que regresan a sus hogares después de la jornada escolar, como se muestra en el gráfico 4:

Figura 4
Uso del tiempo día de semana A.M.



Fuente: Elaboración propia

Todas las adolescentes relatan que se despiertan alrededor de las 5 a.m. y empiezan a prepararse para salir al colegio, aseándose, poniéndose el uniforme y desayunando rápidamente hasta las 6 a.m. A esta hora, se dirigen a la carretera para esperar el bus proporcionado por la municipalidad de Antioquía, que recoge a las adolescentes de las zonas cercanas a los centros poblados y las lleva al colegio. El trayecto dura aproximadamente una hora, por lo que llegan a las instalaciones del colegio a las 7 a.m. Sin embargo, las clases no comienzan hasta las 8 a.m., de modo que los estudiantes aprovechan esa hora libre para jugar fútbol o vóley con sus compañeros.

Posteriormente, tienen clases desde las 8 a.m. hasta la 1:40 p.m. Sin embargo, el bus que los lleva de regreso a los centros poblados no sale hasta las 2:20 p.m. Este es nuevamente un lapso de tiempo que aprovechan para practicar deportes con sus compañeros. Según las adolescentes entrevistadas, llegan a sus hogares alrededor de las 3 p.m. Con esto se concluye su rutina de las mañanas de los días de semana y da inicio a su rutina durante las tardes, ya en el hogar.

Siguiendo el hilo, se puede observar en la tabla 5 el uso del tiempo de las adolescentes pertenecientes a familias biparentales doble proveedor durante las tardes de los días de semana:

Tabla 5
Uso del tiempo día de semana familia biparental doble proveedor

		Karina	Alejandra	Julieta	Miranda
Día de semana	3:30	Llegada, almuerzo y aseo	Llegada, almuerzo y aseo	Llegada, almuerzo y aseo	Llegada, almuerzo y aseo
	4:00	Limpieza del hogar/ cocina de almuerzo	Limpieza del hogar/ cocina de almuerzo	Limpieza de los platos	Tareas escolares
	5:00	Tareas escolares	Tareas escolares	Tareas escolares	Pone a calentar agua para la ducha
	6:00	Llegada de papás, conversa con ellos	Cocina la cena	Pone a calentar agua para la ducha	Cena y dormir
	7:00	Ayuda en la cocina de la cena	Cena y dormir	Cena y dormir	
	8:00	Cena y dormir			
	9:00				

Fuente: Elaboración propia

En los casos de Karina, Alejandra y Julieta, se hace evidente que, al llegar de la escuela, su primera prioridad es realizar las labores del hogar durante aproximadamente 1 hora. Karina y Alejandra, por un lado, se encargan de la limpieza de la casa y, en caso sus madres no han dejado preparado el almuerzo, también cocinan para ellas y sus hermanos menores. En el caso de Julieta, su familia suele dejar los platos sucios después de almorzar, cuando ella aún está en el colegio. Por lo tanto, al llegar a su casa, lo primero que hace es lavar los platos que su familia ha dejado acumulados unas horas antes.

Una vez finalizadas las tareas del hogar, las adolescentes se dedican a sus actividades académicas, como realizar sus tareas o estudiar. Sin embargo, la llegada de los padres al hogar, alrededor de las 6 p.m., implica que deben retomar ciertas responsabilidades domésticas. En el caso de Alejandra y Karina, se encargan de preparar la cena para toda la familia, mientras que Julieta debe poner el agua a calentar para que sus padres puedan ducharse.

En el caso de Miranda, hay una mayor priorización inicial de las tareas escolares, por lo que, al llegar de la escuela, realiza sus actividades académicas después de almorzar. Sin embargo, estas se ven posteriormente interrumpidas, debido a la próxima llegada de su padre de la chacra, lo que implica que ella debe calentar el agua para que él y sus demás miembros familiares se duchen. Finalmente, las adolescentes concluyen sus días de semana cenando en familia y acostándose a dormir entre las 7 y 9 de la noche.

Así, es evidente que la ausencia de los padres durante el día determina y hace necesaria la realización de tareas domésticas por parte de las adolescentes. Asimismo, su llegada en la tarde también desencadena una serie de nuevas responsabilidades.

Es importante destacar que, en sus rutinas de las tardes de los días de semana, parece haber poco tiempo disponible para actividades de ocio. El tiempo de espera en el colegio, ya sea antes de comenzar las clases por la mañana o mientras esperan el bus por la tarde, parece ser una oportunidad para llevar a cabo actividades recreativas, como jugar vóley o fútbol, actividades que no suelen tener la posibilidad de realizar en sus hogares por las tardes.

En el caso de Josefina, que pertenece a una familia biparental con un único proveedor, es evidente que su rutina diaria se organiza de manera distinta. La mayor presencia de la madre en el hogar le permite a la adolescente disponer de más tiempo para realizar actividades personales, sin tener que asumir las responsabilidades de las tareas domésticas, como se muestra en la tabla 6.

Tabla 6
 Uso del tiempo día de semana familia biparental proveedor único

		Josefina
Día de semana	3:00	Llegada, almuerzo y aseo
	4:00	Tareas escolares
	5:00	
	6:00	Limpieza de cuarto
	7:00	Cena y dormir

Fuente: Elaboración propia

De esta manera, la priorización de actividades personales se ve reflejado en que Josefina realiza, en primer lugar, sus responsabilidades académicas. Una vez culminadas sus tareas escolares, ordena únicamente su propio cuarto. Al tener hermanos menores, Josefina también comenta que debe cuidarlos por las tardes, aunque esto implica únicamente supervisarlos, al igual que en los casos anteriores.

Josefina también comenta que los días miércoles se queda en el colegio después de clases para jugar handball, ya que forma parte del equipo. Esta actividad se convierte en algo que disfruta hacer durante la semana, como ella misma explica: "Distraerse del colegio, como el colegio es a veces muy estresante, entonces estar ahí, en el juego" - (Josefina).

Por último, pasando al caso de la familia monoparental extendida, es evidente que la dedicación de la familia al restaurante influye significativamente en la organización del tiempo de las adolescentes durante la semana, como se muestra en la tabla 7.

Tabla 7
Uso del tiempo día de semana familia monoparental

		Nadia	Sandra	Mariana
Día de semana	3:30	Llegada, almuerzo y aseo	Llegada, almuerzo y aseo	Llegada, almuerzo y aseo
	4:00	Atención en el restaurante	Atención en el restaurante	Lavado de platos y limpieza del hogar
	5:00	Atención en la bodega		Paseo de hermana menor
	6:00		Tareas escolares	Tareas escolares
	7:00			
	8:00	Tareas escolares	Apoyo en cocinar la cena	Apoyo en cocinar la cena (ocasionalmente)
	9:00	Cena y dormir	Cena y dormir	Cena y dormir

Fuente: Elaboración propia

Tanto Nadia como Sandra, al regresar del colegio, en primer lugar, ayudan en el restaurante de sus familias, ya sea atendiendo a los clientes o colaborando en la cocina, hasta la hora de cierre, que varía entre las 5 y 6 p.m. Nadia, además, después de cerrar el restaurante, apoya en la bodega de su abuela, ubicada muy cerca de su casa, hasta aproximadamente las 7 p.m. Es importante señalar que estos horarios dependen de la afluencia de clientes, que suelen ser turistas que regresan de Antioquía.

Una vez finalizada la jornada en el restaurante, ambas se dedican a realizar sus tareas escolares. Al respecto, Sandra comenta que realiza sus tareas en su tiempo libre, después de haber ayudado en el restaurante: "Si hay gente primero apoyo, después me voy a hacer mis tareas en mi tiempo libre" - (Sandra).

De esta manera, se evidencia que el apoyo en el restaurante es una responsabilidad constante y no una tarea eventual. El tiempo libre solo se obtiene una vez finalizada la atención en el restaurante. Posteriormente, Sandra apoya a su madre en las noches, ayudando a preparar la cena para toda la familia.

Mariana, por otro lado, al no tener el componente del restaurante o servicio como actividad económica principal en la familia, participa de otro tipo de actividades en la tarde. Al llegar a casa, comienza limpiando los platos del almuerzo de todos los miembros de su familia. Posteriormente, saca a pasear a su hermana de 2 años por los alrededores de su casa. Una vez que su hermana se duerme, Mariana aprovecha

ese momento para realizar sus tareas escolares. En las noches retoma las actividades del hogar, ya que, ocasionalmente, cocina junto a su hermana mayor la cena para toda su familia.

En conclusión, respecto al uso del tiempo durante los días de semana, tanto en los hogares biparentales con doble proveedor como en los hogares monoparentales, la primera prioridad es la asistencia al colegio. Sin embargo, una vez de regreso en casa por la tarde, la prioridad entre las actividades escolares y las labores domésticas se invierte. Primero se enfocan en completar las tareas del hogar o del negocio, y luego realizan sus deberes escolares. Esto refleja cómo asumen responsabilidades en el hogar que sus padres no pueden cubrir por estar ocupados en la chacra o en el negocio. Este escenario contrasta con el de la familia biparental con un único proveedor, donde la adolescente tiene más libertad para dedicarse a sus propias actividades sin asumir la carga de las labores domésticas.

Al hablar de los días de semana, queda claro que el uso del tiempo de las adolescentes sigue un patrón definido según la estructura familiar en la que se encuentran. Sin embargo, cuando se trata de los fines de semana, estos patrones ya no son tan evidentes si nos guiamos únicamente por los 3 tipos de estructura familiar.

En primer lugar, en el caso de las adolescentes en familias biparentales doble proveedor, a diferencia de los días de semana, donde no tienen responsabilidades laborales fuera del hogar, los fines de semana apoyan en los negocios familiares, como se puede observar en la tabla 8:

Tabla 8

Uso del tiempo fin de semana familia biparental doble proveedor

		Karina	Alejandra	Julieta	Miranda	
Fin de semana	7:00		Despierta			
	8:00	Despierta	Puesto de helados	Despierta	Despierta	
	9:00	Ayuda en la limpieza del hogar		Apoyo en la chacra	Venta de desayuno	
	10:00			Apoyo en la chacra		
	11:00	Apoya en la cocina del almuerzo		Limpieza de platos, lavado de ropa	Descanso	
	12:00			Apoyo en la chacra	Lavado de ropa	
	1:00	Tareas escolares		Tareas escolares	Tareas escolares	Tareas escolares
	2:00				Tareas escolares	Pone a calentar agua para la ducha
	3:00	Descanso		Tareas escolares	Uso de tablet	Atención en la bodega
	4:00					Atención en la bodega
	5:00	Cena y dormir		Apoya en cocina de cena	Cena y dormir	Cena y dormir
	6:00			Cena y dormir		
7:00		Cena y dormir				

Fuente: Elaboración propia

Se puede observar que Alejandra, Julieta y Miranda realizan actividades relacionadas a la economía familiar. Por un lado, Alejandra dedica todo el sábado a la venta de helados en el puesto que su familia tiene al lado de la carretera, como ella comenta: "Me levanto a las 7, ayudo a mi papá a acomodar la congeladora y me siento y vendo." - (Alejandra).

Julieta, por su parte, apoya principalmente en la chacra a sus padres, mientras que Miranda participa en la venta de desayunos y, posteriormente, atiende en la bodega familiar.

Las tres priorizan las labores del negocio durante la mañana y buena parte de la tarde, dejando sus tareas escolares para el final de la tarde o la noche. Al mismo tiempo, balancean estas responsabilidades con las actividades del hogar. Alejandra, por ejemplo, ayuda a preparar la cena por la noche, mientras que Julieta se encarga de la limpieza del hogar a mediodía. Miranda, al igual que durante la semana, tiene la tarea de poner el agua a calentar. Por otro lado, Karina no trabaja los fines de semana, aunque se encarga de la limpieza del hogar por la mañana y de cocinar el almuerzo.

Solo en la tarde se dedica a sus tareas escolares.

Salta a la vista que los fines de semana parecen ofrecerles a las adolescentes más oportunidades para actividades de ocio. Karina, por ejemplo, disfruta de caminar por el campo, mientras que Julieta, Miranda y Alejandra suelen usar el celular o ver televisión en su tiempo libre.

En el caso de la familia biparental proveedor único, el uso del tiempo durante los fines de semana de Josefina difiere en cierta medida de su uso del tiempo los días de semana, como se puede observar en la tabla 9:

Tabla 9
Uso del tiempo fin de semana familia biparental proveedor único

		Josefina
Fin de semana	8:00	Despierta
	9:00	
	10:00	Tareas escolares
	11:00	
	12:00	
	1:00	Apoyo en la cocina
	2:00	
	3:00	Apoyo en limpieza del hogar
	4:00	
	5:00	
	6:00	Uso del celular/ vóley
	7:00	Cena y dormir

Fuente: Elaboración propia

Josefina al despertar, se ocupa inicialmente de sus actividades personales, dedicando tiempo a hacer tareas escolares. Posteriormente, la adolescente apoya a su madre con actividades domésticas, tales como la asistencia en la preparación del almuerzo y, por la tarde, se encarga de la limpieza de todo el hogar. Durante la tarde, la adolescente dispone de mayor tiempo libre, que aprovecha para usar el celular o practicar deportes como vóley.

En este tipo de familia, la adolescente aprovecha los fines de semana para ayudar en el hogar, algo que no suele hacer durante los días de semana. Sin embargo,

también es evidente que se prioriza las actividades personales.

Por último, en el caso de las adolescentes que pertenecen a familias monoparentales, es evidente que el restaurante vuelve a estructurar su uso del tiempo durante los fines de semana, como se observa en la tabla 10:

Tabla 10
Uso del tiempo fin de semana familia monoparental extendido

		Nadia	Sandra	Mariana
Fin de semana	5:00			Despierta
	6:00	Despierta	Despierta	Camino a Antioquía
	7:00	Atención en el restaurante	Atención en el restaurante	Atención en el restaurante
	8:00			
	9:00			
	10:00			
	11:00			
	12:00			
	1:00			
	2:00	Visita a mamá y apoyo en venta de helados	Tareas escolares	Tareas escolares
	3:00			
	4:00			
	5:00	Cena y dormir	Cena y dormir	Tareas escolares
	6:00			
	7:00			
8:00				
9:00			Cena y dormir	

Fuente: Elaboración propia

Nadia y Sandra atienden en el restaurante familiar desde las 7 a.m. hasta cerca de las 5 p.m. Después de eso, Nadia también visita a su madre, quien vive en Pampa Sisicaya, donde la apoya en la venta de helados en un puesto al lado de la carretera.

Por su parte, Mariana tiene una rutina diferente. Los sábados viaja a Antioquía junto a su hermana mayor para trabajar en el restaurante de un tercero, como ella misma explica: "Nosotras trabajamos en un restaurante. Llegamos, limpiamos la cocina y yo estoy en otro puesto. Durante el día, mi hermana decora los platos y yo

solo sirvo las bebidas." - (Mariana).

Tanto Mariana como Sandra dedican las tardes o noches a realizar sus tareas escolares, una vez que han cumplido con sus responsabilidades laborales. Nadia parece no encontrar un momento para ello.

En suma, al revisar los casos de los tres tipos de familia, queda claro, por un lado, que tanto en familias biparentales de doble proveedor como en familias monoparentales, las adolescentes tienden a trabajar los fines de semana, principalmente en el sector de restaurantes, venta de helados o en la chacra. Únicamente Karina no participa en estas actividades económicas, pero igualmente prioriza las labores del hogar. En todos los casos, las tareas escolares suelen realizarse en las tardes o noches, una vez que han terminado con sus responsabilidades económicas.

En contraste, en la familia biparental con un único proveedor, la adolescente continúa teniendo, al igual que durante los días de semana, tiempo y prioridad para sus actividades personales. No obstante, también aprovecha los fines de semana para ayudar a su madre con las labores del hogar.

Tomando en cuenta las dinámicas de los días de semana y los fines de semana, se evidencia que en las familias se forma un sistema de estratificación no sólo por género, como se analizó anteriormente, sino también por edad (Johfre y Saperstein, 2023). Este sistema de estratificación etaria implica que los padres asignan ciertas labores específicas a las adolescentes, quienes tienen la responsabilidad de cumplirlas. A diferencia de sus hermanos menores, las adolescentes asumen una mayor participación en la organización del hogar, lo que refleja una distribución diferenciada de tareas basada en la edad (Pávez, 2012). De esta manera, las responsabilidades asignadas a las adolescentes dentro del hogar limitan y moldean sus acciones y decisiones cotidianas.

6.2.2 Negociación de agencia en el uso del tiempo

Las adolescentes están inmersas en estructuras familiares, económicas y sociales, las cuales se reflejan en las múltiples responsabilidades que deben asumir tanto en el hogar como en el colegio. Sin embargo, las acciones y el comportamiento

de las adolescentes no son completamente determinados por estas estructuras. Como Giddens explica, dentro de estas estructuras, las adolescentes tienen cierta agencia que se manifiesta en las estrategias que desarrollan para equilibrar su tiempo entre las diferentes actividades (Pávez y Sepúlveda, 2019). No obstante, este ejercicio de agencia no se da al margen de las estructuras, ya que las estrategias que implementan están condicionadas por el tipo de estructura familiar y las dinámicas particulares de cada hogar.

Hay un primer grupo de estrategias determinadas por el tipo de familia al que pertenecen las adolescentes. Por un lado, en el caso de familias monoparentales que tienen un restaurante o una bodega, las adolescentes suelen tener días y horarios fijos para cumplir con sus responsabilidades, y perciben esto como una obligación. Como explican las adolescentes al preguntarles sobre si es obligatorio que vayan a trabajar los fines de semana: “Sí, porque vengo a ayudar a mi tía y mi tía no tiene mucha gente que la ayude” – (Sandra).

Dada esta obligatoriedad, las adolescentes de familias monoparentales deben desarrollar estrategias que les permita el balance negocio - escuela. Sobre ello, tanto Nadia como Sandra, cuando tienen múltiples tareas escolares, aprovechan los momentos tranquilos en el negocio, en los que hay menos afluencia de clientes, para avanzar con sus deberes. Ellas anticipan esta situación al llevar su mochila consigo al restaurante o bodega. Sin embargo, en este caso, el progreso de las tareas se da de manera intermitente: “Si no hay gente, me voy un rato a hacer mi tarea; si llega gente, me vuelven a llamar, ¿no? para ayudar” - (Sandra).

Sin embargo, cuando el flujo de clientes aumenta, resulta difícil continuar realizando las tareas intermitentemente, por lo que la estrategia debe cambiar. Así, optan por dejar sus tareas para las tardes o noches, al considerar que la interrupción constante afecta su concentración y comprensión del contenido académico: “No, en las tardes lo hago, cuando ya salgo ahí hago mi tarea, porque no me puedo concentrar sino, mientras me están llamando y todo” - (Nadia).

Igualmente, en el caso de Mariana, no le es posible alternar la tarea con el trabajo en el restaurante, ya que trabaja para terceros los fines de semana. De igual manera, opta por llevar su mochila a Antioquía, donde está ubicado el restaurante, y

avanza con las tareas una vez finalizado el horario de atención. Sin embargo, dejar las tareas para la noche puede implicar quedarse despierta hasta tarde, en ocasiones hasta las 10 u 11 de la noche.

En el caso de Nadia, al saber que debe apoyar en el restaurante los fines de semana, prevé avanzar sus tareas durante los días de semana, de modo que esté más libre para ayudar los sábados y domingos. Esto puede interpretarse como una muestra de sentido de priorización de apoyo en el restaurante: “Por eso mayormente intento avanzarlas los días de semana, de lunes a viernes, terminarlas todas, para los fines de semana salir y apoyar acá [en el restaurante]” - (Nadia).

De manera análoga, en el caso de las familias biparentales doble proveedor, las adolescentes ya tienen conocimiento de las labores del hogar que deben realizar, por lo que, en la mayoría de los casos, no es necesario que sus padres les recuerden constantemente estas responsabilidades. Así, las adolescentes coordinan individualmente las labores domésticas, con el tiempo de llegada de sus padres de la chacra: “Por ejemplo, si mi papá viene a las dos, yo tengo que cocinar a las 11, así” - (Karina). O como dice Miranda:

Sí, porque mi papá llega casi a las 5, a las 6 de la tarde, y ya tiene que estar el agua para que mi papá se bañe y descanse. Por eso yo a las 4 ya tengo que irme allá a calentar el agua - (Miranda).

En algunos casos, sin embargo, el pedido de ayuda se realiza de manera más explícita. Julieta relata cómo sus padres le dejan notas con instrucciones para recordar sus tareas domésticas. De esta forma, a pesar de la ausencia de los padres en el hogar durante la tarde, igualmente se da un control y cuidado de los hijos:

Me dejan mi notita ahí, en un papel escriben todo lo que tengo que hacer; ayer me mandaron a llevar el agua a las 3, y llegando nada más me tuve que ir a dejar el agua y botar el agua - (Julieta).

De esta forma, las adolescentes de familias biparentales doble proveedor deben desarrollar estrategias de balance hogar - escuela. Por ello, optan por realizar primero sus labores del hogar como estrategia para asegurarse de cumplir con ellas antes de que sus padres lleguen. Así, pueden dedicar más tiempo y atención a sus tareas del colegio sin preocuparse por las obligaciones domésticas pendientes:

Entrevistadora: ¿Harías tus tareas en algún momento antes de limpiar tu cuarto o lavar

los platos?

Julieta: No, es que hacer tareas es más tiempo que demora y no tendría ya tiempo para hacer esas cosas, o sí, pero ya más tarde las terminaría.

Por otro lado, la llegada de los padres al hogar también requiere que las adolescentes retomen las actividades domésticas, de modo que a partir de este momento deben ajustar las actividades académicas a los intervalos de tiempo libre. Por ello, optan por realizar sus tareas de manera intermitente para lograr terminarlas:

Hay veces en las que no termino (de hacer las tareas) y tengo que ya calentar el agua. Por eso termino de calentar el agua y por pasos cuando tenga un tiempo libre, regreso a hacer mis tareas, puedo avanzar - (Miranda).

Cuando yo a veces hago mi tarea, mis papas me mandan a poner agua a la tetera. Entonces yo lo pongo mientras hago mi tarea. Entonces tengo que estar mirando a cada rato hasta que hierva. Me desconcentro mucho - (Alejandra).

Sin embargo, Miranda explica que, en caso no culmine sus tareas durante la tarde, se despierta en la madrugada, alrededor de las 3 am, para terminarlas antes de salir al colegio.

Es importante recalcar, que las adolescentes se pueden ver motivadas a desarrollar las estrategias de balance hogar - escuela, en parte, debido a que son conscientes de la expectativa de sus padres de que las labores del hogar se realicen antes de su llegada de la chacra. Así, mencionan que, en caso no cumplieran con estas responsabilidades, sus padres podrían reclamarles y mostrarse molestos, por lo que buscan evitar esta situación: “Porque cuando no lo hago mi papá a veces se reniega, y por eso siempre lo hago... Yo ya sé que a las 4 tengo que calentar [el agua]” - (Miranda). O al preguntarle a Julieta sobre que pasaría si algún día no limpiaría los platos o su casa: “Me resondrarían mis padres, porque como ellos vienen cansados y encuentran todo cochino, es para molestarse. Me responderían entonces de por qué no lo hice” – (Julieta).

A pesar de la evidente obligatoriedad de las actividades domésticas y laborales que realizan, las adolescentes de familias biparentales doble proveedor y de familias monoparentales desarrollan estrategias de negociación con sus padres para evitar o postergar la realización de estas actividades. Así, cuando consideran que tienen una carga excesiva de tareas escolares, les piden a sus padres que les permitan dejar temporalmente ciertas responsabilidades domésticas, de modo que puedan dedicar

más tiempo a sus estudios:

Hay veces en las que siento que no me queda tiempo para terminar ciertas cosas de mis tareas. Por ejemplo, hay momentos en los que le digo a mi mamá que ella prenda el agua, para yo tener más tiempo de terminar mi tarea. Como mi mamá sabe que yo me esfuerzo para estudiar, ella acepta - (Miranda).

Sí me entienden (...) me dicen: 'Preocúpate más por tus tareas; lo demás lo podemos hacer nosotros'. Sí me comprenden cuando tengo cosas que hacer. Cuando tengo mucho, mucho, ya les digo - (Julieta)

Sin embargo, aclaran que esta flexibilidad no ocurre con frecuencia. Únicamente recurren a esta estrategia cuando sienten que no lograrán terminar sus tareas escolares a tiempo. Además, se puede observar que los padres aceptan el pedido de las adolescentes a partir de una alta valoración de los estudios y el esfuerzo académico de sus hijas.

Por otro lado, hay otro grupo de estrategias que se relacionan con la presencia de hermanos en el hogar. En cuanto a los hermanos menores, las adolescentes pertenecientes a familias biparentales doble proveedor, comentaron cuidar de sus hermanos menores, quienes quedan a su cargo ante la ausencia de sus padres. Sin embargo, en su mayoría, consideran que es una actividad que pueden realizar en simultáneo con otras actividades, ya que el cuidado se basa principalmente en una acción de supervisión, que se da durante toda la tarde.

No obstante, Alejandra, Julieta y Mariana explican que hay ocasiones en las que deben asumir un rol más activo en el cuidado de sus hermanas menores, lo que incluye preparar y servir el almuerzo, ayudarlas con sus deberes escolares o jugar con ellas. Debido a este cuidado de carácter más activo, las adolescentes posponen sus tareas escolares, lo que frecuentemente las lleva a quedarse despiertas hasta más tarde.

Los hermanos menores también pueden representar una fuente de distracción en el hogar al momento de hacer tareas, por lo que las adolescentes desarrollan estrategias para evitar que interfieran con sus estudios. En el caso de Mariana, su estrategia es pasear a su hermana de 2 años por los alrededores de su hogar, al llegar del colegio, de modo que se canse y duerma, de modo que luego no la distraiga mientras ella estudia: "Porque en ese momento mi hermanita ya está dormida, así puedo estar más tranquila haciendo mis tareas. Cuando está despierta es un poquito

molestosa” - (Mariana).

En el caso de adolescentes con hermanos que ya no requieren cuidados o que son mayores, estos también desempeñan un rol importante en la gestión de las responsabilidades del hogar, especialmente en familias biparentales de doble proveedor. Los hermanos mayores representan un recurso para las adolescentes, que facilita el desarrollo de estrategias, ya que se convierten en un apoyo para turnarse en las labores domésticas o de cuidado cuando las adolescentes tienen muchas tareas. Karina y Alejandra relatan que se turnan con sus hermanos para cuidar de los hermanos menores o para realizar la limpieza del hogar cuando ellas tienen muchas tareas o los fines de semana, si necesitan salir a otros centros poblados para realizar trabajos en equipo: “Yo le digo, los martes o los miércoles, porque a veces me dejan bastante tarea y como mis hermanos paran en mi casa, ellos se quedan. Así mi hermano limpia y luego yo hago mi tarea” - (Alejandra).

Julieta también comenta que solicita la ayuda de su hermana mayor para cumplir con sus responsabilidades del hogar, especialmente para que todo esté listo y ordenado antes de la llegada de sus padres.

Por otro lado, todas las adolescentes comentan que buscan ayuda cuando no entienden una tarea o un tema en sus clases. En este aspecto, los hermanos o primos mayores juegan un rol importante, ya que, al haber terminado el colegio, son la primera opción a quienes acuden para resolver dudas académicas.

La mayoría de las entrevistadas también recurre a internet, Google, videos o incluso la inteligencia artificial para avanzar en sus tareas y lograrlas a tiempo y de manera correcta. En contraste, los profesores no se consideran una figura principal para obtener ayuda en este sentido, debido a la disponibilidad limitada de tiempo y a que se encuentran en el colegio únicamente durante las horas de clase.

Asimismo, los padres tampoco son la primera opción para pedir ayuda académica. Las adolescentes explican que, en general, sus padres ayudan más a sus hermanos menores con sus tareas, y los perciben demasiado ocupados para brindar apoyo constante a ellas. En cambio, las adolescentes suelen recurrir a sus padres cuando buscan su opinión o retroalimentación en exposiciones o la forma en que presentan un tema: “No suelo pedirle mucha ayuda a mis papás, solo cuando quiero

su opinión sobre algo, los llamo. Pero de que me ayuden un poco... Es más en el celular” - (Miranda).

En esta línea, la mayoría de las adolescentes, independientemente del tipo de familia, explican que deciden de manera autónoma el momento en que realizan sus tareas escolares en el hogar. Sus padres no suelen determinar el horario en el que deben hacerlas: “Yo decido hacer, en qué horas mis tareas, no es que mis papás me digan, vienes y haces tus tareas” - (Julieta)

A pesar de esta flexibilidad en cuanto al horario, la mayoría de las adolescentes, a excepción de Karina y Mariana, mencionan que, principalmente sus madres, sí controlan que realicen sus tareas, ya sea preguntándoles si las han hecho o revisando sus cuadernos para verificar el avance: “Mi mamá es la que revisa más todos mis cuadernos. Cuando va a mi cuarto de la nada, se pone a revisar que haya hecho todas las tareas. Y me dice: ‘¿Por qué no has hecho esto?’” - (Julieta)

En caso no hayan completado las tareas, los padres cuestionan las razones y solicitan que las terminen:

Me dicen: ‘¿Por qué no lo has hecho, si estabas acá en la tarde, tenías tiempo, por qué no lo has hecho?’ A veces digo que no entiendo, y me dicen que está en internet, y también a veces me aburre hacer tanta tarea ya - (Julieta).

En el caso de Mariana, ella explica que su madre no controla si ha realizado sus tareas, y que tampoco ella le informa sobre ello, pues busca evitar agregarle más preocupaciones: “No quiero estresarla mucho, ya suficiente tiene con mi hermanita” - (Mariana).

Por último, las adolescentes también desarrollan estrategias para incorporar actividades recreativas en sus rutinas. Para las adolescentes de familias monoparentales o biparentales con doble proveedor parece que una de las pocas formas de realizar actividades de ocio, es compatibilizando estas con sus responsabilidades académicas. De esta forma, escuchan música simultáneamente a la realización de sus tareas: “Para relajarme... solo escucho música, nada más” - (Julieta).

Nadia y Karina, por su parte, buscan realizar sus labores del hogar rápidamente para tener tiempo para actividades de ocio fuera del hogar. Nadia, por ejemplo, acelera

sus tareas domésticas cuando la invitan a jugar vóley:

Sí, a veces me llaman a jugar vóley y ya intento hacer las cosas más rápidas para ir a jugar temprano y regresar temprano, guardar cosas, sobre todo guardar o de repente lavar los platos o dar de comer a mis perros - (Nadia)

Las adolescentes, tanto de familias biparentales como de familias monoparentales, también deciden acudir a la chacra o al negocio familiar para acompañar a sus padres y compartir tiempo con ellos. Esto puede deberse a que el tiempo que comparten las adolescentes con sus padres, suelen limitarse a las noches. Julieta, por ejemplo, explica que cuando no tiene tareas escolares, prefiere ayudar a su madre en la chacra:

A veces, cuando no hay tareas, digo: ¿qué voy a hacer en mi casa? Ahí ayudo a mi mamá, conversamos un rato. Dicen: '¡Milagro que hayas venido!', pero son ocasiones en que me dan ganas de ir a la chacra - (Julieta)

O sea, yo llego del colegio y vengo, me cambio y vengo para acá porque en la casa sola me aburro también. Entonces prefiero estar acá y estudio lo que tenga que estudiar - (Nadia)

Además, estos momentos de ocio ocupan el último lugar en la lista de prioridades de las adolescentes, quienes se enfocan primero en cumplir con sus responsabilidades domésticas y académicas, como lo explica Miranda: "Después de hacer mis tareas y de calentar el agua ya me puedo relajar un rato".

Un matiz interesante es el caso de Josefina, quien pertenece a una familia biparental de proveedor único. Ella también desarrolla estrategias para balancear actividades escolares y recreativas, aunque de forma distinta. Josefina opta por realizar primero las actividades recreativas, como practicar deportes o asistir a la escolta en Antioquía, y posteriormente, se queda despierta hasta más tarde para completar sus tareas escolares:

Hay veces en las que me quedo en Antioquía, por prácticas para juegos deportivos o para una escolta, entonces como hago eso, llego tarde a mi casa, entonces no hago mis tareas a tiempo. Me quedo haciéndolas hasta la 1 o 12 de la noche - (Josefina)

En conclusión, los tipos de estructuras y organización familiar constriñen en parte las actividades que deben realizar las adolescentes. A pesar de que no siempre reciban instrucciones directas, las adolescentes ya tienen claro cuáles son las actividades domésticas y laborales que deben realizar y consideran como obligatorias. De esta forma, las estructuras familiares, económicas y sociales en las que se

encuentra inmersa su familia son claramente interiorizadas por las adolescentes, quienes las reproducen en su día a día mediante la realización de sus responsabilidades y la obediencia a sus padres (Pávez y Sepúlveda, 2019).

Sin embargo, logran encontrar un marco de acción y agencia en su vida diaria. Esta agencia se manifiesta, en primer lugar, a través de la identificación de recursos útiles para sus estrategias, como sus hermanos o el internet. Por otro lado, se refleja en las estrategias que desarrollan, cuyo carácter está determinado por el tipo de familia al que pertenecen y cuyo principal objetivo es cumplir con sus labores académicas.

6.3 La valoración de las adolescentes de su uso del tiempo

Después de haber analizado el uso del tiempo de las adolescentes y sus estrategias para conciliar sus diferentes actividades, es importante indagar en la valoración que tienen sobre estos aspectos de sus vidas. Esto se debe a que en su percepción y valoración de su uso del tiempo pueden subyacer algunas de las razones que influyen en las decisiones que toman en cuanto al tiempo y dedicación que otorgan a las diferentes actividades.

6.3.1 Sensaciones alrededor del uso del tiempo

Un primer punto importante, es que la mayoría de las adolescentes de familias biparentales con doble proveedor y monoparentales consideran que les falta tiempo para realizar sus tareas académicas y estudiar cuando se encuentran en el hogar. Un grupo de ellas menciona que esto se debe a que el tiempo que dedican al cuidado de sus hermanos o a las labores del hogar limita el tiempo disponible para cumplir con sus responsabilidades escolares, generándoles una sensación constante de insuficiencia de tiempo. Esta falta de tiempo se asocia con los efectos negativos que puede tener en sus calificaciones: “Choca con el tiempo que paso con mis hermanos, cuidándolos. Sí me gustaría tener más tiempo para hacer mis tareas y tener buenas calificaciones” - (Alejandra).

Las labores del hogar o del negocio no es lo único que limita su tiempo para hacer sus tareas. Un factor importante son las largas distancias que recorren todos los días para llegar a la institución educativa, lo cual implica un tiempo prolongado

movilizándose:

Lo veo como un desperdicio del tiempo que hago, porque del colegio salgo a la una y cuarenta y tengo que esperar la movilidad hasta las dos y media, y llego acá a las tres y media, o sea, prácticamente dos horas y media que pierdo sin hacer nada. Y hasta que llegué acá, me pongo a hacer [la tarea] y el tiempo me queda corto - (Nadia).

Por el contrario, la adolescente de familia biparental con proveedor único no reporta una sensación de falta de tiempo para la realización de las tareas académicas. Esto puede deberse a su limitada dedicación a las labores del hogar los días de semana, ya que su madre realiza estas actividades.

Por otro lado, la mayoría de las adolescentes, con excepción de aquella en una familia biparental con proveedor único, consideran que no tienen suficiente tiempo para divertirse y realizar actividades de descanso. La falta de tiempo libre para ello se debe principalmente a la carga de responsabilidades domésticas y académicas: “La mayoría del tiempo paro ocupada, si [el restaurante] no acaba a las 6, acaba a las 7 u 8 y de ahí hago mis tareas” - (Mariana). O como explica Sandra: “Casi nunca [tengo tiempo para divertirme], paro ocupada, paro haciendo mi tarea, apoyando a mi mamá, llego tarde del colegio, si tengo tarea tengo que quedarme hasta más tarde”.

En el caso de Mariana, ella menciona que una actividad que desearía realizar es ir a la playa, la cual asocia con descanso y relajación. Esto resulta interesante, ya que la playa representa un entorno distante y muy diferente del espacio que habita en Antioquía, sugiriendo que las actividades de descanso parecen incompatibles con su vida allí. Esta percepción se debe, en parte, a la dinámica en su hogar, marcada por la atención constante que requiere su hermana menor:

Mariana: Me gustaría estar..... en..... en la playa, aunque sea un día, un día en la playa, para disfrutar de la vida, aunque sea... ósea es que, como la mayoría del tiempo estoy estudiando y trabajando, pudiera tomarme un día para mí misma

Entrevistadora: Y ¿crees que ahorita no es posible?

Mariana: No, porque mi hermana es muy pequeña

En general, parece haber, entre las adolescentes, una sensación de siempre estar ocupadas y siempre tener asuntos pendientes por atender, ya sean las labores del hogar o del negocio, o las actividades del colegio.

A pesar de que las adolescentes reconocen el alto requerimiento de tiempo que

implican las labores del hogar, estas son valoradas de manera muy positiva por parte suya. Esto se debe a que perciben estas actividades como una ayuda directa para sus padres. Las adolescentes reconocen el arduo y constante esfuerzo que realizan sus padres por el bienestar de su familia, de modo que sienten satisfacción de poder aliviar su carga de trabajo apoyando en las labores del hogar. Es interesante notar que incluso el cuidado de los hermanos es visto principalmente como un apoyo a sus padres, más que como una actividad gratificante por el beneficio directo que proporciona a sus hermanos: “Porque mi mamá viene cansada y que venga y tenga que hacer todas las cosas... es ya mucho trabajo para ella, y más venir y ver todo cochino y tener que limpiarlo. Es un peso para ella” - (Julieta). O como explica Josefina: Saber que lo que estoy haciendo está bien y que mis papás se sienten orgullosos de que los estoy apoyando, limpiando, cuidando a mis hermanos”.

En cuanto al apoyo en el negocio, las adolescentes, principalmente de familias monoparentales, valoran muy positivamente su labor en el restaurante o bodega familiar. Perciben esta actividad como una forma de contribuir a la economía familiar y también de aliviar el peso que ya tienen sus figuras maternas: “De esa manera puedo contribuir con algo a ayudar a mi abuela, aunque tenga menos de repente que hacer o apoyarla en algo mínimo, pero apoyarle” - (Nadia).

Además, es interesante notar que las adolescentes que apoyan a sus familias, ya sea en el restaurante o en la chacra, no perciben esta actividad como un trabajo formal, sino como un acto de apoyo familiar. En este sentido, el caso de Sandra es particularmente ilustrativo: su tía y su madre gestionan el mismo restaurante, pero ella distingue su rol según los días. Durante los días de semana, cuando apoya a su madre, lo hace de manera voluntaria, de modo que lo considera un apoyo. Mientras que los fines de semana, cuando trabaja con su tía, recibe una propina, por lo que lo percibe como un trabajo. Así, se observa que su apoyo a su madre no depende de una retribución económica. En este sentido, el apoyo a la madre surge como una forma de retribución por su esfuerzo por cuidarla a ella: “Los fines de semana trabajo acá con mi tía, pero los días de semana apoyo a mi mamá. A ella no le cobro, ella me da de comer todos los días y también trato de apoyarla” - (Sandra).

Esta ayuda se refleja también en el uso que las adolescentes dan a la propina que reciben en sus trabajos. Sandra y Mariana, por ejemplo, destinan estos ingresos

para apoyar en sus hogares, ya sea comprando alimentos o aliviando los gastos familiares en materiales escolares o meriendas en el colegio.

De esta manera, puede decirse que las adolescentes experimentan una sensación de deuda hacia sus padres, de modo que las labores del hogar y el trabajo se convierten en una forma de devolver a sus padres el esfuerzo que realizan por ellas, un esfuerzo del cual son muy conscientes.

Además, las adolescentes consideran que tanto en el hogar como en el negocio obtienen aprendizajes útiles para su futuro, lo que contribuye a la construcción de una perspectiva positiva de estas actividades. En cuanto a las labores del hogar, valoran especialmente la cocina, ya que consideran que les será útil en el futuro. Incluso mencionan que esta habilidad podría ser valiosa cuando vivan solas en Lima: “Cuando apoyo a mi mamá aprendo a cocinar, y como ella siempre me dice, que de algo te va a valer en la vida” - (Miranda)

En el negocio, consideran que su tiempo de apoyo ahí les permite, principalmente, repasar matemáticas al manejar el dinero, pero también a socializar y a mejorar su comunicación con las personas, mediante el trato con los clientes: “En el quiosco me aprendo a calcular las cosas, que lo aprendo también en el colegio. Además, me socializo con la gente” - (Miranda). O como explica Mariana: “Un poco de matemática en el restaurante, porque para sacar la cuenta tienes que sumar los platos y todo eso. Y también, como algunos son meseros, se comunican con las personas para tomarles la orden...”.

A pesar de su alta valoración de las labores del hogar y del negocio, que ocupan gran parte de su tiempo y, en ocasiones, interfieren con sus actividades académicas, existe un consenso en la clara y elevada valoración que las adolescentes otorgan al colegio. En general, las adolescentes manifiestan que les gusta asistir al colegio porque les permite ver a sus amigos, jugar deportes y divertirse, percibiéndolo como un espacio de recreación que no siempre encuentran al llegar al hogar. Además, valoran el colegio como un lugar donde pueden aprender cosas nuevas e interesantes. Para ellas, asistir al colegio es importante, ya que les permite mantenerse al día con los temas y lograr buenos resultados en los exámenes, evitando así llamados de atención:

A veces me da pereza levantarme tan temprano, pero sé que es algo que necesito en la vida, aprender. Por eso cuando tengo flojera siempre me digo, tengo que ir porque eso me va a enseñar algo en la vida, y pues me voy - (Miranda)

Reconocen que el colegio no solo les enseña contenidos académicos, sino que también las forma como personas responsables y puntuales, un aspecto que valoran positivamente: “Para mí, hacer las tareas demuestra que eres capaz de hacer todo, que eres responsable. Por eso cuando hago mis tareas tengo que ser puntual y responsable, como mis papás me enseñaron” - (Miranda).

El esfuerzo en el colegio también se configura como una forma de cuidado hacia sus padres, ya que, al tener buenos resultados, evitan crear preocupaciones en ellos: “No quiero repetir de año porque eso le pondría triste a mi mamá y me gritaría un poco” - (Mariana).

La valoración positiva de las labores del hogar y del apoyo en el negocio como una forma de ayuda y devolución a su familia puede explicar por qué las adolescentes priorizan estas actividades una vez que llegan a su hogar. De este modo, ayudar en el hogar no es un aspecto negociable en sus vidas, ya que lo perciben como una deuda hacia sus padres, lo que las lleva a organizar sus labores escolares en función de estas responsabilidades.

6.3.2 Expectativas a futuro de las adolescentes

Sin embargo, la importancia del colegio no se limita a sus efectos en el corto plazo, sino que las adolescentes también tienen un claro entendimiento de la importancia del colegio en el largo plazo. Su interés en el colegio se incrementa, ya que lo ven como un medio necesario para acceder a la educación superior en el futuro y poder convertirse en profesionales, un objetivo que las motiva a estudiar y asistir regularmente: “Me enseñan nuevas cosas de lo que no sé y más información de lo que más adelante puedo hacer para hacer una carrera. Es importante en la vida, el estudio, para mí” - (Julieta). O como explica Josefina en otra ocasión: “Se aprenden muchas cosas, porque de por sí ya estoy en cuarto de secundaria, al otro año acabo, tengo que postular a la universidad, y por ese motivo estoy estudiando” - (Josefina).

Este deseo de convertirse en profesional se contrapone a la posibilidad de quedarse en la chacra, una alternativa que consideran altamente negativa. Para ellas, ser profesional representa “ser alguien en la vida,” mientras que quedarse en la

agricultura es visto como una opción que carece de mérito o distinción personal. Así, se manifiesta un deseo común de salir adelante, mejorar su situación actual y evitar quedar atrapados en el trabajo agrícola: “(Quedarse en el campo) viene por un tema económico o por tener unas malas personas de quienes se rodean” - (Josefina).

En general, todas las adolescentes tienen claridad sobre las carreras que desean estudiar, siendo todas opciones profesionales: veterinaria, cocina, marketing, derecho penal, geología, entre otras. Sin embargo, existen diferencias en cuanto a la claridad de sus planes para alcanzar estos objetivos.

Tres de las siete adolescentes que viven en familias biparentales doble proveedor o monoparentales han mencionado un plan relativamente claro para lograr su meta de cursar estudios superiores. Este plan incluye terminar la secundaria y comenzar a trabajar para ahorrar dinero, lo cual les permitiría mudarse a Lima y comenzar el proceso de postulación a una universidad: “Terminando mi secundaria planeo, cuando comiencen las vacaciones, ir a un trabajo, para tener dinero para irme a un hotel o a un departamento chiquito, a un lugar donde voy a postular para la universidad” - (Miranda). O como mencionaba Mariana: “Quiero trabajar un año y después el siguiente año ir a trabajar, para juntar dinero e ir a la universidad” - (Mariana).

Josefina, en específico, quien pertenece a una familia biparental con proveedor único, fue la única adolescente que mencionó la Beca 18 como una forma de acceder a educación superior. Ella reconoce que obtener buenas notas en el colegio es el medio para acceder a la beca, lo que la lleva a priorizar su esfuerzo académico y compromiso con sus estudios: “Porque desde que ingresas a secundaria, ya te comienzan a sumar los puntajes, de primero hasta quinto, y ahí ven si estás para la Beca 18 o no” - (Josefina).

De esta forma, se puede observar que, aunque todas las adolescentes tienen aspiraciones de estudios superiores, no todas cuentan con un plan que contemple metas y objetivos claramente definidos para alcanzarlas. Es interesante notar que, posterior al egreso de la secundaria, ninguna adolescente se plantea la posibilidad de comenzar una familia y ser madre. Esto parecería tener una importancia menor y un carácter postergable.

En esta línea, el deseo de cursar estudios superiores se asocia de manera casi automáticamente con la idea de mudarse a Lima. Entre las adolescentes, la capital representa una serie de nuevas y mejores posibilidades, relacionadas a los estudios y el trabajo, que no necesariamente existen en Antioquía, donde las oportunidades se limitan principalmente al trabajo en el campo:

Allá hay más oportunidades que acá, porque acá solo estudias la secundaria, hay personas que ni siquiera la acaban, se dedican a otras cosas, se dedican al campo; en sí, lo mejor es estar en Lima, terminar la universidad, tener una profesión - (Josefina)

Sin embargo, ninguna adolescente se muestra totalmente convencida de este cambio. Algunas adolescentes, como Alejandra y Nadia, expresan que, a pesar de su deseo de seguir estudios superiores, no quieren mudarse a Lima para ello, ya que están acostumbradas a vivir en Antioquía junto a sus familias, de las cuales no quieren separarse: “No quiero mudarme porque me acostumbré a esta zona de acá. Y el tiempo que paso con mi abuela y así” - (Nadia).

Por otro lado, las demás adolescentes mencionan que están dispuestas a mudarse a Lima para continuar con sus estudios, aunque existe un temor generalizado de no poder adaptarse a la vida en la capital. En general, perciben Lima como un lugar muy distinto de Antioquía, y lo asocian con peligros y confinamiento, describiéndolo como un espacio cerrado y caótico en comparación con la libertad y tranquilidad de su entorno actual:

(Lima) es más ahogado, es casa, casa, casa, casa, y no es como acá. Acá es un aire puro, un aire libre, puedo salir a caminar y ver paisajes. En cambio, en Lima, lo único que voy a ver es casa, casa, casa, casa - (Josefina)

A pesar de las dificultades y adaptaciones que representa seguir sus estudios, las adolescentes demuestran motivación por la expectativa de alcanzar una “buena vida”, la cual caracterizan como aquella en la que se logra tener un trabajo estable que les guste, así como ingresos suficientes: “Me gustaría lograr ya tener una vida fija y segura. Por ejemplo, termino mi secundaria, tengo dinero, me esfuerzo más, logro tener una casa y ya estás estudiando ahí” - (Miranda).

Sin embargo, este bienestar no se experimenta de manera individual, sino que se encuentra fuertemente anclado a la ayuda que desean brindar a sus padres. Para ellas, el bienestar personal, como ganar un sueldo, poder viajar o comprar cosas, se

entrelaza profundamente con la familia. Hay una conciencia de que sus padres han trabajado, con el objetivo casi exclusivo de generar oportunidades para ellas, lo que genera una sensación de deuda hacia ellos, que esperan saldar a través de una futura ayuda económica. Con este apoyo económico buscan que sus padres trabajen menos en la chacra, lo que parece ser relacionado a un malestar. Existe, así, entre las adolescentes, un fuerte sentido de cuidado hacia sus padres: “Terminar el colegio... iría a una carrera y me enfocaría más en terminar mi carrera, para así ayudar a mis padres, que ahora están en chacra y así tener un buen trabajo y ayudarlos” - (Julieta). O como menciona Nadia: “Como que ya, o sea, a mi abuela dejé trabajar un poco, yo poderla apoyar un poco más de otra manera económicamente, y que no se preocupe, no tenga muchas preocupaciones” - (Nadia).

Más allá de la ayuda económica, existe un anhelo por lograr que sus padres se sientan orgullosos de ellas. Para lograr ello, es importante demostrarles que el esfuerzo que han invertido en sus años de secundaria ha sido aprovechado, logrando mérito y saliendo adelante, es decir accediendo a las oportunidades que ofrecen otros lugares.

Las expectativas educativas de las adolescentes también están motivadas por sus propios padres. El deseo de seguir estudios superiores no surge de manera completamente autónoma, sino que forma parte de un proceso en el que la familia participa activamente. Continuar con los estudios se construye como un mandato intergeneracional, en el que los padres comunican claramente a sus hijos que deben continuar estudiando, en parte para no repetir sus propias experiencias de vida, ya que muchos de ellos no completaron la secundaria: “Es que dice que así tiene lo más mejor, que no sea como ellos. Es que como ellos no acaban en una secundaria. Por eso es” - (Karina).

Además, los estudios se presentan como una herramienta para defenderse en el mundo fuera de Antioquía, donde temen ser discriminados o humillados por no tener educación formal y al encontrarse con personas que sí han alcanzado estudios superiores:

Nadia: Sí, siempre me lo han dicho, para ser, este, alguien mejor y defenderme con los estudios en todo.

Entrevistadora: ¿Defenderse con los estudios...?

Nadia: O sea, no sufrir humillaciones o esas cosas como son las discriminaciones y todas esas cosas.

En general, queda claro que existe una serie de expectativas relacionadas con la educación que las adolescentes desean cumplir. Por esta razón, a pesar de la alta valoración y priorización de las actividades del hogar y del negocio, la educación no es relegada por completo en su día a día. Aun con las dificultades que enfrentan para realizar sus tareas y estudiar, mantienen el compromiso de alcanzar sus objetivos educativos.



7. Discusión

Habiendo presentado los hallazgos del trabajo de campo, se puede llegar a ciertos resultados, que dan cuenta del caso específico de las adolescentes de Antioquía.

Por un lado, a pesar de los distintos tipos de familia presentes en el contexto estudiado: biparental doble proveedor, biparental proveedor único y monoparental, existe un sistema de género subyacente que define los roles dentro del hogar, que parece aplicar para todos los casos. Este sistema asigna a las mujeres el espacio privado y a los hombres el espacio público, lo que permite organizar las tareas y responsabilidades necesarias para el funcionamiento de la familia (Román et al., 2009). Como resultado, las madres son las que se encargan, en mayor medida, de las labores de cuidado y del control de las tareas escolares de sus hijas.

Esta división, aunque tradicional, no es totalmente rígida, ya que, en los casos de las familias biparentales doble proveedor y monoparentales, no excluye que las madres también trabajen fuera del hogar, ya sea en la chacra o en el negocio familiar. Como resultado, ambos padres suelen estar ausentes en el hogar la mayor parte del tiempo.

Esta ausencia genera un vacío en la realización de actividades domésticas, que las adolescentes pertenecientes a estas familias deben llenar. Así, además del género, la edad opera también como un sistema de estratificación dentro del hogar. Las responsabilidades y roles asignados varían según la etapa de vida, siendo las adolescentes quienes asumen una mayor carga de tareas domésticas y de cuidado (Johfre y Saperstein, 2023; Araque, 2013). Además, cabe resaltar que, debido a una situación generalizada de precariedad, las adolescentes asumen también roles clave en la economía familiar, a través del apoyo en el restaurante o bodega. Así, las adolescentes se convierten en figuras clave para el funcionamiento del hogar y del negocio familiar.

De esta forma, la familia constituye estructuras, que se enmarcan en un contexto económico y social mayor. Estas estructuras familiares, expresadas en los sistemas de género, de estratificación por edad y en las actividades designadas a las adolescentes terminan por constreñir el marco de acción de las adolescentes (Pávez

y Sepúlveda, 2019). En un primer momento, la asistencia a la escuela es una prioridad, sin embargo, al regresar a sus hogares por las tardes, las adolescentes reorganizan sus actividades, dando mayor importancia a las labores domésticas y laborales. Esto desplaza las actividades académicas a horarios nocturnos, cuando todas las demás responsabilidades han sido cumplidas.

Esta organización de actividades de las adolescentes de Antioquía coincide parcialmente con lo investigado previamente en el tema. Diversos estudios han evidenciado que en zonas rurales del país las adolescentes suelen asumir labores domésticas una vez que llegan a sus hogares de la escuela. No obstante, a diferencia de esta evidencia (Benavides et al., 2006; Rojas y Cussianovich, 2013), las adolescentes de la muestra no priorizan estas labores por encima de la asistencia a la escuela, incluso en la época de cosecha o ante la enfermedad de los padres.

Esto podría estar relacionado con un cambio en la valorización de la educación, desde la publicación de las investigaciones, de modo que ya no se percibe únicamente como un objetivo final la culminación de la secundaria, sino se pone importancia en el proceso de manera integral que incluye la importancia de las tareas, el estudio y la asistencia a lo largo de toda la etapa educativa. Además, de manera similar a lo planteado por López (2023), la relativa cercanía de Antioquía a Lima Metropolitana parece influir en el imaginario de las adolescentes, generando una expectativa más clara y viable sobre la posibilidad de prolongar sus estudios en el futuro. Esto reduce la percepción de que el trabajo durante la adolescencia pueda traer mayores beneficios inmediatos que completar la secundaria.

Hasta este punto, podría parecer que los sistemas de género y edad, junto con las actividades que estos implican, interrumpen las labores que las adolescentes realmente desean realizar, tales como sus actividades académicas o de ocio. Sin embargo, estas estructuras familiares son interiorizadas y rutinizadas por las adolescentes. En particular, las adolescentes de familias biparentales doble proveedor y monoparentales muestran esta interiorización a través de su valoración positiva del tiempo que dedican a las labores del hogar y al negocio familiar. Para ellas, estas actividades representan una forma de ayudar a sus padres y un aporte directo al bienestar familiar. Existe, además, un sentido de deuda hacia sus padres, que buscan saldar, en el corto plazo, mediante el apoyo doméstico. Este sentido de

responsabilidad las lleva a realizar estas actividades sin mayores cuestionamientos en el día a día.

Estos hallazgos coinciden en gran medida con lo planteado por López (2023), quien señala que los adolescentes perciben la realización de estas labores como un aporte significativo al bienestar de sus familias. Asimismo, el trabajo que realizan no es visto como una labor formal que implique una remuneración, sino como un apoyo a sus hogares.

Es importante señalar que los padres no sólo establecen un sistema de funcionamiento en el hogar que las adolescentes deben cumplir, sino que también transmiten un mandato intergeneracional sobre la importancia de la educación secundaria y la continuación de los estudios superiores, como ya ha señalado Benavides et al. (2006). A diferencia de lo encontrado en la literatura (Guerrero, 2014; Villegas, 2016), no se observa un desinterés de los padres por la educación de sus hijas en comparación con la de sus hijos varones. Por el contrario, los padres motivan activamente a las adolescentes a continuar con sus estudios, señalando la chacra y el abandono escolar como ejemplos de lo que deben evitar para "no ser como ellos".

Este mandato es interiorizado y resignificado por las adolescentes, quienes lo hacen propio y le otorgan una forma específica. Las expectativas de las jóvenes encajan con el planteamiento de Degregori (1986) sobre el mito del progreso, de modo que se espera que, a través del aprendizaje, se abran un camino, principalmente en Lima, para "ser alguien en la vida," en contraposición a la percepción de quedarse estancadas en la chacra, lo que consideran equivalente a "ser nadie" (Crivello, 2015). En este sentido, la educación secundaria se presenta como un medio esencial para habilitar posibilidades futuras, como llegar a ser profesionales y salir de Antioquía, en línea con lo propuesto por Crivello (2009). Sin embargo, a diferencia de lo señalado por Ames (2016), la educación no es concebida como una herramienta para escapar de las relaciones de género opresivas.

Estas expectativas educativas no son únicamente individuales, sino que están profundamente entrelazadas con un proyecto familiar. Para las adolescentes, la educación superior y la profesionalización no solo representan un camino hacia el desarrollo personal, sino también una oportunidad para conseguir un trabajo que "les pague bien" y les permita apoyar económicamente a sus padres. De esta manera, la

educación se convierte en una vía para saldar lo que consideran una deuda hacia sus familias, devolviendo el esfuerzo y sacrificio que sus padres han hecho por ellas.

Estas expectativas de prolongar los estudios después de la secundaria pueden ser un factor clave que motiva a las adolescentes, a pesar de la gran cantidad de actividades domésticas y laborales que deben asumir, a desarrollar estrategias para cumplir con sus tareas académicas. Estas estrategias varían según el tipo de organización familiar al que pertenecen, dependiendo de si deben realizar labores de cuidado, apoyar en el negocio familiar, o ajustar sus actividades por el regreso de los padres de la chacra. Así, con las estrategias buscan equilibrar sus responsabilidades familiares y académicas, generalmente sacrificando su tiempo de ocio. Además, la importancia que los padres atribuyen a la educación puede convertirse en un recurso para las adolescentes, permitiéndoles negociar con ellos la flexibilización de sus labores familiares y priorizar sus tareas escolares con su autorización.

De esta manera, el espacio familiar no sólo constriñe a las adolescentes, sino que también les permite ejercer agencia y desarrollar estrategias para alcanzar sus objetivos (Pávez y Sepúlveda, 2019). El hogar, entonces, se configura no sólo como un lugar de responsabilidades, sino también como un espacio de aprendizaje. A través de estas experiencias, las adolescentes asumen responsabilidades que las introducen progresivamente al mundo adulto, pero también desarrollan criterio, establecen prioridades y gestionan recursos para balancear sus diversas actividades (Araque, 2013).

Hasta este punto, el análisis se ha centrado, principalmente, en el caso de las adolescentes de familias biparentales doble proveedor y monoparentales. Sin embargo, es necesario diferenciar esta realidad de la de la adolescente de familia biparental con proveedor único. Aunque esta joven también tiene fuertes expectativas relacionadas con la educación superior y comparte un marcado sentido de deuda hacia sus padres, no enfrenta la misma necesidad de desarrollar estrategias para equilibrar múltiples responsabilidades. Esto se debe a que, en este tipo de familias, la madre asume casi en su totalidad las labores domésticas. Como resultado, estas adolescentes pueden dedicar la mayor parte de su tiempo durante la semana exclusivamente a sus estudios, lo que evidencia la influencia de la familia en el uso del tiempo de las adolescentes.

Vale la pena resaltar que las dinámicas analizadas, tanto la organización familiar, como el uso y valoración del tiempo, están intrínsecamente vinculadas al territorio. El territorio se define no solo por sus características físicas, sino también por sus dimensiones sociales, económicas, institucionales y culturales.

De esta forma, las brechas sociales que enfrenta el distrito de Antioquía, comunes a muchos distritos rurales, en términos de acceso a tecnología e internet, agua, saneamiento, servicios de cuidado y empleo, así como la dependencia de actividades de subsistencia vinculadas al agro, configuran estructuras sociales que determinan en parte las dinámicas familiares y personales de las adolescentes. Esto se ve reflejado en el surgimiento de diversas responsabilidades que las adolescentes deben asumir en su día a día, como ir a llenar agua en baldes para el hogar, cuidar a sus hermanos menores y apoyar en actividades las actividades económicas del hogar.

En esta línea, al observar las condiciones socioeconómicas de Antioquía, salta a la vista que la agricultura, como es usual en los territorios rurales, y el turismo, aprovechable por su cercanía a Lima, constituyen la base de la economía distrital. Estas actividades perfilan la dinámica familiar que se genera alrededor de la actividad de subsistencia, tanto en las tareas que realizan los padres, como en las responsabilidades asumidas por los hijos.

En cuanto a las características físicas del territorio, la dispersión de los centros poblados implica que muchas de las adolescentes deban desplazarse largas distancias por la carretera, con algunos tramos sin asfaltar, lo que restringe el tiempo disponible para otras actividades.

Por otro lado, la institucionalidad del distrito también configura dinámicas particulares. Por ejemplo, el servicio de transporte escolar ofrecido por la municipalidad determina que las adolescentes lleguen al colegio antes y se retiren más tarde, afectando la disponibilidad de tiempo para otras actividades. Además, el bajo nivel de acompañamiento institucional percibido en sus colegios, donde no reciben el apoyo necesario para resolver dudas o consultas, repercute en las estrategias que las adolescentes deben implementar de manera autónoma.

En el ámbito cultural, se destaca que las familias de Antioquía atribuyen un significado diferente al trabajo infantil o adolescente, en comparación con la visión

predominante en la cultura occidental. A la luz de la literatura, se corrobora que en este contexto el trabajo cumple una doble función: por un lado, constituye un medio de supervivencia al proporcionar ingresos, que permiten continuar con los estudios; y, por otro lado, actúa como mecanismo de socialización, ya que las adolescentes consideran que en dichas actividades adquieren habilidades y asumen responsabilidades que alivian la carga de sus padres, fortaleciendo su sentido de valía y pertenencia familiar.

Con todos estos insumos, se puede llegar a la conclusión que, en el caso de las adolescentes de Antioquía, se evidencia una construcción cultural y territorial de la adolescencia (Feixa, 1996). Esta construcción varía dependiendo de la familia y las necesidades que surgen de su organización familiar.

En las familias biparentales con proveedor único, la adolescencia se configura principalmente alrededor del rol de estudiante, que se convierte en su principal responsabilidad. En este contexto, su participación en las labores del hogar se limita a un apoyo más eventual.

Por otro lado, en las familias biparentales doble proveedor y monoparentales, las necesidades propias de estas estructuras familiares conducen a una construcción de la adolescencia como una etapa altamente activa, donde las adolescentes asumen roles y responsabilidades significativos en el hogar. En este escenario, las adolescentes no solo contribuyen al funcionamiento doméstico, sino que también se consolidan como actores políticos y económicos importantes, incluso antes de alcanzar la adultez (Pávez, 2012; Sánchez, 2007).

Lo que es común a todas estas construcciones es el horizonte de estudios superiores como objetivo central. En todos los casos, la adolescencia se percibe como una etapa definitiva, en la que el esfuerzo durante la secundaria puede ser determinante para el futuro. A pesar de que este horizonte se visualiza lejos de Antioquía, la adolescencia no está marcada por un desligamiento emocional de las familias. Por el contrario, las adolescentes expresan un fuerte sentido de pertenencia y un deseo constante de relacionamiento con sus padres, lo que se refleja tanto en las expectativas de apoyo a largo plazo como en la priorización de las labores domésticas y laborales en su rutina diaria.

Esto se diferencia, en cierta medida, de lo señalado por la literatura previa, que describe a las adolescentes rurales con una mayor tendencia a abandonar los estudios en favor del trabajo, considerando que este último ofrece mayores beneficios inmediatos que la educación. Sin embargo, los hallazgos coinciden en que no se trata de adolescentes cuya identidad se limite exclusivamente a ser estudiantes, sino que son individuos que contribuyen activamente al bienestar familiar y mantienen expectativas claras de prolongar sus estudios.

La identidad de las adolescentes no puede entenderse al margen de los roles de género. No obstante, estos roles no son estáticos ni intrínsecos a ellas. Por el contrario, las adolescentes parecen asumirlos con mayor cercanía en el ámbito doméstico, pero se distancian de ellos cuando se trata de su trayectoria educativa y sus proyecciones de vida. Asisten con regularidad al colegio y, en su mayoría, expresan como parte de su plan de vida la migración y el acceso a estudios universitarios. En este sentido, puede decirse que asumen ciertos roles de género en tanto estos les permiten ser parte del engranaje que mantiene el funcionamiento de su hogar, pero, al mismo tiempo, se reconocen como sujetas con expectativas y proyectos que trascienden ese ámbito y las labores que en él realizan.

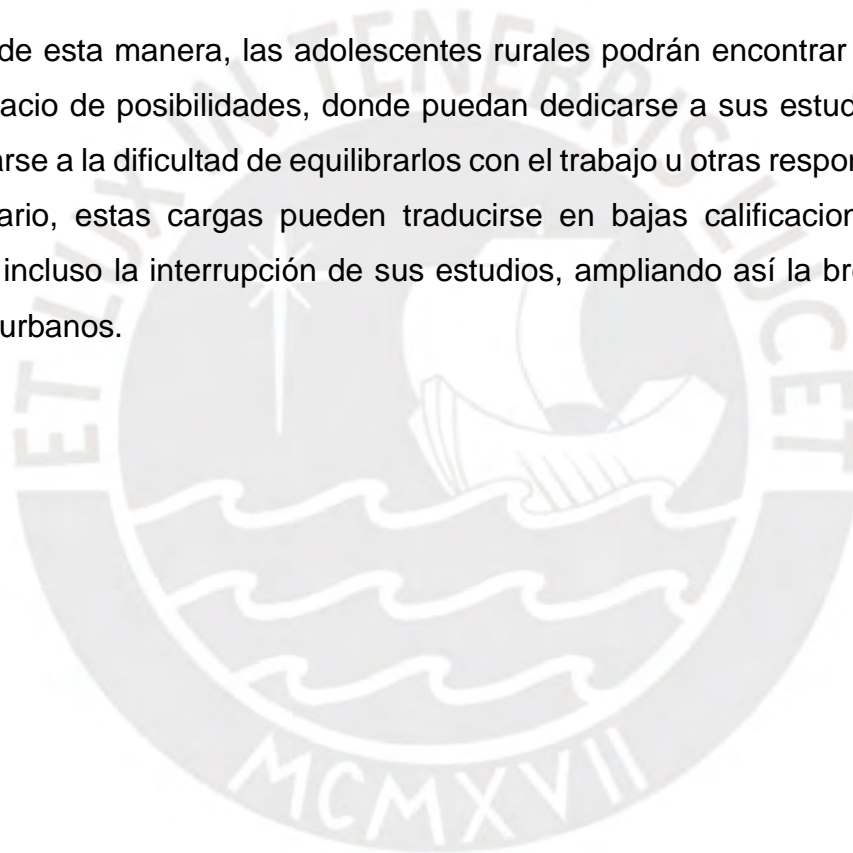
Sin embargo, este dinamismo, así como el cuestionamiento y replanteamiento de los roles de género, no parece darse de manera completamente consciente. Más bien, es la educación, y la posibilidad de siquiera imaginar una trayectoria educativa, la que actúa como motor del cambio en los paradigmas de género que las adolescentes conocen.

En suma, estamos frente a un panorama que no es desconocido. No es posible seguir hablando de una dicotomía entre el mundo rural, caracterizado por la tradición y el mundo urbano, asociado a la modernidad. Por el contrario, existe un flujo constante, en términos de tránsito, comunicación e intercambio económico y cultural entre ambos espacios (De Grammont, 2004). Antioquía es un ejemplo ilustre de ello, un distrito rural, que colinda con la gran metrópoli que es Lima, en el que las adolescentes no tienen que soñar e imaginarse la gran ciudad, ya que la conocen y es percibida como accesible. Lima representa una serie de posibilidades que no se perciben en Antioquía, y en muchos casos, tampoco en su propio entorno familiar. Por eso, al cuestionarse sobre el desarrollo rural, muchas veces sin una respuesta clara,

surge la duda: ¿quién será la contraparte de ese desarrollo si la nueva generación no apuesta por el futuro de Antioquía, sino que opta por un desarrollo más personal en la ciudad?

En esta línea, es necesario repensar el espacio rural y sus posibilidades de desarrollo. Antioquía es un distrito con dos actividades económicas claramente definidas: la agricultura y el turismo, ambas de carácter marcadamente familiar. El reto consiste en potenciar estas actividades mediante su articulación con los mercados, elevando así su competitividad, pero sin que esto implique una mayor carga de trabajo para las hijas, que termine por limitar su dedicación al colegio.

Solo de esta manera, las adolescentes rurales podrán encontrar en el ámbito rural un espacio de posibilidades, donde puedan dedicarse a sus estudios sin tener que enfrentarse a la dificultad de equilibrarlos con el trabajo u otras responsabilidades. De lo contrario, estas cargas pueden traducirse en bajas calificaciones, retrasos escolares o incluso la interrupción de sus estudios, ampliando así la brecha con los estudiantes urbanos.



Conclusiones

Retomando la pregunta de investigación: ¿De qué forma los modos de organización familiar influyen en las estrategias de las adolescentes rurales para conciliar sus estudios con las actividades domésticas, laborales y sociales en el distrito de Antioquía, Huarochirí?, se pueden plantear las siguientes conclusiones a partir de los hallazgos expuestos para el caso de Antioquía.

En primer lugar, las familias presentan distintos tipos de organización: biparentales doble proveedor, proveedor único y monoparentales extendidas. En las familias biparentales doble proveedor, ambos padres trabajan en la chacra durante el día y regresan a sus hogares por la noche. Por otro lado, en la familia biparental proveedor único, la madre se dedica exclusivamente a las labores del hogar, mientras que el padre se encarga del trabajo en la chacra. Finalmente, las familias monoparentales se caracterizan por tener madres que trabajan principalmente en el sector de servicios, como restaurantes. A pesar de estas diferencias, todas las familias se estructuran según un sistema de género similar, que asigna mayor carga de trabajo doméstico y de cuidado a las madres, mientras los padres se concentran en actividades productivas fuera del hogar.

Cada tipo de familia influye de manera particular en las responsabilidades y dinámicas cotidianas de las adolescentes. Así, mientras las familias biparentales doble proveedor y monoparentales implican una mayor carga de responsabilidades domésticas y económicas para las adolescentes, las familias biparentales proveedor único permiten a las adolescentes priorizar sus estudios y actividades personales debido a que las madres asumen la mayoría de las tareas domésticas.

La alta carga de distintas actividades lleva a las adolescentes a desarrollar mecanismos para equilibrar sus tareas académicas, domésticas y laborales. Las estrategias son condicionadas, en parte, por la organización familiar. Entre estas destacan la combinación de actividades escolares con la atención en el restaurante o la postergación de tareas para horarios nocturnos. Además, los hermanos mayores son un apoyo clave para delegar responsabilidades. Igualmente, las adolescentes recurren a negociaciones con sus padres para obtener flexibilidad en sus responsabilidades domésticas y dedicar más tiempo a sus estudios cuando es necesario.

A pesar de la carga de responsabilidades, las adolescentes de familias biparentales doble proveedor y monoparentales valoran positivamente su contribución al hogar, percibiéndola como una forma de retribuir el esfuerzo de sus padres. Sin embargo, también manifiestan sentir limitaciones en su tiempo para las responsabilidades académicas.

Un elemento clave en su motivación para cumplir con sus estudios, a pesar de las limitaciones de tiempo, es la alta valoración que otorgan a la escuela, percibiéndola como una herramienta esencial para su desarrollo profesional, así como para apoyar económicamente a sus familias en el futuro. Este compromiso con la educación impulsa a las adolescentes a priorizar el colegio y buscar formas de equilibrar todas sus responsabilidades.

De este modo, esta investigación contribuye a la literatura al abordar un vacío sobre la influencia de los distintos miembros familiares en la cotidianidad y las trayectorias de las adolescentes. Además, constituye un aporte significativo al centrarse en una zona rural no andina, sino cercana a Lima, lo que permite visibilizar dinámicas específicas de este contexto poco explorado. No obstante, el principal aporte de este estudio se encuentra en dar voz a las adolescentes, presentándolas no sólo como integrantes de sus familias, sino como sujetos con agencia y actores fundamentales para su funcionamiento familiar.

Aún quedan líneas de investigación por explorar. Sería interesante complementar la perspectiva de las adolescentes sobre la problemática con las voces de otros miembros familiares y del sistema educativo. Asimismo, resulta crucial indagar cómo estas dinámicas cotidianas influyen posteriormente en sus trayectorias hacia la educación superior y en sus procesos de migración.

A modo de cierre se plantean algunas recomendaciones, que abren un espacio al análisis de posibilidades en el distrito de Antioquía. En primer lugar, se puede plantear la creación de un sistema de cuidados en el distrito que contemple la implementación de espacios como cunas y centros de cuidado diurno, con el propósito de apoyar a las adolescentes que, además de sus responsabilidades escolares, asumen tareas de cuidado de hermanos menores y otros familiares. Es fundamental que esta iniciativa sea coordinada con instituciones públicas y privadas, de manera

que se garantice la presencia de personal especializado, garantizando la calidad de los cuidados.

Asimismo, resulta relevante fortalecer el rol de la figura del docente en el seguimiento y apoyo educativo fuera del aula. De esta forma, se sugiere impulsar programas de capacitación y talleres dirigidos a los docentes para que puedan brindar un acompañamiento más cercano a las adolescentes y así favorecer su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, es recomendable mejorar la comunicación entre el colegio y los padres de familia. Se plantea la organización de reuniones periódicas en las que se puedan generar espacios de diálogo sobre el proceso de aprendizaje de las adolescentes y el balance que requiere con las labores del hogar. De esta forma, este espacio puede ser significativo para producir estrategias de coordinación familiar que surjan desde las propias familias, para lograr un equilibrio entre las labores del hogar y las exigencias académicas de las adolescentes.

Finalmente, es imperativo que el distrito de Antioquía organice espacios participativos en los cuales se convoque a distintos sectores de la población para elaborar conjuntamente el Plan de Desarrollo Local Concertado y el Plan Estratégico Institucional, procesos que se registran como ausentes hasta el 2024⁹. Es crucial que estos planes incluyan entre sus objetivos específicos a la educación y adolescencia, con el fin de garantizar la incorporación de las necesidades y expectativas de las jóvenes en el desarrollo del territorio.

⁹ Ver: RENAMU, 2024

Referencias bibliográficas

Alarcón G., W. (2016). *Rezago escolar y trabajo infantil en el Perú*. Lima: World Learning, Centro de Desarrollo y Autogestión (DESCO). http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/desco/20170223025151/pdf_1301.pdf

Alarcón, W. (2012). *Trabajo infantil en los Andes*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP), Fundación Proyecto Solidario por la Infancia, Telefónica.

Alcázar, L. (2009). Asistencia y deserción en escuelas secundarias rurales del Perú. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(4), 136-163. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55114094008.pdf>

Ames, P. (2015). *El papel de la educación en la erradicación del trabajo infantil: Un enfoque técnico* (Cuaderno de Trabajo N.º 25). <https://repositorio.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/f3a96fe8-dc60-446e-b247-ae7dc36ca4a5/content>

Ames, P. (2013). Niños y niñas andinos en el Perú: crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades. *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines*, 42(3), 389–409. <https://www.younglives.org.uk/sites/default/files/migrated/2013%20Ames%20Bulletin%20de%20Institut%20Frances.pdf>

Ames, P. (2013). ¿Construyendo nuevas identidades?: Género y educación en los proyectos de vida de las jóvenes rurales del Perú. Lima, IEP; Nuevas Trenzas. (Documento de Trabajo, 192. Serie Programa Nuevas Trenzas, 16). <https://repositorio.iep.org.pe/server/api/core/bitstreams/9afd2705-78a7-47f9-abf1-ee2d796b734e/content>

Ames, P. (2011). Empezando la escuela: las transiciones de los niños pequeños en diversos contextos socioculturales. *Aprendizaje, Cultura y Desarrollo*, 111-134. <https://ninosdelmilenio.org/publicacion/empezando-la-escuela/>

Anderson, J. (2013). Movimiento, movilidad y migración: una visión dinámica de la niñez andina. *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 42(3). <https://doi.org/10.4000/bifea.4206>

Araque, F. (2013). Una aproximación teórica-conceptual para el estudio de las organizaciones familiares. *Telos*, 15(1), 103-116. Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, Maracaibo, Venezuela. <https://www.redalyc.org/pdf/993/99326637009.pdf>

Balarin, M., & Escudero, A. (2019). El desgobierno del mercado educativo y la intensificación de la segregación escolar socioeconómica en el Perú. Lima: GRADE. (Documentos de Investigación No. 101). <https://repositorio.grade.org.pe/bitstream/handle/20.500.12820/508/DI%20101%20web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Barrantes, R., & Matos Trifu, P. (2019). "En capilla": desigualdades en la inserción laboral de mujeres jóvenes (Documento de Trabajo No. 261, Estudios sobre desarrollo No. 35). Lima: Instituto de Estudios Peruanos. Recuperado de <https://repositorio.iep.org.pe/server/api/core/bitstreams/f9a4021f-b9d9-4511-a5b9->

[c65161a5934f/content](https://www.academia.edu/3033432/G%C3%A9nero_cuidados_familiares_y_uso_del_tiempo)

Batthyány, K. (2008). Género, cuidados familiares y uso del tiempo. En Proyecto “Uso del tiempo y trabajo no remunerado de las mujeres en Uruguay” (2007-2008). Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM), INAMU, INE, UDELAR. https://www.academia.edu/3033432/G%C3%A9nero_cuidados_familiares_y_uso_del_tiempo

Benavides, M., Olivera, I., & Mena, M. (2006). De papás y mamás a hijos e hijas: las aspiraciones sobre el futuro y rol de las familias en las actividades escolares en el Perú rural. En S. Azañedo, M. Benavides, S. Cueto, J. León, E. Neira, M. Mena, I. Olivera, C. Ramírez, J. L. Rosales, & P. Ruiz Bravo (Eds.), *Los desafíos de la escolaridad en el Perú, Estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias*. Lima, Perú: Grade. https://repositorio.grade.org.pe/bitstream/handle/20.500.12820/158/LIBROGRADE_D ESAFIOSESCOLARIDAD_CAP3.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bevilaqua, J. (2018). Infancia rural y trabajo infantil: concepciones en situaciones de cambio. *Desidades*, (21). <https://doi.org/10.54948/desidades.v0i21.23498>

Bonilla, E. (1993). Género, familia y sociedad: La aproximación sociológica. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 3(Esp. 6-7), 35-39. Universidad de los Andes, Venezuela.

Carrasquer Oto, P. (2013). El redescubrimiento de cuidados: algunas reflexiones desde la sociología. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 31(1), 91-113. <http://redcontraviolencias.com.ar/wp-content/uploads/2021/05/El-redescubrimiento-del-trabajo-de-cuidados-Pilar-Carrasquer-Oto.pdf>

Cavagnoud, R. (2020). Cursos de vida y perfiles biográficos de adolescentes en situación de abandono escolar. *Revista Peruana De Investigación Educativa*, 12(12), 123–152. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.177>

Cavagnoud, R. (2009). Educación formal y educación “extra formal” en las zonas rurales de la Sierra peruana. *Revista Foro Educativo*, 16, 32–40. https://www.researchgate.net/publication/262915467_Educacion_formal_y_educacion_extra_formal_en_las_zonas_rurales_de_la_Sierra_peruana#page=32

Cavagnoud, R., de Suremain, C.-É., & La Riva González, P. (2013). Introducción. *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 42(3). <https://doi.org/10.4000/bifea.4107>

Chachi Montes, L., Salcedo Núñez, M., Pumacayo Sánchez, Z. O., & Haydeé Aurelia, A. N. (2017). El trabajo infantil en una comunidad campesina de zona rural en Perú. *Quintaesencia*, 8, 14–22. <https://revistas.unh.edu.pe/index.php/quintaesencia/article/view/68>

Cicchelli, C. y Cicchelli, V. (1999). *Las teorías sociológicas de la familia*. Ediciones Nueva Visión. Argentina.

Crivello, G. (2009). 'Becoming somebody': Youth transitions through education and migration in Peru. *Journal of Youth Studies*, 14, 395-411. <https://doi.org/10.1080/13676261.2010.538043>

Crivello, G. (2015). 'There's no future here': The time and place of children's migration aspirations in Peru. *Geoforum*, 62, 38-46. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2015.03.016>

Cuenca, R., & Reátegui, L. (2016). La (incumplida) promesa universitaria en el Perú (Documento de Trabajo No. 230, Serie Educación No. 11). Lima: Instituto de Estudios Peruanos. <https://repositorio.iep.org.pe/server/api/core/bitstreams/7c13d77d-6216-4f67-a9a6-ef20346af603/content>

Cueto, S., Felipe, C. y León, J. (2020). Predictores de la deserción escolar en el Perú. *Contribuciones al debate sobre la formulación de políticas públicas*, No. 52, 1-3. <https://www.grade.org.pe/bitstream/handle/20.500.12820/597/GRADEap52.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cueto, S. (2022). Anotaciones sobre el derecho a la educación en el Perú, hoy: la urgencia por la indignación. En M. Balarin, S. Cueto & R. Fort (Eds.), *El Perú pendiente: ensayos para un desarrollo con bienestar*. Lima: GRADE.

Degregori, C. I. (1989). *Qué difícil es ser dios. El Partido Comunista del Perú-Sendero Luminoso y el conflicto armado interno en el Perú: 1980- 1999*. Lima: IEP

Degregori, C. I. (1986). *Del Mito del Inkarrí al Mito del Progreso. Migración y cambios culturales*. Lima: IEP

ESCALE. (2011). N° 4 Causas del atraso en la culminación de primaria en el área rural. https://escale.minedu.gob.pe/edudatos?p_p_id=115&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&_115_struts_action=%2Fblogs_aggregator%2Fview_entry&_115_urlTitle=n%C2%BA-4-causas-del-atraso-en-la-culminacion-de-primaria-en-el-area-rural-2

Espíndola, E., & León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, (30), Monográfico: Educación y conocimiento: una nueva mirada. <https://rieoei.org/RIE/article/view/941/1784>

FAO. (2020). *Marco de la FAO para poner fin al trabajo infantil en la agricultura*. Roma: FAO. <https://doi.org/10.4060/ca9502es>

Feixa, C. (1996). *Antropología de las edades*. https://donbosco.org.ar/uploads/recursos/recursos_archivos_2374_1722.pdf

Gálvez, D. (2016). La deserción escolar en las adolescentes embarazadas del Perú. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4696/La%20desercion%20de%20la%20educacion%20en%20las%20adolescentes%20embarazadas%20del%20Peru%20C3%BA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

García Suárez, C. I., y Parada Rico, D. A. (2018). Construcción de adolescencia: Una concepción histórica y social inserta en las políticas públicas. *Universitas Humanística*, (85), Espacio Abierto. <https://doi.org/10.11144/javeriana.uh85.cach>

Gobierno de Perú. (1993). *Constitución Política del Perú*.

<https://pdba.georgetown.edu/Parties/Peru/Leyes/constitucion.pdf>

Grammont, H. (2019). La nueva ruralidad en América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2004.0.58057>

Guerrero, G. (2014). Yo sé que va a ir más allá, va a continuar estudiando: Expectativas educativas de estudiantes, padres y docentes en zonas urbanas y rurales del Perú. Lima: GRADE. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4330/Yo%20s%c3%a9%20que%20va%20a%20ir%20m%c3%a1s%20all%c3%a1%20c%20va%20a%20continuar%20estudiando%20expectativas%20educativas%20de%20estudiantes%20de%20padres%20y%20docentes%20en%20zonas%20urbanas%20y%20rurales%20de%20Per%c3%ba.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2024). Estadísticas con Enfoque de Género. <https://m.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/informe-genero-4t2023.pdf>

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2023). Pobreza monetaria afectó al 27,5% de la población del país en el año 2022 [Nota de prensa, N° 065]. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/4543362/Nota%20de%20Prensa.pdf?v=1683819917>

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2022). Evolución de la pobreza monetaria 2010-2021 [Informe técnico]. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/pobreza2021/Pobreza2021.pdf

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2021). Estado de la Niñez y Adolescencia. <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/informe-tecnico-ninez-y-adolescencia.pdf>

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2019). Perú tiene una población de 9 millones 652 mil niñas, niños y adolescentes al primer semestre del presente año. <https://www.gob.pe/institucion/inei/noticias/535176-peru-tiene-una-poblacion-de-9-millones-652-mil-ninas-ninos-y-adolescentes-al-primer-semestre-del-presente-ano>

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2018). Pobreza monetaria afectó al 21,7% de la población del país durante el año 2017. <https://m.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/noticias/nota-de-prensa-n-063-2018-inei.pdf>

Johfre, S., & Saperstein, A. (2023). The social construction of age: Concepts and measurement. *Annual Review of Sociology*, 49, 339-358. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-030321-110024>

Laura, C. y Bolívar, E. (2009). Una laptop por niño en escuelas rurales del Perú: un análisis de las barreras y facilitadores. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/800/450.%20Una%20laptop%20por%20ni%C3%B1o%20en%20escuelas%20rurales%20del%20Per%C>

[3%BA%20Un%20an%C3%A1lisis%20de%20las%20barreras%20y%20facilitadores.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#)

López, K. (2023). Cambios en las ocupaciones de los niños, niñas y adolescentes en contextos rurales andinos: Una aproximación intergeneracional desde el análisis del uso del tiempo. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/25178>

López, S., Sánchez, M. y González, D. (2024). Las niñas y los niños, adolescentes y jóvenes: agencia y subjetividad. Más allá de las visiones psicobiológicas. En N. Gutiérrez Hernández (Ed.), *Tejiendo historias: mujeres, género y educación* (pp. 223 - 236). Zacatecas, Zac.: Universidad Autónoma de Zacatecas. https://www.researchgate.net/profile/Norma-Hernandez-24/publication/378935385_Norma_Gutierrez_Hernandez_Coord_2024_Tejiendo_historias_mujeres_genero_y_educacion/links/65f1e730c05fd26880079255/Norma-Gutierrez-Hernandez-Coord-2024-Tejiendo-historias-mujeres-genero-y-educacion.pdf#page=235

Málaga, R., Oré, T., & Tavera, J. (2016). Jóvenes que no trabajan ni estudian: evolución y perspectivas. Departamento de Economía. <http://files.pucp.edu.pe/departamento/economia/DDD431.pdf>

Mannheim, K. (1993 [1928]). El problema de las generaciones. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 62, 193-200.

Mendoza, I. (2017). *Dimensiones económicas y sociales del trabajo infantil rural: Algunos hallazgos*. Lima: DESCO. https://www.desco.org.pe/recursos/site/files/CONTENIDO/28/11_Mendoza_PH_dic_15.pdf

Ministerio de Educación (MINEDU). (2010). Ley N.º 29600 del 15 de octubre de 2010. Ley que fomenta la reinserción escolar por embarazo. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118430-29600>

Ministerio de Educación (MINEDU). (2024). Los ninis: Jóvenes que no estudian ni trabajan, en el Perú actual (Edudatos No. 50). Ministerio de Educación. https://escale.minedu.gob.pe/c/document_library/get_file?uuid=ef3f8c42-132b-424a-bd5a-4d2032ac320f&groupId=10156

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP). (2021). Política Nacional Multisectorial para las Niñas, Niños y Adolescentes al 2030 – PNMNNA. Lima. <https://www.mimp.gob.pe/webs/mimp/pnaia/pdf/-----PNMNNA-2030.pdf>

Ministerio de Vivienda, Construcción y Saneamiento. (2017). Repositorio estadístico: Indicadores censales 2007-2017. <https://ww3.vivienda.gob.pe/repositorioestadistico/Censos.aspx>

Montero, C., & Uccelli, F. (2020). Ruralidad y educación en el Perú: Ruralidad y lejanía en el Perú. Documento de referencia preparado para el Informe GEM 2020 América Latina y el Caribe Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000374789&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachmen

[t/attach_import_f8838bf9-610f-43b0-bc0e-6e54f34a66eb%3F%3D374789spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000374789/PDF/374789spa.pdf#%5B%7B%22num%22%3A37%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C0%2C842%2C0%5D](https://www.guttmacher.org/es/report/de-la-normativa-la-practica-la-politica-de-educacion-sexual-y-su-implementacion-en-el-peru)

Motta, A., Keogh, S., Prada, E., Núñez, A., Konda, K., Stillman, M. y Cáceres, C. (2017). De la Normativa a la Práctica: la Política de Educación Sexual y su Implementación en el Perú. <https://www.guttmacher.org/es/report/de-la-normativa-la-practica-la-politica-de-educacion-sexual-y-su-implementacion-en-el-peru>

Pariguana, M. (2011). Trabajo adolescente y deserción escolar en el Perú. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/786/443.%20Trabajo%20adolescente%20y%20desercion%20escolar%20en%20el%20Peru%20ba.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Parillo, E., Pacompia, V., Talavera, I., Zela, C., & Huanca, J. (2023). Desigualdad educativa entre la población urbana y rural en el Perú, 2009-2019. *Revista Científica Waynarroque*. <https://doi.org/10.47190/rscaw.v3i1.57>

Pavez, I., y Sepúlveda, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7062736>

Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: Las niñas y los niños como actores sociales. *Revista De Sociología*, (27), 81–102. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2012.27479>

Pease, M. (2022). Caracterización de las adolescencias peruanas: Marco orientador para la atención de adolescentes en la educación secundaria. Ministerio de Educación.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/8665/Caracterizaci%C3%B3n%20de%20las%20Adolescencias%20Peruanas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Oficina Internacional del Trabajo (OIT), & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2021). *Trabajo infantil: Estimaciones mundiales 2020, tendencias y el camino a seguir*. Ginebra y Nueva York: OIT y UNICEF.

Pease, M., Guillén, H., de la Torre-Bueno, S., Urbano, E., Aranibar, C., y Rengifo, F. (2022). Introducción. En *Ser adolescente en el Perú*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Plataforma Nacional de Datos Georreferenciados (Geo Perú). (2017). Reporte de indicadores: Distrito Antioquía - 2017. https://visor.geoperu.gob.pe/reportes/consulta_Distrito.phtml?olayer=peru_distrito&campo=cod_dist&ovalor=150702

Ponce, C. (2007). Más allá del trabajo y la escuela: el uso del tiempo y el desarrollo del niño [Informe final. Proyecto Mediano]. GRADE, CIES. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/804>

Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). (2009). Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos y Animales. Reglamento y Manual de

Procedimientos. <https://textos.pucp.edu.pe/pdf/4332.pdf>

Pratiwi, A., Januarius, M., Dwi, R. y Dwi, A. (2019). TPACK goes to fourth grade: lessons from learning English through Raz Kids Program. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 443, 401-405. <http://dx.doi.org/10.2991/assehr.k.200620.078>

Rojas, V., & Cussianovich, A. (2013). "Le va bien en la vida": Cambios y permanencias en el bienestar subjetivo de un grupo de adolescentes en Perú. Lima, GRADE; Niños del Milenio. (Documento de Trabajo). https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1569/2013_ROJAS_%e2%80%9cLe%20va%20bien%20en%20la%20vida-%20cambios%20y%20permanencias%20en%20el%20bienestar%20subjetivo%20de%20un%20grupo%20de%20adolescentes%20en%20Per%c3%ba.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Román, P., Padrón, M., & Ramírez, T. (2009). Revisión teórico conceptual de la familia. En *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires. <https://cdsa.academica.org/000-062/718.pdf>

Ruiz Bravo, P. (1999). Una aproximación al concepto de género. En *Sobre género, derecho y discriminación*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú; Defensoría del Pueblo. https://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/articulos/a_20180408_02.pdf

Saavedra, J., y Suarez, P. (2002). El financiamiento de la educación pública en el Perú: el rol de las familias (Documento de Trabajo No. 38). Lima: GRADE Grupo de Análisis para el Desarrollo. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-51266-4>

Sánchez, A. (2019). Relación entre Embarazo Adolescente y Maternidad Adolescente y Resultados Educativos y Laborales: Una Aproximación a partir de Datos de la ENDES. https://repositorio.grade.org.pe/bitstream/handle/20.500.12820/618/Sanchez_INEI_embarzoadolescente.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sánchez, J. (2007). La adolescencia y su acción social. *Universidad Politécnica Salesiana*, 6(julio-diciembre 2005). <https://doi.org/10.17163/uni.n6.2005.01>

Sara Lafosse, V. (2012). Hacia la equidad de género y la democratización de la familia. En O. Plaza (Coord.), *Cambios sociales en el Perú 1968-2008* (2da ed., pp. 325-345). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/191922/12.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Urrutia, C. E., & Trivelli, C. (2019). Juventud rural en el Perú: lo que nos dice el Censo 2017. Lima: IEP. <https://repositorio.iep.org.pe/server/api/core/bitstreams/f7d3772d-118a-4725-ab02-682c739ab519/content>

Villegas Quispe, M. (2016). Jóvenes rurales y transiciones postsecundarias: Expectativas y estrategias para el acceso a la educación superior. *Revista Peruana*

De Investigación Educativa, 8(8), 41–70. <https://doi.org/10.34236/rpie.v8i8.67>

Wilkis, A. (2004). Apuntes sobre la noción de estrategia en Pierre Bourdieu. *Revista Argentina de Sociología*, 2(3), 118-130. Consejo de Profesionales en Sociología. <https://www.redalyc.org/pdf/269/26920307.pdf>

