

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ
Escuela de Posgrado**



Cambios en las ocupaciones de los niños, niñas y adolescentes en contextos rurales andinos: Una aproximación intergeneracional desde el análisis del uso de tiempo

Tesis para obtener el grado académico de Magistra en Sociología con mención en Desarrollo y Políticas Sociales que presenta:

Karla Gabriela López Yucra

Asesor:

Robin Thierry Florent Cavagnoud

Lima, 2023

Informe de Similitud

Yo, **Robin Thierry Florent Cavagnoud**, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor de la tesis titulada "**Cambios en las ocupaciones de los niños, niñas y adolescentes en contextos rurales andinos: Una aproximación intergeneracional desde el análisis del uso de tiempo**", del autor **Karla Gabriela López Yucra** dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de **12%**. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el **26/04/2023**.
- 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 abril de 2023

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

Agradecimientos

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que me han brindado su apoyo durante la realización de esta tesis de maestría.

En primer lugar, quiero agradecer a todos los niños, niñas, adolescentes, adultos y adultas del distrito de Caicay, Cusco, quienes me brindaron sus testimonios y confiaron en mí para compartir sus experiencias. Sin ellos, este estudio no hubiera sido posible.

También quiero agradecer a mi asesor de tesis, el profesor Robin Cavagnoud, por su guía experta, sus valiosos comentarios y su inagotable paciencia. Su compromiso y dedicación a mi proyecto han sido fundamentales para que pudiera llevar a cabo este trabajo.

Además, quiero agradecer a mi madre, a mi padre, y a mi hermano, por su apoyo incondicional a lo largo de todo este proceso. Sus palabras de aliento, su motivación y su compañía me han impulsado a seguir adelante en los momentos más difíciles.

Por último, pero no menos importante, quiero agradecer a todos mis compañeros y compañeras de la maestría. Las discusiones en clase, al igual que las risas, han sido fundamentales durante esta etapa de mi vida.

A todas estas personas, mi más profunda gratitud siempre.

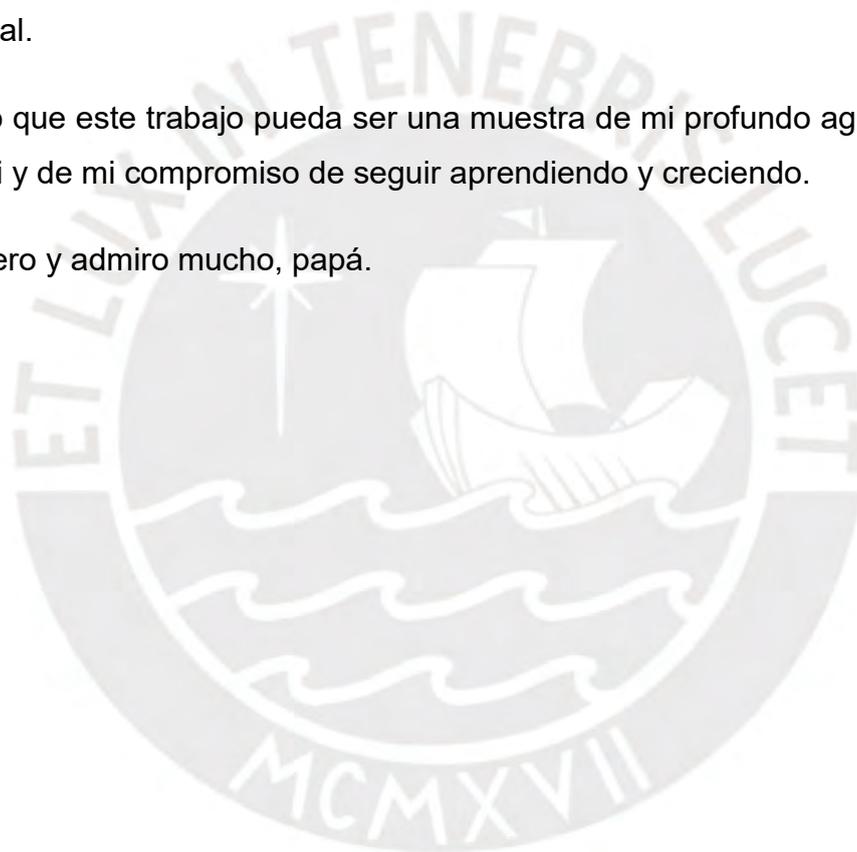
Dedicatoria

Dedico este trabajo a mi padre, cuyas experiencias e historia de vida han sido la inspiración de este estudio.

Gracias por apoyarme en cada uno de mis sueños y proyectos. Tu amor, tu dedicación y tu ejemplo han sido fundamentales para mi formación académica y personal.

Espero que este trabajo pueda ser una muestra de mi profundo agradecimiento hacia ti y de mi compromiso de seguir aprendiendo y creciendo.

Te quiero y admiro mucho, papá.



Cambios en las ocupaciones de los niños y niñas en contextos rurales andinos: Una aproximación desde el análisis del uso de tiempo

Resumen: La investigación analiza los cambios ocurridos, en las últimas décadas, en las ocupaciones de los niños y niñas en contextos rurales andinos. Se realiza un estudio comparativo que explora las evoluciones del uso del tiempo durante la infancia entre dos grupos generacionales: niños, niñas y adolescentes (de 9 a 17 años) y adultos y adultas (de 34 a 62 años). La investigación se enmarca en el campo temático de la Nueva Sociología de la Infancia que concibe a la infancia como una construcción social relativa al tiempo y al contexto en la que se estudia; y que, además, se construye desde el mundo adulto, pero también desde el propio mundo infantil. El estudio se realizó mediante entrevistas semiestructuradas en Caicay (Cusco) durante los años 2019 y 2022. Los hallazgos revelan que las prácticas y representaciones del uso de tiempo de los niños pasaron de responder a una imagen de infancia trabajadora y productiva, a una que prioriza la escolaridad y la educación formal para un fin de progreso económico, personal y social. Sin embargo, esta transición genera desencuentros dentro y entre ambas generaciones. Esto dado que el trabajo que realizan los niños en estas sociedades es valorado más allá de su uso práctico en la economía del hogar, y es fuente de significados que, desde la perspectiva de los adultos, se relacionan con el desarrollo de un sentido de responsabilidad, identidad y pertenencia; mientras que, desde la perspectiva de los niños, se relacionan con sentimientos cuidado, ayuda y compromiso familiar.

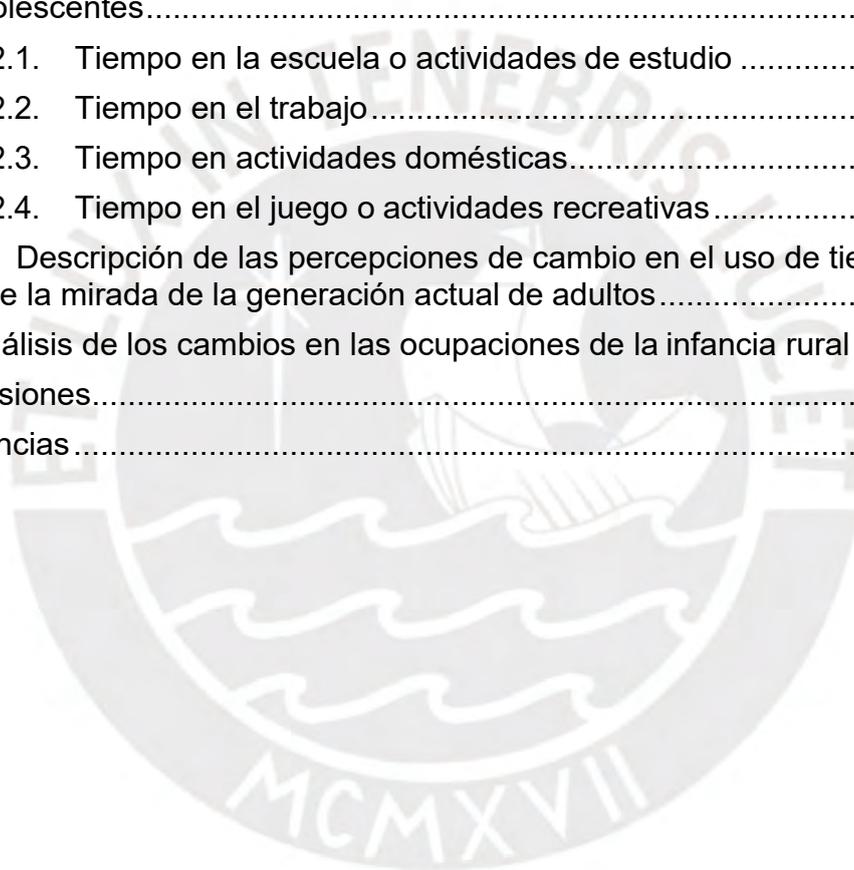
Palabras clave: Infancia, infancias, niños, uso de tiempo, generaciones, rural.



ÍNDICE

Introducción.....	I
1. Planteamiento del problema	1
1.1. Descripción general y contextualización	1
1.2. Estado del arte	4
1.2.1. Uso del tiempo de los niños, niñas y adolescentes	4
1.2.2. Trabajo infantil en zonas rurales.....	7
1.2.3. Procesos de socialización en zonas rurales	9
1.2.4. Estudios de comparaciones generacionales	10
1.2.5. Balance y brecha en la literatura	11
1.3. Objetivos de investigación	13
1.3.1. Objetivo principal.....	13
1.3.2. Objetivos específicos.....	13
1.4. Relevancia sociológica.....	13
1.5. Hipótesis	14
2. Marco Teórico	16
2.1. La Nueva Sociología de la Infancia.....	16
2.1.1. La infancia como constructo social (enfoque constructivista).....	17
2.1.2. La infancia como categoría sociológica permanente (enfoque estructural).....	19
2.1.3. Los niños y niñas como actores sociales y con capacidad de agencia (enfoque relacional).....	20
2.2. El concepto de generación.....	22
3. Metodología	23
3.1. Enfoque metodológico	23
3.2. Unidad de análisis y de observación	23
3.3. Ámbito de estudio	24
3.4. Universo.....	26
3.5. Tipo de muestreo y selección de casos	26
3.6. Técnicas empíricas para el recojo de información.....	26
3.7. Muestra	28
3.8. Técnicas de recojo de información.....	31
3.9. Instrumentos de recojo de información	31

3.10.	Técnica análisis y procesamiento de información.....	34
3.11.	Limitaciones de la investigación.....	35
4.	Hallazgos ÍNDICE	36
4.1.	Descripción del uso de tiempo de la generación actual de adultos y adultas durante su infancia.....	37
4.1.1.	Tiempo en la escuela o actividades de estudio.....	37
4.1.2.	Tiempo en el trabajo.....	42
4.1.3.	Tiempo en labores domésticas.....	47
4.1.4.	Tiempo en el juego o actividades recreativas.....	48
4.2.	Descripción del uso de tiempo de la generación actual de niños, niñas y adolescentes.....	52
4.2.1.	Tiempo en la escuela o actividades de estudio.....	52
4.2.2.	Tiempo en el trabajo.....	58
4.2.3.	Tiempo en actividades domésticas.....	62
4.2.4.	Tiempo en el juego o actividades recreativas.....	64
4.3.	Descripción de las percepciones de cambio en el uso de tiempo de desde la mirada de la generación actual de adultos.....	68
5.	Análisis de los cambios en las ocupaciones de la infancia rural.....	70
	Conclusiones.....	74
	Referencias.....	76



Introducción

De acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española (RAE), el término “Infancia” proviene del latín “infanta”, cuyo significado primario alude a la incapacidad de hablar y define a los *infâns* o *infantis* como “el que no habla”, “el que no tiene voz”. Pavez (2012) empieza con esta premisa su artículo, referente de otros estudios posteriores acerca de la infancia y niñez, a modo de motivación. A lo largo de su investigación, la autora busca generar una reflexión acerca del concepto de infancia y de la posición de los niños y niñas como actores sociales que participan en la vida social de diversas formas, aunque de manera diferente a los adultos.

En este sentido, la motivación para la presente investigación es doble: por un lado, explorar las ocupaciones de los niños y niñas en un contexto territorial específico y analizar cómo estas han variado a lo largo del tiempo y, por otro lado, hacer presente las voces de la infancia, enfocándose en aquellos actores que, dadas las desigualdades socio-económicas propias del contexto peruano (Benavides, 2007; Cotler & Cuenca, 2011; Thorp & Paredes, 2011; entre otros), se encuentran en una posición de aún mayor invisibilidad: aquellos y aquellas de las zonas rurales andinas. Para los fines de esta investigación, se entenderá a la infancia como el grupo social que incluye a niños, niñas y adolescentes.

¿Qué significa ser niño, niña o adolescente en zonas rurales? ¿Cómo ello se refleja a través de sus ocupaciones cotidianas y uso del tiempo? ¿Cómo dichas ocupaciones se han construido y han evolucionado a partir de las narrativas del mundo adulto y del propio mundo infantil? Esta investigación pretende aportar a las respuestas a estas interrogantes enfocándose en la voz de los niños, niñas y adolescentes, y de aquellos que lo fueron.

La investigación tiene como objetivo general analizar los cambios, a través del tiempo, de las ocupaciones de los niños y niñas en contextos rurales andinos. Esto, mediante un estudio comparativo que explora los cambios en las prácticas (el plano objetivo) y representaciones (el plano subjetivo) acerca del uso de

tiempo de los niños, niñas y adolescentes entre dos generaciones: (i) la generación actual de niños, niñas y adolescentes, y (ii) la generación actual de adultos y adultas, sobre su propia experiencia cuando fueron niños, niñas y adolescentes.

La investigación se enmarca en el campo temático de la Nueva Sociología de la Infancia que concibe a la infancia como un constructo social relativa al tiempo y al contexto en la que se estudia; que, además, se construye desde el mundo adulto, pero también desde el propio mundo infantil (Alanen, 1994; Gaitán, 2006a; Mayall, 2000, 2002); y que concibe a los niños y niñas como actores sociales con capacidad de agencia y, por ende, capaces de construir conocimiento acerca de sus propias vidas (Thorne, 1993).

La investigación está estructurada de la siguiente forma: en la primera sección se realiza el planteamiento del problema, donde se expone el contexto del estudio, el estado del arte, los objetivos de investigación, la relevancia sociológica, y la hipótesis de estudio. Luego, se presenta el marco teórico, donde se exponen las principales premisas del campo temático de la Nueva Sociología de la Infancia y el concepto de generación, sobre los cuales se enmarcará el estudio. Luego, se presenta la metodología del estudio, incluyendo el enfoque utilizado, los detalles de la muestra y las técnicas de recojo de información. A continuación, se presentan los hallazgos del recojo de información en campo, seguido de la discusión o análisis y, finalmente, las conclusiones del estudio.

1. Planteamiento del problema

1.1. Descripción general y contextualización

En las últimas décadas, ocurrieron importantes transformaciones a nivel mundial: la reestructuración del capitalismo en países desarrollados y la hegemonía de la doctrina neoliberal en los ámbitos políticos y económicos, la proliferación del uso intensivo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), la caída del muro de Berlín y la redefinición de categorías políticas e ideológicas dominantes hasta el momento, aumento de la pobreza en países del tercer mundo, las transformaciones de las pautas culturales, políticas, ideológicas y de consumo, la intensificación de lazos asimétricos de interdependencia entre sociedad desiguales que se engloba en lo que conocemos como “globalización”, entre otros. Estas transformaciones modificaron la configuración de los sistemas intersocietarios, impactando directamente sobre las instituciones de los países y sobre la vida cotidiana de las personas (Plaza, 2012, p. 16 -17).

En el Perú estos cambios se manifestaron desde distintos niveles y órdenes de la vida social. Entre los principales cambios a nivel económico y social se encuentran el crecimiento demográfico, los procesos de migración interna y externa, el surgimiento de nuevas ciudades, la expansión de la educación pública, el incremento del gasto público y de la inversión privada, la adopción de innovaciones tecnológicas, especialmente en las TIC y en el transporte (Amat & Vásquez, 2007). Adicionalmente, el contexto político ha sido marcado por hechos de gran impacto económico y social como el periodo de gobierno militar (1968-1975 con el gobierno de Juan Velazco Alvarado y 1975-1980 con el de Francisco Morales Bermúdez) y la reforma agraria (1969-1980) y el periodo del conflicto armado interno (1980-2000).

El conjunto de estos hechos impulsó el proceso de modernización y urbanización de la sociedad peruana (Matos Mar, 1990). Particularmente, las olas de migración interna, la expansión de la educación pública y de la conectividad, ya

sea por la ampliación de medios de transporte y carreteras, así como de las TIC, significó la transmisión de la vida moderna urbana hacia las comunidades andinas rurales.

Acerca de las tendencias demográficas, se observa que, en primer lugar, de acuerdo con los datos censales del INEI (2018), desde el año 1961 al 2017, la población se ha triplicado, pasando de 10.42 millones a 31.24 millones de habitantes. Sin embargo, el rostro de la población por región natural ha cambiado sustancialmente. Durante el periodo 1960-2017, la proporción de población de la costa aumentó con relación a la población total del país, pasando del 39% en 1961 al 58% en 2017. En contraste, la población de la sierra disminuyó en términos porcentuales, pasando de representar el 52% del total nacional en 1961 a solo el 28,1% en 2017. Por lo tanto, la población peruana ha experimentado un cambio en su composición, pasando de ser predominantemente de origen andino a ser mayoritariamente costeña (INEI, 2018, p. 18). Específicamente en Cusco, la población pasó de 0.61 millones en 1961, a 1.21 millones en 2017. Sin embargo, la tasa de crecimiento muestra una tendencia más lenta desde la década de 1980 (INEI, 2018, p. 21). Acerca de la repartición de la población entre áreas urbanas y rurales, la sociedad peruana muestra una clara tendencia hacia la urbanización, expresada en la redistribución poblacional en el territorio. De acuerdo con los datos de los censos nacionales, los cambios en la composición de la población entre 1940 y 2017 son significativos. De una población mayoritariamente rural en 1940 (65%) se ha pasado a una población predominantemente urbana en el 2017 (79%)¹.

En este contexto, la cultura andina, como cualquier otra, no es y no ha sido impermeable a los cambios. Las costumbres y modos de ver que se entrelazan en ella se han modificado continuamente a lo largo del tiempo. Estos cambios implicaron también transformaciones de las construcciones sociales, las interpretaciones del mundo y concepciones de las realidades. En esta línea, una clara muestra son las concepciones acerca de la inserción y propagación de la

¹ Fuente: INEI-Censos Nacionales: 1940, 1961, y 2017.

educación formal a zonas rurales andinas. Así por ejemplo, Ansión (2012) encuentra que las comunidades rurales andinas han ido redefiniendo sus ideas acerca de la escuela. En un principio, los mitos que se generaron acerca de ésta iban relacionados a su concepción como lugares de engaño, pues hace “creer que existe amistad y buena voluntad ahí donde hay voluntad de destrucción [de la cultura propia]” (Ansión, 2012, p. 375); mientras que, en la actualidad, las concepciones andinas alrededor de la escuela han sido reinterpretadas en términos positivos hacia el rol que ejercen y tienden a revalorarla funcionalmente (Plaza, 2012, p. 29). En ese sentido, resulta necesario entender también los cambios, en las culturas rurales andinas, acerca de los significados, concepciones y representaciones atribuidos a las etapas o edades de la vida de las personas, en especial, acerca de la infancia y niñez.

Así, es importante tener como punto de partida el cambio en la imagen y valoración del concepto del niño en las últimas décadas. Zelizer (1994), en el contexto estadounidense (urbano) señala que, hacia fines del siglo XIX, con el auge del capitalismo industrial, que demandó fuerza laboral cada vez más preparada y educada, sucedió un cambio en la valoración de la imagen del niño. Este pasó de tener un valor productivo, a uno sentimental íntimamente atado al mundo de la maternidad. En esta misma línea, Mannarelli (2014) explica que, desde finales del siglo XIX en Perú, a las madres se les asignó de manera explícita y prescriptiva la labor de regular la conducta infantil con el objetivo de hacer mejores ciudadanos, en el caso de los niños, y buenas esposas y madres en el de las niñas. La autora expone que la educación en la infancia entonces pasó a ser un tema central y fue asociada a un trato definido por el amor, la caricia y el respeto. Los niños dejaron de ser miembros de un orden natural que los hace esperar años para existir como adultos, a ser seres perfectibles, moldeables y merecedores de cariño. Sin embargo, Zelizer (1994) y Mannarelli (2014) exponen cambios en las imágenes de infantes y niños bajo la visión de un contexto urbano y moderno, por lo que se pone en la agenda la revisión dichas transformaciones en un contexto rural andino y latinoamericano.

En este sentido, la presente investigación tiene como objetivo general analizar los cambios, a través del tiempo, de las ocupaciones de los niños, niñas y adolescentes en contextos rurales andinos. Esto, mediante un estudio comparativo que explora los cambios en las prácticas y representaciones acerca del uso de tiempo de los niños y niñas entre dos generaciones: la actual de niños y niñas, y la actual de adultos y adultas. Además, la investigación se enmarca en el campo temático de la Nueva Sociología de la Infancia, la cual considera a la infancia como un constructo social que depende del tiempo y contexto en el que se estudia, y que, además, se construye tanto desde la perspectiva de los adultos como de los propios niños y niñas (Gaitán, 2006a; Mayall, 2002; Mayall 2000; Alanen, 1994). Al mismo tiempo, este campo temático concibe a los niños y niñas como actores sociales con capaces de crear conocimiento sobre sus propias vidas (Thorne, 1993). Aspecto que resulta clave en el estudio de infancias andinas, donde los niños y niñas toman decisiones de manera individual y colectiva, participando en la elaboración de estrategias adaptadas a las circunstancias, junto a miembros de sus grupos familiares o de su comunidad, y frente a los problemas que les afectan (Cavagnoud et al., 2013, p. 326).

Finalmente, es importante mencionar que por “estudio del uso de tiempo” se entiende al análisis de las actividades que realizan las personas en un período determinado y la cantidad de tiempo que le dedican a cada una de ellas (CEPAL, 2019). Sin embargo, adicionalmente, la presente investigación pretende ahondar también en los aspectos subjetivos, es decir, las percepciones y representaciones que las personas experimentan acerca de dicho uso del tiempo.

1.2. Estado del arte

1.2.1. Uso del tiempo de los niños, niñas y adolescentes

La forma en la que la literatura en ciencias sociales se ha aproximado al tema del uso y la asignación de tiempo de los niños y niñas se encuentra, en mayor medida, centrada en el estudio de la dicotomía escuela – trabajo, con el objetivo

de investigar, bajo distintos contextos, hasta qué punto existe un *trade-off* entre ambas actividades y los determinantes de cada una de ellas.

En esta línea, Cavagnoud (2011) realiza el estudio titulado “Entre la escuela y la supervivencia. Trabajo adolescente y dinámicas familiares en Lima” con el objetivo de analizar las trayectorias escolares de los adolescentes trabajadores que viven en Lima. La muestra de análisis estuvo compuesta por 42 adolescentes trabajadores. A través del análisis de información recogida en las entrevistas en profundidad e historias de vida realizadas a los adolescentes trabajadores y a sus padres, el autor propone una tipología del trabajo adolescente en medios urbanos: (i) “ayuda no remunerada en la microempresa familiar”, adolescentes que ayudan al funcionamiento del negocio familiar y continúan asistiendo al colegio; (ii) “búsqueda de un ‘diario’, en busca de autonomía financiera”, adolescentes que trabajan con o sin sus padres y obtienen un ingreso que les sirve para cubrir gastos personales; (iii) “el trabajo fuera del marco familiar como aporte al presupuesto del hogar”, adolescentes que trabajan fuera del seno familiar y comparten ganancias con los padres; (iv) “el trabajo para la supervivencia de la familia”, adolescentes que trabajan a tiempo completo y son los principales proveedores económicos de su familia; (v) “el trabajo como proyecto de vida alternativo”, adolescentes que sustituyen la asistencia al colegio por trabajo a raíz de un fracaso escolar progresivo o un accidente grave. Respecto a los factores de abandono escolar, se encuentra que el trabajo no puede ser considerado por sí solo un factor determinante, dicha situación es consecuencia de una suma de circunstancias desfavorables que afectan a la organización interna de sus familias, el trabajo constituye más bien en numerosos casos una respuesta estratégica a una situación de pobreza.

Por su parte, Rodríguez & Vargas (2008), en su estudio “Escolaridad y trabajo infantil: patrones determinantes de la asignación del tiempo de niños y adolescentes en Lima Metropolitana”, estudiaron cómo se distribuye el tiempo entre el trabajo infantil y la escolaridad, y cómo el trabajo infantil afecta la educación de los niños y niñas en Lima Metropolitana. La investigación utilizó

técnicas mixtas y el trabajo de campo se realizó en zonas urbanas de Lima Metropolitana que presentaban una alta incidencia de “trabajo infantil peligroso”. Los autores concluyeron que: (i) la escolaridad y la participación en actividades económicas son complementarias en términos de distribución del tiempo; (ii) la competencia en la asignación del tiempo puede afectar la calidad de los resultados educativos; (iii) hay diferencias según el género; y (iv) el uso de técnicas de investigación mixtas ayuda a obtener respuestas más complejas.

Alcázar et al. (2001) analizan los determinantes de la asistencia escolar y trabajo de adolescentes de áreas rurales entre los años 1997 y 1998, para una muestra de 15 países de América Latina. Mediante información cuantitativa de la base de datos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la aplicación de un modelo de regresión bivariada, los autores llegan a las siguientes conclusiones: (i) en los hogares rurales, los costos de oportunidad de enviar a los menores a la escuela resultan muy elevados; esto se acentúa durante las épocas de cosecha; (ii) la baja calidad de la educación en zonas rurales es una razón importante para la inasistencia escolar; finalmente, (iii) los resultados dan cuenta de que parece existir un *trade-off* entre estudiar y trabajar.

Estudios internacionales desde la economía, como los propuestos por Edmonds (2003), Emerson & Portela (2002), Ersado (2005), Ravallion & Wodon (2000), Sapelli & Torche (2004), Wahba (2001), entre otros; aportan a la comprensión de los mecanismos de entrada al mercado laboral de los niños y niñas considerando, modelos económicos en donde los padres, al maximizar la utilidad familiar, deciden la asignación del tiempo de sus hijos considerando un *trade-off* entre las actividades de asistencia escolar y trabajo infantil. Los factores determinantes de la asignación de tiempo entre estas dos actividades que son frecuentes en dichos estudios son: los ingresos, el nivel de escolaridad y la edad de inicio en el trabajo de los padres, así como los ingresos de los infantes, y los costos de la escolaridad.

Finalmente, respecto a la asignación de actividades de ocio y juego, la literatura es limitada. Sin embargo, se encuentran trabajos desde la antropología como el

de Sánchez & Negrón (2014), que analiza la imagen estructural-funcional de la actividad lúdica en contextos de interculturalidad y de bilingüismo hispano-quechua. Los autores analizan las implicancias antropológicas del “juego de tiros”, tomando en consideración que los juegos pueden ser considerados como un ámbito de reproducción de situaciones sociales; es decir, como un microclima propicio para que el niño interiorice y practique pautas diversas que asumirá y desarrollará a lo largo de su vida.

1.2.2. Trabajo infantil en zonas rurales

Por otro lado, respecto al tema del trabajo infantil en zonas rurales andinas y sus significados, existen algunos trabajos exploratorios realizados en Perú desde una perspectiva sociológica.

Alarcón (2011) en su estudio “Trabajo infantil en los Andes” realiza un trabajo exploratorio cualitativo acerca de la situación y las consecuencias del trabajo de niños, niñas y adolescentes en comunidades campesinas andinas del Perú, desde la percepción de los principales actores sociales. El trabajo de campo lo realiza entre los meses de mayo a julio de 2008 en seis comunidades campesinas pertenecientes a los distritos de Yauli y Palca de la región Huancavelica, y cuenta como informantes a los niños, niñas, adolescentes, padres de familia, maestros y autoridades locales. A través del análisis de la información recogida mediante grupos focales y entrevistas individuales semi-estructuradas, llega a las siguientes reflexiones: (i) el trabajo es un valor positivo en la cultura andina, sea realizado por niños o adultos, (ii) en las economías campesinas familiares parcialmente de autoconsumo, el trabajo infantil es un espacio de socialización y aprendizaje que goza de legitimidad social, a pesar de los efectos contraproducentes que también existen, (iii) conocer y comprender la situación del trabajo infantil en comunidades andinas no es una preocupación solo (o principalmente) académica, si las políticas sobre trabajo infantil en estos entornos socioeconómicos pretenden ser eficaces, es necesario que se sustenten en información empírica y en el intento por develar el sentido del

trabajo de niños y niñas desde las perspectivas culturales de estos actores sociales.

Por su parte, Van den Berge (2009) realiza una comparación entre el trabajo infantil tradicional y comercial en la agricultura en las zonas rurales del Perú. Para el primer caso, el estudio fue llevado a cabo en las comunidades de Ccasacunca y Cusibamba (Cusco); para el segundo caso, el estudio se realizó en las localidades de Santa Cruz de Villacuri y La Venta (Ica). El estudio tuvo como objetivo principal analizar las circunstancias de vida y de trabajo de los niños trabajadores y sus familias en las áreas rurales del Perú. Las metodologías utilizadas fueron la observación participante y el uso de entrevistas semi-estructuradas. Respecto al trabajo infantil tradicional en zonas rurales, el estudio concluye que prácticamente todos los niños de comunidades agrícolas rurales trabajan como respuesta a las condiciones económicas precarias de su contexto. Los niños más pequeños están ocupados en el pastoreo, y mientras van creciendo se involucran en actividades físicamente más demandantes como la siembra y cosecha. La mayoría de los niños combinan estas actividades con la asistencia a la escuela, lo cual provoca gran cansancio físico y emocional. Respecto al trabajo infantil comercial en agricultura en zonas rurales, el estudio concluye que los niños empiezan a trabajar a una edad relativamente tarde, de 10 a 11 años en plantaciones de pequeña escala, y de 13 a 14 años, en las de gran escala. A menudo estos niños son contratados junto con sus padres y casi todos trabajan principalmente durante las vacaciones escolares.

Por otro lado, enfocándose en el significado del trabajo desarrollado por los niños en zonas andinas, Cavagnoud (2009) realiza un artículo titulado “Educación formal y educación ‘extra formal’ en las zonas rurales de la sierra peruana”, donde, a partir de datos cuantitativos de la Encuesta Nacional de Hogares (ENAH) 2001, analiza el aumento de la cobertura y asistencia escolar (educación formal) de los últimos años en el país. Además, conceptualiza como “educación extra-formal” al trabajo que realizan los niños y niñas en condiciones estables garantes de sus capacidades físicas y necesidades emocionales, que

aportan saberes (por ejemplo, el conocimiento de los recursos de la comunidad y del medio ambiente) como una forma de educación complementaria ampliamente valorada por su entorno en un contexto cultural andino.

1.2.3. Procesos de socialización en zonas rurales

Existe también literatura que profundiza en los procesos de socialización de los niños, niñas y adolescentes en contextos andinos rurales del país. En esta línea se enmarca el artículo de Ames (2013) titulado "Niños y niñas andinos en el Perú: crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades", donde la autora investiga cómo los niños de habla quechua y que viven en comunidades rurales del Perú son integrados en su grupo social desde temprana edad y cómo su participación en diferentes ambientes sociales va evolucionando. La investigación se basa en varias experiencias de campo en las regiones de Cuzco, Apurímac y Ayacucho. El artículo analiza varias etapas de la vida infantil, incluyendo los rituales de los primeros meses y años, la transición a una etapa "intermedia" en la niñez y la consolidación de su participación en la vida social hacia los 12 años. En el contexto de la vida infantil rural andina, se identificaron tres procesos clave: (i) la iniciación temprana al trabajo como parte de la economía familiar y la formación de la persona, (ii) el aprendizaje a través de la observación y la participación, y (iii) las relaciones sociales de los propios niños que se van desarrollando y fortaleciendo a lo largo de la infancia. Según la autora, la incorporación de los niños a su cultura comienza desde su nacimiento y se desarrolla gradualmente a lo largo de sus primeros años de vida, lo que les permite adquirir conocimientos y habilidades necesarias para la vida cotidiana. Los niños de entre 5 y 8 años adquieren mayores responsabilidades, lo que les permite interiorizar aún más estos conocimientos y habilidades. A partir de los 12 o 13 años, los niños son participantes plenos en la mayoría de las actividades domésticas, económicas e incluso políticas de su comunidad.

1.2.4. Estudios de comparaciones generacionales

Por otro lado, se han realizado estudios que ponen énfasis en las percepciones de distintas generaciones frente al uso de tiempo de los menores, especialmente frente al tema del trabajo infantil.

De este modo, Frasco-Zucker (2016) llevó a cabo una investigación etnográfica para explorar la infancia de los niños que trabajan o han trabajado en contextos familiares en un barrio de Misiones, Argentina. La recolección de datos se basó en entrevistas no directivas con adultos y niños, centradas en las habilidades, valores y desafíos del trabajo infantil, así como en las posibles repercusiones en sus trayectorias laborales y educativas en etapas posteriores de la vida. Entre las reflexiones a las que llega la autora se encuentran: (i) que para los adultos, el trabajo infantil se considera moralmente deseable, y no hacerlo se considera condenable; (ii) que el trabajo se percibe como una “forma de hacerse hombre” y está vinculado a las ideas de género; (iii) que, a diferencia de la percepción negativa del trabajo en las calles de las grandes ciudades, el trabajo en la calle en este barrio se valora como un espacio de socialización y juego; y (iv) que los aspectos positivos del trabajo incluyen la adquisición de conocimientos del espacio y de los recursos y la formación de redes sociales a través de la interacción con otros trabajadores.

Akilova (2017) examina los caminos hacia el trabajo infantil y las percepciones de las familias sobre las experiencias de trabajo infantil en Tayikistán. El autor utiliza métodos narrativos de indagación con una muestra de 17 niños y niñas, y 12 padres. Entre los principales hallazgos de este estudio se encuentra la normalización y la aceptación del trabajo infantil explicado, en gran parte, por las expectativas puestas en los niños a nivel social, familiar y personal que a su vez se ven afectados por fuerzas macroeconómicas del país. El estudio también encontró que estas expectativas culturales y personales han sido internalizadas por los niños, lo que a su vez explica que vean el trabajo como una forma de vida y un deber para con sus padres y familias. Estas expectativas pueden diferir por género, edad y área de residencia.

Por su parte, Pico & Henao (2008) indagan acerca de las concepciones y formas de expresión con respecto al trabajo, a partir de las vivencias de niños y niñas trabajadores y sus familias. Para el recojo de información, los autores utilizan entrevistas estructuradas, así como diversas técnicas de investigación social participativa. Entre los principales hallazgos destacan que (i) el trabajo infantil, en el contexto de venta ambulatoria en plazas y mercados, se reproduce como una actividad conformadora de sentido de vida y de significados sociales positivos en tanto permite satisfacer necesidades subjetivas de ayuda y compromiso familiar; sin embargo, la contradicción aparece cuando la actividad del trabajo entra en competencia con el estudio, vía considerada por excelencia para alcanzar realizaciones futuras; (iii) en el contexto estudiado, no se puede concluir claramente acerca de la capacidad de agencia de los niños en tanto sea o no una decisión suya la de salir a trabajar.

1.2.5. Balance y brecha en la literatura

En suma, vemos que la literatura que explora la comprensión de la vida en la niñez específicamente respecto de la asignación y el uso de tiempo es amplia y parte de diversos enfoques y disciplinas de las ciencias sociales. La forma más predominante de aproximación es el estudio del *trade-off* entre trabajo y escuela, es decir, a través de la simplificación del uso de tiempo en la niñez en dos aspectos: el tiempo dedicado a la educación y el tiempo dedicado al trabajo productivo; y del análisis de los posibles conflictos que genera optar por una actividad antes que, por otra, tomándolas como actividades separadas e incompatibles. Las investigaciones realizadas bajo dicha aproximación se realizan bajo una metodología cuantitativa y se centran primordialmente en el estudio de los problemas de deserción y atraso escolar (Edmonds, 2003; Emerson & Portela, 2002; Ersado, 2005; Ravallion & Wodon, 2000; Sapelli & Torche, 2004; Wahba, 2001). Además, respecto al tema del tiempo dedicado al juego infantil, los estudios empíricos desde las ciencias sociales son mucho más limitados.

Por otro lado, aunque en menor medida, se encuentra una literatura especializada en el tema de trabajo infantil en zonas rurales en el contexto peruano. Los estudios aquí exploran el tema de los determinantes, consecuencias y significados sociales del trabajo y de la escolaridad (Alarcón, 2011, Alcázar et al., 2001, Cavagnoud, 2009 y Van den Berge, 2009).

Además, existen estudios (Akilova, 2017; Frasco-Zucker, 2016; Pico & Henao, 2008) que exploran el tema de las concepciones de distintas generaciones respecto del trabajo infantil. Dichas investigaciones, sin llegar a tocar el tema de explotación infantil, evidencian el nivel de valoración y las actitudes positivas, tomadas tanto por niños, como por adultos, hacia el trabajo realizado por los menores. Sin embargo, estas actitudes entran en contradicción con situaciones donde el tiempo dedicado a trabajo compite con el tiempo para la escuela.

Por lo tanto, se encuentra una brecha en la literatura sociológica, primero, respecto a estudios que analicen comparativamente perspectivas de más de un grupo generacional, como lo propuesto por autores como Frasco-Zucker (2016) y Pico & Henao (2008), quienes parten de un diseño metodológico que permite estudios diacrónicos que articulan escenarios precedentes con actuales y, a su vez, permiten recobrar la voz de los niños y niñas, haciéndolas dialogar con la de los adultos. Luego, acerca de análisis del uso de tiempo de los niños y niñas en contextos andinos rurales, se hace evidente la necesidad de contar con investigaciones que abarquen más allá de la dicotomía escolaridad-trabajo, y amplíen el espectro de actividades a, por ejemplo, labores domésticas y tiempo de juego. Esto, con el objetivo de profundizar el análisis de uso de tiempo, problematizando la simplificación en dicha dicotomía, pues vale la pena cuestionar las limitaciones de la simplificación, y si el tiempo dedicado a una actividad anula necesariamente el tiempo dedicado a otra. Es decir, evaluar hasta qué punto se puede hablar de actividades separadas e incompatibles en los usos de tiempo en la niñez.

1.3. Objetivos de investigación

1.3.1. Objetivo principal

Analizar los cambios de las ocupaciones de los niños, niñas y adolescentes en contextos rurales andinos a partir del análisis del uso de tiempo.

1.3.2. Objetivos específicos

- I. Describir el uso del tiempo de la generación actual de adultos y adultas durante su infancia.
- II. Describir el uso de tiempo de la generación actual de niños, niñas y adolescentes.
- III. Describir las percepciones de cambio en el uso de tiempo de los niños, niñas y adolescentes, bajo la mirada de la generación actual de adultos y adultas.
- IV. Analizar los cambios de las ocupaciones de los niños, niñas y adolescentes a partir de los cambios en su uso de tiempo.

1.4. Relevancia sociológica

La relevancia sociológica de la presente investigación radica primordialmente en dos aspectos. Primero, se busca contribuir a la cuestión poco abordada en la literatura sociológica respecto a estudios generacionales; por lo que sigue una metodología que enfatiza en la comparación entre generaciones de niños, niñas y adolescentes, y de adultos y adultas. Esto, a la luz de lo propuesto por autores como Frasco-Zucker (2016), Akilova (2017) y Pico & Henao (2008), quienes parten de un diseño metodológico que permite estudios diacrónicos que articulan escenarios precedentes con actuales y, a su vez, permiten recobrar la voz de los niños y niñas, haciéndolas dialogar con la de los adultos

En segundo lugar, para el análisis de uso de tiempo en la infancia, la investigación se propone abarcar más allá de la dicotomía escolaridad-trabajo, que ampliamente se ha utilizado para este tipo de estudios. Esto, mediante la incorporación al análisis del uso de tiempo en actividades de quehaceres domésticos en el hogar, así como en actividades lúdicas y juego. Además, se propone evaluar hasta qué punto se puede hablar de estas actividades como separadas e incompatibles en los usos de tiempo en la niñez.

1.5. Hipótesis

Las transformaciones de las últimas décadas en la cultura andina, derivadas por diversos factores entre los que se encuentran las olas de migración interna, que marcó el abandono progresivo de los residentes de zonas rurales andinas hacia las zonas urbanas, la expansión de la educación pública y el desarrollo de nuevas tecnologías, particularmente de transporte, de información y de comunicación, significaron la transmisión de la vida moderna urbana hacia las comunidades andinas rurales. En este contexto, dichos cambios implicaron también transformaciones sobre las construcciones sociales y sobre las concepciones de las realidades sociales, entre las que, en particular, se encuentran los significados, prácticas y representaciones atribuidos a los significados de infancia en dicho contexto en especial.

En ese sentido, durante los últimos 60 años, la educación de los niños y niñas se ha convertido en un asunto fundamental y la principal vía para el progreso económico y el ascenso social. Esto se evidencia en las cifras de matrícula escolar que son cada vez más cercanas a la universalidad (de acuerdo con datos del INEI al 2021, la tasa de matrícula en el nivel primario fue de 97.4%, mientras que en el nivel secundario fue de 87%). Esto, en las zonas rurales andinas, vino acompañado de cambios en las concepciones acerca de la inserción y propagación de la educación formal. Como lo expone Ansión (2012), las comunidades rurales andinas fueron redefiniendo sus ideas acerca de la escuela. En un principio, los mitos que se generaron acerca de ésta fueron relacionados a su concepción como lugares de engaño, pues hace “creer que

existe amistad y buena voluntad ahí donde hay voluntad de destrucción [de la cultura propia]" (Ansión, 2012, p. 375); mientras que, en la actualidad, las concepciones andinas alrededor de la escuela han sido reinterpretadas en términos positivos hacia el rol que ejercen y tienden a revalorarla funcionalmente (Plaza, 2012, p. 29). Por otro lado, de acuerdo con lo hallado por Mannarelli (2014), desde finales del siglo XIX, la educación en Perú fue asociada a un trato definido por el amor, la caricia y el respeto. Los niños pasaron a concebirse como seres perfectibles, moldeables (mediante los sistemas educativos formales e informales) y merecedores de cariño.

En ese sentido, los cambios expuestos se materializan también en cambios de las prácticas y representaciones de las ocupaciones de los niños y niñas en su vida cotidiana. Lo cual pasó de responder a una imagen de infancia trabajadora y productiva (es decir, de uno que priorizaba el uso de tiempo en actividades de trabajo productivo), a una que prioriza la escolaridad y la educación formal para un fin de progreso económico, personal y social (es decir, al uso de tiempo dedicado principalmente a actividades escolares o de estudio).

Esto se enmarca en supuestos que guían la metodología de estudio y soportan el análisis empírico: (i) la infancia es una construcción social relativa al tiempo y al contexto en la que se estudia, (ii) la infancia es una categoría en la estructura social permanente (afectada también por estructuras económicas, políticas y sociales), y (iii) los niños y niñas son actores protagonistas de sus vidas, competentes de participar en la construcción de conocimiento acerca de sus propias vidas (Alanen, 1994; Gaitán, 2006a; Mayall, 2000, 2002; Pavez, 2012; Thorne, 1993). Esto último, especialmente en los contextos rurales andinos, como lo exponen Cavagnoud et al. (2013): "En contextos marcados por las desigualdades sociales o la precariedad, los niños toman decisiones de manera individual y colectiva, participan en la elaboración de estrategias implementadas con los demás miembros de su familia y comunidad, y asumen comportamientos adaptados a las circunstancias y a los problemas que los afectan, de forma diferente o similar a los adultos" (2013, p. 326).

2. Marco Teórico

2.1. La Nueva Sociología de la Infancia

Estudiar la infancia y a los y las niñas dentro de las ciencias sociales continúa representado un desafío. Esto dado que, en su mayoría, los estudios centrados en la infancia, con mayor o menor intensidad, la han tomado de forma indirecta y solamente de un modo instrumental, es decir, los y las niñas no constituyeron el objeto central de estudio sino que se les asignó un papel instrumental para la explicación de otros conceptos y teorías (Rodríguez, 2003) como el orden del sistema social o el funcionamiento de las instituciones sociales (Gaitán, 2006a; Neustadter, 1989). En este contexto, la infancia ha sido considerada como la etapa de la vida en la que se inicia la vida social de aquellos que llegarán a ser, con el paso del tiempo, verdaderos actores sociales (Gaitán, 2006a, p. 10).

Frente a la insatisfacción de las explicaciones acerca de la vida y comportamientos de los niños y niñas, y como un esfuerzo por ampliar la comprensión social, histórica y cultural de los niños y niñas, nace desde finales del siglo XX y desde la literatura habla inglesa (Jenks, 1996; James & Prout, 1997; James et al., 1998; Mayall, 2000), un nuevo campo temático que se fue configurando en lo que ahora es conocido como la “Nueva Sociología de la Infancia”. Este campo (que está estrechamente vinculado a la historia y la antropología de la infancia) pretende romper con los supuestos de la psicología del desarrollo y los marcos de “socialización”, que consideran a los niños principalmente como los adultos de la siguiente generación. Además, conduce a la búsqueda de nuevos planteamientos teóricos y el desarrollo de nuevas herramientas de investigación con el objetivo de “llegar a un conocimiento de lo que significa la infancia hoy, como espacio vital en el que se desarrolla la vida de los niños, como fenómeno permanentemente insertado en la estructura social y como ámbito con significado para los propios niños” (Gaitán, 2006a, p. 10).

En ese sentido, en línea con lo propuesto por Pavez (2013) y Gaitán (2006b), la Nueva Sociología de la Infancia parte de tres premisas teóricas en construcción

claves: (i) la infancia como una construcción social relativa al tiempo y al contexto en la que se estudia, (ii) la infancia como una categoría sociológica permanente (afectada también por estructuras económicas, políticas y sociales), y (iii) los niños y niñas como actores protagonistas de sus vidas, lo que implica reconocer su capacidad de agencia.

2.1.1. La infancia como constructo social (enfoque constructivista)

Desde este enfoque, la infancia es vista como una construcción social relativa a cada contexto sociopolítico e histórico desde donde se plantea. Esta noción fue teorizada por autores como James et al. (1998), James & Prout (1997) y Jenks (1996), quienes cuestionan la visión universal de la infancia y, por el contrario, ponen acento en la pluralidad de sus significados y la enorme diversidad en que viven las niñas y los niños alrededor del mundo (Gaitán & Liebel, 2011; Pavez, 2012). “Por lo tanto, las producciones específicas de la infancia no son unitarias ni homogéneas (Rodríguez, 2007); derivan de factores sociales y culturales, los cuales definen relaciones de poder, autoridad y dependencia entre las generaciones que varían de un contexto a otro” (Cavagnoud et al., 2013, p. 325). Por este motivo, algunos autores como Jenks (1996) e IFEJANT (2003) se refieren al término en plural de “infancias” haciendo énfasis en la diversidad de sus significados de acuerdo con el contexto en el cual se expresa.

En ese sentido, se propone romper con la universalización del concepto de infancia y la representación e idealismo romántico del niño que tuvo su auge en los siglos XVIII y XIX mediante la asociación del niño con las ideas de pureza, asexualidad, inocencia, bondad, entre otras (Sosenski & Albarrán, 2012, p. 16). Además, de expresar la crítica hacia la idealización del “niño-ciudadano” que conlleva a expresiones como “los niños son el futuro de la sociedad” y tiende a privarlos de la existencia como seres humanos (completos) y convertirlos en seres humanos de transición a la adultez (Qvortrup, 2005; Sosenski & Albarrán, 2012).

Asimismo, desde los estudios latinoamericanos, se pone en juicio la relación histórica que se construyó entre los idearios de los niños y niñas desde instituciones como el Estado y la familia en este contexto particular. Donde, como lo expresa Sosenski & Albarrán (2012):

“No existió un modelo de infancia en cada época, sino que la niñez se expresó en múltiples vertientes: niños delincuentes, niños indígenas, niños escolarizados, niños ciudadanos, niños consumidores, niños estéticos, niños exploradores, niños escritores, niños salvajes o primitivos. Asimismo, las representaciones sobre la infancia no fueron homogéneas, el niño se configuró como un depositario de diversos idearios, proyectos políticos y sociales, así como de diferentes mentalidades a lo largo de la historia de Latinoamérica. El niño se encontró siempre en una suerte de bisagra entre el Estado y la familia” (2012, p. 9).

Bajo este enfoque también realiza la crítica hacia los discursos de protección a la infancia, ya que promueven la visualización de una infancia estandarizada bajo una concepción etnocéntrica y adulto céntrica. Así, por ejemplo, la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989), a pesar del innegable aporte al concepto moderno de infancia, con la promoción de una cultura más igualitaria y respetuosa, también “recrea un determinado concepto de infancia y de las relaciones de poder generacionales que se derivan de éste, al otorgar ciertos derechos y negar otros. Por ejemplo, se debate que en la Convención no se estipulen los derechos políticos como el voto o se ignoren los derechos sexuales y reproductivos de las y los adolescentes. Por último, también se cuestiona que el concepto de infancia implícito en la Convención es característico de los países ricos y europeos, invisibilizando la enorme diversidad en que viven las niñas y los niños alrededor del mundo” (Gaitán & Liebel, 2011, p. 29; Pavez, 2011, p. 42, citado por Pavez, 2013, p. 6).

En la presente investigación se aplica esta dimensión conceptual en tanto se toma la infancia como categoría que han sido social, cultural e históricamente construida y se pretende explorar acerca de los cambios de esta durante un

periodo de tiempo y en un espacio geográfico determinados. Además, se busca contribuir a la visibilidad de las diferentes formas de vivir la infancia, en este caso, el caso de infancias rurales en Cusco, Perú.

2.1.2. La infancia como categoría sociológica permanente (enfoque estructural)

Este enfoque pretende analizar la posición de la niñez en la estructura de las sociedades, considerándola como una categoría social permanente en lugar de una fase transitoria (Pavez, 2013; Qvortrup, 1993), y que, además, como todo fenómeno social, es influenciado también por estructuras económicas, políticas, sociales, de acuerdo con cada contexto (Gaitán, 2006b; Qvortrup, 1994; Wintersberger, 1994). “Por lo tanto, desde esta perspectiva, las condiciones de la vida infantil se analizan considerando el nicho social que ocupa la niñez de ahora y la que vendrá, como un espacio en la estructura de la sociedad que está destinado a que lo habiten las personas cuando son niñas y niños” (Pavez, 2012, p. 92).

No obstante, la infancia es vista también como una “estructura en sí misma” comparable y análoga a las otras categorías sociales como las clases sociales o al género. Por lo tanto, bajo este enfoque se pretende que las investigaciones relacionadas a la infancia consideren los hechos observados en el nivel de la vida de los niños (por ejemplo, su condición socioeconómica, estatus político o sentido de identidad) con relación a sus contextos en el macro nivel, y explique aquel hecho considerando la influencia de este macro contexto sobre el grupo infantil (Gaitán, 2006a, p. 14).

Bajo este enfoque, la infancia es pensada como un grupo social en permanente conflicto y negociación con los otros grupos sociales, a diferencia de la visión individualista que otras disciplinas, como la psicología o pedagogía, proponen (Qvortrup, 1994; Wintersberger, 1994). En ese sentido, la población infantil se entiende como el “colectivo de individuos muy diferentes entre sí, pero que comparten una misma ubicación etaria en tanto ‘menores de edad’ sometidos a

la autoridad adulta” (Rodríguez, 2007, p. 56; citado por Pavez, 2012, p. 92). La infancia se constituye entonces como un grupo social definido a través de pautas de división social, diferencia y desigualdad (Gaitán, 2006a, p. 21).

Finalmente, dentro de este enfoque, autores como Liebel (2007) problematizan la posición que ocupa la categoría "infantil" en la sociedad, en tanto se considera símil de "inferior" o "indeseable". El adjetivo "infantil" se utiliza en los espacios cotidianos de forma despectiva para caracterizar algo poco serio o inmaduro.

En la presente investigación, esta dimensión conceptual de la infancia es aplicada al identificar a la "infancia rural-andina" como una categoría social existente permanente en el espacio rural-andino, pero que se transforma en el tiempo, a partir de los cambios en la estructura, pero también a partir del conflicto y las negociaciones con otros grupos generacionales, en especial, el de adultos.

2.1.3. Los niños y niñas como actores sociales y con capacidad de agencia (enfoque relacional)

Este enfoque se basa en lo propuesto por Mayall (2000, 2002) y Alanen (1994). Ambas plantean la construcción de una "Sociología de los niños" que revele la perspectiva infantil en su investigación e intervención. Para esto, se parte de una comprensión de la infancia "como una generación con un estatus y una posición de poder determinada" (Pavez, 2012, p. 97) y se considera a los niños y niñas como actores sociales competentes que desempeñan un papel activo en la construcción de conocimiento sobre de sus propias vidas (Thorne, 1993).

Las dimensiones de género y generación (Mannheim, 1993) son claves para entender el proceso relacional de los niños y niñas, ya que ambas operan de manera paralela y complementaria, y organizan las relaciones entre ellos (y también entre adultos) en función de las jerarquías (Pavez, 2012, p. 97). En ese sentido, los niños y niñas conforman una generación social determinada y despliegan relaciones de poder generacionales y de género con los otros actores en sus entornos. "En este marco estructural generacional la posición infantil tiene un estatus de subordinación y obediencia respecto a la autoridad adulta, creando

relaciones de poder basadas en la negociación y el conflicto generacional (Alanen, 1994; James & Prout, 1997, x; Mayall, 2002, p. 21)” (Pavez, 2013, p. 6). Es decir, los niños se conciben como actores competentes (agentes) en un mundo compartido, aunque centrado en la generación adulta (Gaitán, 2006a, p. 21).

El enfoque retoma lo propuesto por el enfoque estructural, en tanto agrupa y posiciona a los niños y niñas posiciona en una estructura micro y macrosocial. Esto, en contraste con lo propuesto por el enfoque constructivista, que más bien se preocupa por acentuar la pluralidad de las infancias, basada en la existencia de distintas construcciones de la misma (Gaitán, 2006a, p. 17); sin embargo, añade las relaciones de poder presentes en contextos cotidianos, como lo explica Pavez:

“Este enfoque estudia lo que es común a las niñas y los niños en sus relaciones generacionales con las personas adultas en tanto relaciones políticas de poder entre grupos sociales a un nivel individual (micro) y a nivel grupal (macro). Por lo tanto, aquí se vuelve a recuperar la noción de la infancia como un grupo minoritario –desarrollada y presentada en el enfoque estructural– agregando la dimensión relacional de poder que está presente en la vida cotidiana” (2012, p. 98).

En ese sentido, el enfoque propone que las investigaciones acerca de la infancia exploren la vida cotidiana de los niños y niñas, y la intersección de sus relaciones con sus pares y con los adultos. Metodológicamente, el enfoque propone reconocer y documentar la agencia de los niños y niñas en las investigaciones acerca de sus propias vidas. Es decir, recobrar la voz de los niños y niñas en las investigaciones que pretenden entender acerca de sus vidas y explorar sus discursos propios, en sus entornos cotidianos (mediante metodologías cualitativas, especialmente entrevistas individuales o grupales) (Gaitán, 2006a, p. 20).

En la presente investigación, esta dimensión se aplica en la aproximación metodológica para el recojo de información de los niños y niñas, en tanto se pretende acopiar sus discursos propios acerca de sus experiencias en su vida cotidiana mediante una aproximación cualitativa y el uso de entrevistas semi-estructuradas. Esto, tomando en cuenta el contexto particular en el que se desarrollan (un contexto rural-andino marcado por desigualdades sociales y precariedad) así como las diferentes formas de vivir su capacidad de agencia.

En suma, la investigación se apoya en el enfoque teórico de la Nueva Sociología de la Infancia dado que, para analizar los cambios en las ocupaciones de los niños, niñas y adolescentes, se parte de la concepción de la infancia como una categoría que han sido social, cultural e históricamente construida y que es relativa al tiempo y al contexto en la que se estudia. Además, se toma en cuenta que específicamente la infancia rural-andina, al ser una categoría permanente en la estructura del espacio rural-andino, se transforma junto a éste. Finalmente, se parte también del reconocimiento de los niños y niñas como actores sociales capaces de construir conocimiento acerca de sus propias vidas.

2.2. El concepto de generación

De acuerdo con lo propuesto por Mannheim (1993), interesado en el estudio de la juventud y sus procesos de cambio, las generaciones pueden ser vistas como grupos que, más allá de las similitudes en la edad biológica, comparten una experiencia histórica y que, por tanto, crean un marco común de vivencias e interpretaciones (Pavez, 2012, p. 98). En ese sentido, cada generación comparte una sensibilidad específica diferente a la de sus antecesores o predecesores (Padawer, 2010, p. 357). Así, las generaciones pueden considerarse como el resultado de las discontinuidades históricas, y por tanto, de los cambios (Leccardi & Feixa, 2011, p. 17).

En la presente investigación, la experiencia de la infancia en contextos rurales-andinos constituye un punto de referencia que comparten los y las niñas, pero también los adultos y adultas (ya que también fueron niños alguna vez). En ese sentido, la generación resulta una categoría de análisis social útil para estudiar los cambios históricos. Así, la investigación pretende realizar un análisis comparativo en las distintas formas de vivir la infancia entre dos generaciones simplificadas: i) la de niños, niñas y adolescentes, y ii) la de adultos y adultas.

3. Metodología

3.1. Enfoque metodológico

La investigación pretende explorar los cambios en las prácticas (ámbito objetivo) y representaciones (ámbito subjetivo) acerca del uso de tiempo de los niños y niñas desde el análisis de los discursos de los propios actores (miembros de la generación actual de niños y de la generación actual de adultos). Esto, considerando a los niños y niñas como actores sociales competentes que participan activamente de la construcción de conocimiento acerca de sus propias vidas (Thorne, 1993). En ese sentido, el enfoque metodológico utilizado es el cualitativo, mediante la aplicación de entrevistas individuales y grupales semiestructuradas.

3.2. Unidad de análisis y de observación

Para cumplir con los objetivos específicos de la investigación, se delimitó el trabajo con dos generaciones de informantes definidas por grupos etarios. La generación 1, que está conformada por la generación actual de niños, niñas y adolescentes (de entre 9 y 17 años); y la generación 2, que está conformada por la generación actual de adultos y adultas (de entre 34 y 62 años). Así, las unidades de análisis y de observación de la investigación las conforman los niños, niñas y adolescentes de la generación 1, así como las y los adultos de la generación 2 de informantes.

3.3. Ámbito de estudio

El ámbito de estudio se ubica en el distrito de Caicay, perteneciente a la provincia de Paucartambo, departamento de Cusco. Se encuentra a una altitud de 3,103 m.s.n.m. y cuenta con una extensión territorial de 107 km² que abarca zonas altoandinas y valles interandinos. Caicay limita con los siguientes distritos: San Salvador, Huancarani, Lucre, Andahuaylillas, Urcos y Ccatca. Este distrito fue creado en 1857 durante el gobierno de Ramón Castilla mediante Ley N° 12301. De acuerdo con datos de INEI, Caicay cuenta con 24 centros poblados² (entre los que se encuentran Caicay, Huasac, Ccollotaro y Pampa) y 14 comunidades campesinas³.

Caicay posee un clima favorable y una tierra fértil para la agricultura de diversos frutos, entre los cuales destaca la producción de durazno. Una de sus principales festividades es precisamente el "Festival del Durazno" que se realiza cada año en el mes de marzo. En ese sentido, la pequeña agricultura es una de las actividades fundamentales para las familias del distrito, seguida de la crianza de animales.

Según el Mapa de Pobreza Provincial y Distrital 2018, Caicay es el distrito menos poblado de la provincia, con una estimación de 3,050 habitantes al 2020. Caicay ocupa el puesto 374 en la posición de distritos más pobres del país, el puesto 16 entre los distritos más pobres del departamento de Cusco y el puesto 3 entre los distritos más pobres de la provincia de Paucartambo, después de los distritos de Challabamba y Colquepata (INEI, 2020).

Según el padrón de instituciones educativas del Ministerio de Educación (Minedu)⁴, el distrito cuenta con 21 instituciones educativas (activas), todas de gestión pública, que brindan los servicios de inicial, primaria y/o secundaria y cuentan, en conjunto, con un total de 969 alumnos. Cabe señalar que, de estas

² Sistema de consulta de centros poblados. Link: <http://sige.inei.gob.pe/test/atlas/>. Consulta: 10 de julio de 2022.

³ Directorio de comunidades nativas y campesinas. Link: https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1597/. Consulta: 10 de julio de 2022.

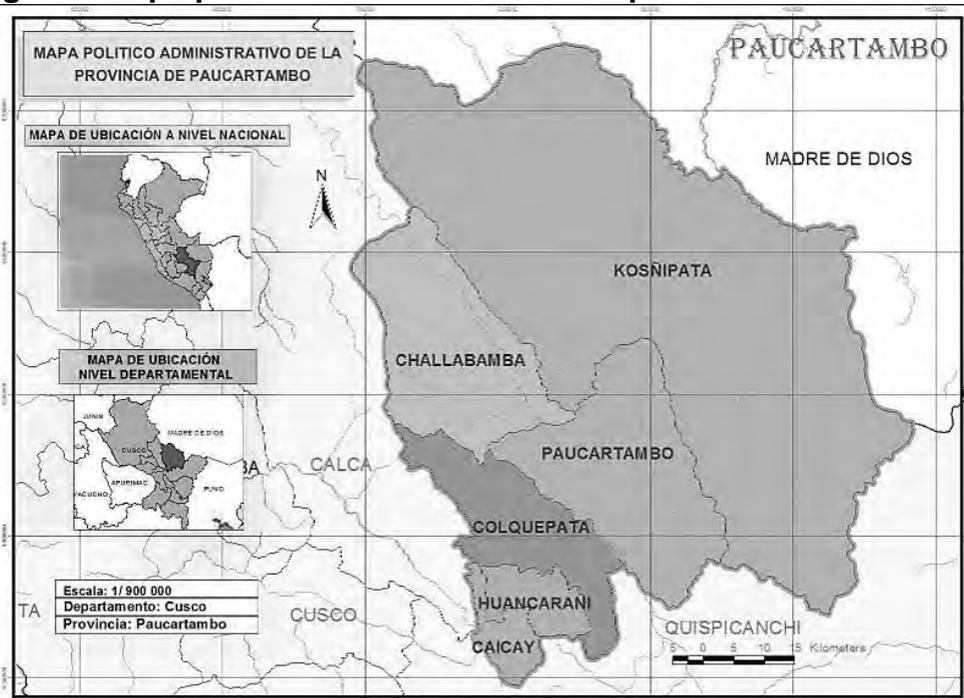
⁴ Padrón de Instituciones Educativas del Ministerio de Educación, actualizado a junio de 2022. Link: http://escale.minedu.gob.pe/uee/-/document_library_display/GMv7/view/958881. Consulta: 06 de junio de 2022.

instituciones, solo dos cuentan con educación de nivel secundaria y acogen a un total de 330 alumnos. Adicionalmente, cabe mencionar que en el padrón del Minedu no figura el año de creación de los centros educativos; sin embargo, únicamente para el caso de la Institución Educativa N° 50453 de nivel primario (Código Modular N° 0409292), figura la fecha de registro en el padrón el 5 de abril de 1966.

Este ámbito de estudio ha sido seleccionado a conveniencia, dado el acercamiento previo a la población. Tengo parientes cercanos que residen en Caicay. Desde el año 2015, he visitado frecuentemente el distrito y he desde entonces, he asistido a algunas “Festivales del Durazno” y festividades del distrito y/o de distritos cercanos, donde pude conocer e interactuar con los residentes (niños, niñas, adolescentes y adultos), con los que me comuniqué en español, aunque algunos, sobre todo los mayores, a veces utilizan el idioma quechua para algunas expresiones que he ido aprendiendo a entenderlas con el tiempo. Esta aproximación previa, me brindó facilidad para el recojo de información por los lazos de confianza que se generaron rápidamente entre los entrevistados.

Finalmente, respecto a la representatividad del ámbito de estudio seleccionado, se puede mencionar que, dado que cada zona del departamento de Cusco tiene sus propias particularidades de acuerdo con los recursos disponibles y tipos de economía familiar, nivel de lejanía a los ámbitos urbanos, historia propia y cultura, tamaño de la población, entre otros; el ámbito de estudio seleccionado (el distrito de Caicay) puede ser representativo del grupo de distritos más cercanos a la capital provincial de las provincias ubicadas al este de la ciudad del Cusco.

Imagen 1. Mapa político administrativo de la provincia de Paucartambo



Fuente: Micro Red Paucartambo, citado por Florez & Bernable (2015)

3.4. Universo

El universo lo conforman los adultos y adultas con hijos e hijas (o hijastros) menores de edad, y los niños, niñas y adolescentes de entre 9 a 17 años. Todos residentes del distrito de Caicay, provincia de Paucartambo, departamento de Cusco.

3.5. Tipo de muestreo y selección de casos

Se utilizó un muestreo no probabilístico mediante la técnica de bola de nieve; es decir, para la selección de casos, se utilizó las recomendaciones de las personas ya entrevistadas. Además, se trató de un muestreo a conveniencia, buscando un punto de saturación en los discursos.

3.6. Técnicas empíricas para el recojo de información en campo

El recojo de información de campo empezó un día domingo del 2019 con la entrevista de María (adulta), a quien conozco desde el año 2015. La entrevista

se desarrolló en su lugar de trabajo, la casa en donde María trabaja como empleada del hogar. Luego, ella me recomendó y me dio el consentimiento para entrevistar a su hijo Darío. Esta entrevista se desarrolló en la casa de la abuela de Darío, donde él se encontraba en ese momento. Luego, Darío me dio direcciones para caminar hacia donde vive Sonia, su compañera de colegio. La entrevista a Sonia se realizó en su casa, mientras ella realizaba labores domésticas de cuidado hacia su hermana menor.

Así, las entrevistas continuaron de acuerdo con recomendaciones de los entrevistados anteriormente. Sin embargo, cuando me quedé sin recomendaciones, empecé a caminar por el pueblo buscando personas para ser entrevistadas. Así, conocí a Carlos (adolescente) y posteriormente a Ana, su madre. A quienes pude realizar las entrevistas (una después de la otra) en el espacio de la tienda donde ambos trabajan. Luego, ellos me recomendaron a otras personas, y el trabajo de campo continuó.

En dos ocasiones las entrevistas se realizaron de forma grupal dadas las restricciones del contexto. El primer caso es el de Gregorio y Pablo, dos adultos que se encontraban trabajando la tierra y que gentilmente accedieron a ser entrevistados; sin embargo, las entrevistas no podían ser de forma individual, dado que ambos se encontraban trabajando físicamente cerca, entonces lo más factible, y que ellos mismos propusieron, es que la entrevista sea de forma grupal. El segundo caso es el de Mario y José, dos niños que se encontraban jugando en la casa de uno de ellos. Cuando intenté separarlos, para tener una entrevista después de la otra, ellos desconfiaron y no quisieron participar; sin embargo, cuando uno de ellos propuso que la entrevista sea grupal, todos accedimos.

Las entrevistas duraron entre 30 a 60 minutos, en total. Algunas entrevistas fueron interrumpidas por unos minutos, cuando los entrevistados tenían alguna labor que realizar, pero luego, todas fueron culminadas. En total, las entrevistas se realizaron durante siete días, tres días durante el 2019 y cuatro, durante el 2022. El espacio de tiempo entre estos años se debió a las restricciones de

movilidad por la pandemia por COVID-19. En ese sentido, es importante tener en cuenta que los hallazgos (presentados en la sección siguiente) se han visto influenciados por el período de pandemia.

Todas las personas entrevistadas dieron su consentimiento para ser parte del estudio firmando el formato de consentimiento o por grabación. En el caso de los niños y adolescentes, el consentimiento fue dado por ellos mismos, pero también por sus tutores.

Finalmente, es preciso mencionar que, como se observará en la sección de instrumentos de recojo de información, la variable de uso de tiempo en la infancia es operacionalizada mediante cuatro categorías: tiempo para la escuela o actividades escolares, tiempo para el trabajo productivo, tiempo para las labores domésticas y tiempo para el juego o actividades lúdicas. Cada categoría representa una sección en las entrevistas a los adultos y a los niños y adolescentes.

3.7. Muestra

La muestra la componen 18 individuos: 9 adultos y adultas (de entre 34 y 62 años), 9 niños, niñas y adolescentes (de entre 9 y 17 años). Aunque no se buscó necesariamente entrevistar a personas de una misma familia, dentro de la muestra se cuenta con dos familias. La primera está conformada por Ana (madre) y Carlos (hijo), y la segunda por María (madre), Ernesto (hijo), Darío (hijo) y Maritza (hija). Los demás entrevistados no pertenecen a familias en común. El detalle de la muestra se presenta en el Cuadro 1.

Adicionalmente, es importante mencionar que el recojo de información de campo se realizó en dos oportunidades: en el año 2019 y en el año 2022. Esto dadas las restricciones sanitarias a raíz la pandemia por COVID-19, que impidió el recojo de información en parte de los años 2020 y 2021.

Cuadro 1. Detalles de la muestra de adultos y adultas

N	Pseudónimo	Edad (al momento de la entrevista)	Sexo	Lugar de nacimiento	Lugar de residencia actual	Número de hermanos/as y rango de ego en la hermandad	Número de hijos/as. Edades y sexo (V, M, N/P)*	Estado civil	Trabajo actual	Lugar(es) de residencia en su niñez	Año de entrevista
1	Ana	42	Mujer	Comunidad de Ccoyaraqui, Caicay	Caicay	Cinco hermanos. Ella es la mayor.	Cuatro hijos (V 18, V 14, V 11, M 6)	Casada o conviviente	Ama de casa, trabajo en su tienda.	Collaraqui, Caicay; y en Cusco (ciudad).	2019
2	Carmen	48	Mujer	Colquepata	Cusco, desde hace 5 años. Antes vivía en Caicay.	Tres hermanos. Ella es la menor.	Dos hijas (M 23, M 13)	Separada	Empleada de hogar y ama de casa.	Colquepata, Caicay	2019
3	Gregorio	47	Varón	Paucartambo	Caicay	Dos hermanos. Él es el del medio.	Tres hijos (M 20, M 15, V 10)	Casado o conviviente	Obrero en la Municipalidad de Caicay. También es soldador. Trabaja la tierra y vende duraznos.	Caicay	2022
4	Juan	50	Varón	Comunidad de Huara Huara, Caicay	Comunidad de Collotaro, Caicay. También tiene una casa en Cusco.	Seis hermanos.	Seis hijos (M 29, V, V, V 20, M 11, V 7)	Casado o conviviente	Es independiente, realiza acabados de construcción en Cusco. También trabaja en su propia chacra en Caicay.	Comunidad de Collotaro, Caicay; y en Puerto Maldonado, Tambopata, Madre de Dios.	2022
5	Justo	50	Varón	Caicay	Comunidad de Collotaro, Caicay	-	Seis hijos (V 27, N/P 22, N/P 19, N/P 13, N/P 9, N/P)	-	Trabaja en agricultura, cerca de Caicay	Comunidad de Collotaro, Caicay	2022
6	María	34	Mujer	Caicay	Caicay	Dos hermanas.	Tres hijos (V 16, M 9, V 7)	Separada	Empleada de hogar, alquiler chacras, venta de animales, venta de comida.	Caicay	2019
7	Miguel	62	Varón	Coracora, Parinacochas, Ayacucho	Caicay	-	Un hijo (V 20)	Casado o conviviente	Esporádicamente trabaja en chacras de otras personas. También es albañil.	Coracora y Lima desde los 9 años. Luego fue a Caicay por su pareja.	2022
8	Pablo	49	Varón	Caicay	Caicay	Seis hermanos.	Una hija (M 13)	Separado	Trabaja la tierra ocasionalmente. También trabaja como albañil, construyendo en obras	Caicay	2022
9	Pedro	58	Varón	Comunidad de Collotaro, Caicay	Comunidad de Collotaro, Caicay	Cuatro hermanos. Él es el menor.	Tres hijos (V 26, M 14, M 6)	-	Trabaja en agricultura, en su chacra y chacras de otras personas.	Comunidad de Collotaro, Caicay	2022

*V=Varón; M=Mujer; N/P=No precisa

Cuadro 2. Detalles de la muestra de niños, niñas y adolescentes

N	Pseudónimo	Edad (al momento de la entrevista)	Sexo	Lugar de nacimiento	Lugar de residencia	Número de hermanos/as (edad, sexo) y rango de ego en la hermandad	¿Estudia actualmente?	Grado de estudios	Año de entrevista
1	Adrián	16	Varón	Cusco	Caicay	Tres hermanos. Dos mujeres de 25 y 21 años, y un varón de 14 años. Él es uno de los hermanos del medio.	Sí, en la academia pre-policial.	Secundaria completa	2022
2	Carlos	14	Varón	Cusco	Caicay	Tres hermanos. Dos varones de 18 y 11 años, y una mujer de 6 años. Él es uno de los hermanos del medio.	Sí, en la escuela	Cuarto grado de secundaria	2019
3	Darío	9	Varón	Cusco	Caicay	Dos hermanos. Un varón de 1 años, y una mujer menor de 11 años. Él es el hermano del medio.	Sí, en la escuela	Cuarto grado de primaria	2022
4	Ernesto	16	Varón	Cusco	Caicay	Dos hermanos. Una mujer de 9 años y un varón de 6 años. Él es el mayor.	Sí, en la escuela	Quinto grado de secundaria	2019
5	José	9	Varón	Comunidad de Champa, Caicay	Caicay	Tres hermanos. Dos mujeres, un varón. Él es uno de los hermanos del medio.	Sí, en la escuela	Cuarto grado de primaria	2022
6	Luis	14	Varón	Cusco	Caicay	Tres hermanos. Dos mujeres mayores de edad y un varón. Todos mayores de edad. Él es el menor.	Sí, en la escuela	Segundo grado de secundaria	2022
7	Mario	10	Varón	Comunidad de Champa, Caicay	Caicay	Una hermana mujer mayor de edad. Él es el menor.	Sí, en la escuela	Quinto grado de primaria	2022
8	Maritza	11	Mujer	Caicay	Caicay	Dos hermanos varones. Uno es mayor de edad y el otro tiene 9 años. Ella es la hermana del medio.	Sí, en la escuela	Sexto grado de primaria	2022
9	Sonia	17	Mujer	Comunidad de Champa, Caicay	Caicay	Siete hermanos. Cinco mujeres y dos varones. La hermana mayor tiene 24 años, y la menor, 3 años.	Sí, en la escuela	Quinto grado de secundaria	2019

3.8. Técnicas de recojo de información

El recojo de información cualitativa se llevó a cabo mediante entrevistas a profundidad individuales y grupales semiestructuradas. Se buscó establecer una comunicación directa con los informantes y crear una relación de conocimiento dialógica, espontánea y variable. Se utilizaron preguntas abiertas y relativamente libres basadas en las guías de entrevistas que se presentan en los cuadros 3 y 4.

Es importante mencionar que inicialmente se tenía previsto recopilar información solo a través de entrevistas individuales; sin embargo, dadas las condiciones en campo, se adaptó y se optó por realizar dos entrevistas grupales. La primera entrevista se llevó a cabo con dos niños (Mario y José), quienes prefirieron ser entrevistados juntos en lugar de uno tras otro. Se respetó la decisión de los niños y se adaptó la entrevista en ese mismo momento. Por otro lado, la segunda entrevista grupal se realizó con dos adultos (Gregorio y Pablo) que estaban trabajando juntos y acordaron hacer la entrevista mientras continuaban trabajando. En resumen, se realizaron 2 entrevistas grupales y 14 entrevistas individuales, con un total de 18 personas (los detalles de la muestra se encuentran en los cuadros 1 y 2).

3.9. Instrumentos de recojo de información

Se contó con dos instrumentos de recojo de información que no pretendieron ser de seguimiento estricto, por la naturaleza de la técnica, pero que sirvieron de guías para las entrevistas semi-estructuradas. Estos son: (i) la guía de entrevistas para niños, niñas y adolescentes (ver Cuadro 4), y (ii) la guía de entrevistas para adultos y adultas (ver Cuadro 5). Mediante estos instrumentos se recogió la información para cubrir con los objetivos de la investigación, según se detalla en el Cuadro 3.

Cuadro 3. Objetivos e instrumentos de recojo de información

Objetivo General	Objetivos específicos	Instrumento de recojo de información
Analizar los cambios de las ocupaciones de los niños y niñas en contextos rurales andinos a partir del análisis del uso de tiempo.	I. Describir el uso del tiempo de la generación actual de adultos y adultas durante su infancia.	1. Guía de entrevista para adultos y adultas
	II. Describir el uso de tiempo de la generación actual de niños, niñas y adolescentes.	1. Guía de entrevista para niños, niñas y adolescentes
	III. Describir las percepciones de cambio en el uso de tiempo de los niños, niñas y adolescentes, bajo la mirada de la generación actual de adultos.	1. Guía de entrevista para adultos y adultas
	IV. Analizar los cambios en el significado de la infancia rural a partir de los cambios en el uso de tiempo de los niños, niñas y adolescentes de ambas generaciones estudiadas.	1. Guía de entrevista para adultos y adultas 2. Guía de entrevista para niños, niñas y adolescentes

Cuadro 4. Guía de entrevista para niños, niñas y adolescentes

Tipo	Entrevista a profundidad	
Actores participantes	Niños, niñas y adolescentes de 9 a 17 años	
Objetivos	Explorar acerca del uso de tiempo de los/as niños/as (prácticas y representaciones), ahondar en sus proyectos o aspiraciones de vida, y explorar los cambios en los usos de tiempo que la pandemia por COVID-19 pudo causar en los últimos años.	
Preguntas	1. Información básica	¿Cómo te llamas? ¿Cuántos años tienes? ¿Sabes tu fecha de nacimiento? ¿Dónde naciste? ¿Con quiénes vives? ¿Vas al colegio? ¿En qué grado vas?
	2. Condiciones de vida de la familia	¿Cómo es tu familia? ¿Cuántas personas viven en tu casa? ¿Quiénes son? ¿Qué hace cada persona en tu familia? ¿Qué haces tú? ¿Sabes si la luz que tienen en casa es eléctrica? ¿Tu casa tiene desagüe? ¿Cuántos cuartos hay en su casa? ¿Siempre tienes algo que comer en casa cuando te da hambre? ¿Cuántas veces al día puedes comer? ¿Hay un servicio de salud cerca a su casa? ¿Lo visitas frecuentemente? ¿Me quisieras contar algo más de tu casa o de tu familia?
	3. Rutina cotidiana	¿Me podrías narrar las actividades que realizas en un día típico desde que te levantas hasta que te vas a dormir?
	4. Tiempo en la escuela	¿Vas a la escuela? ¿A cuál? ¿En qué grado estás ahora? ¿Vas a la escuela todos los días o a veces faltas? ¿Alguna vez has repetido de grado? ¿Cuáles? ¿Por qué? ¿Está muy lejos la escuela? ¿Cómo vas a la escuela? ¿Qué tal te va en las calificaciones? ¿Cuál es tu curso favorito? ¿Por qué? ¿Siempre haces tus tareas? ¿En tu casa tienes a alguien que te ayude con las tareas? ¿Te gusta ir a la escuela? ¿Te parece importante ir a la escuela? ¿Se te hace difícil ir a la escuela por las labores que tienes que hacer en tu casa o por el trabajo? ¿Por qué? Si ya no va a la escuela ¿Por qué crees que ya no vas a la escuela? ¿Hace cuánto ya no vas? ¿En qué grado te quedaste? ¿Qué piensan tus papás de esto? ¿Crees que retomarás tus estudios en algún momento? ¿Tienes muchos amigos/as, hermanos/as o primos/as que ya no van a la escuela? ¿Te gustaría tener más tiempo para estudiar? ¿Por qué? ¿Me quisieras contar algo más del colegio? ¿Crees que ha cambiado tu tiempo dedicado a la escuela debido a la pandemia por COVID-19? ¿Cómo así? ¿Qué te parece el cambio?
	5. Tiempo en el trabajo (ganadería, agricultura, artesanía, etc.)	¿Participas en alguna actividad que permita generar ingresos? ¿Apoyas a tus padres para el negocio? ¿Trabajas? ¿Por qué crees que trabajas (o no trabajas)? ¿Qué labores haces (agricultura, ganadería, pesca, artesanía)? ¿Dónde las realizas? ¿Desde los cuántos años realizas estas actividades? ¿Recibes alguna remuneración por estas actividades? ¿Te gusta realizarlas? ¿Por qué? ¿Es difícil realizar estas actividades? ¿Qué significa para ti realizar estas actividades (supervivencia, socialización, consecuencia del contexto de pobreza)? ¿Por qué las haces? ¿Cuánto tiempo dedicas a estas actividades y en qué momentos del día? ¿Has salido de la

		comunidad para trabajar alguna vez? ¿A dónde? ¿Qué hiciste? ¿Te gustaría tener más tiempo para trabajar? ¿Por qué? ¿Me quisieras contar algo más del trabajo que realizas? ¿Crees que ha cambiado tu tiempo dedicado a estas actividades debido a la pandemia por COVID-19? ¿Cómo así? ¿Qué te parece el cambio?
	6. Tiempo en la casa realizando actividades domésticas	¿Ayudas con las labores domésticas en tu casa? ¿Desde qué edad? ¿Qué tipo de labores? ¿Te gusta realizarlas? ¿Por qué? ¿Es difícil realizar estas actividades? ¿Por qué las haces? ¿Cuánto tiempo dedicas a estas actividades y en qué momentos del día? ¿Te gustaría tener más tiempo para realizar estas labores domésticas? ¿Por qué? ¿Me quisieras contar algo más de las tareas domésticas que realizas? ¿Crees que ha cambiado tu tiempo dedicado a estas actividades debido a la pandemia por COVID-19? ¿Cómo así? ¿Qué te parece el cambio?
	7. Tiempo para el juego	¿Cómo y a qué juegan los niños y niñas en el campo? ¿Los adolescentes también juegan? ¿Qué tipo de juegos tienen? ¿Hay juegos comunes o clásicos? ¿Puedes describirlos? ¿Inventan juegos? ¿Juegan a ser adultos? ¿Se puede decir que hay juegos por estaciones del año? ¿Cuál es tu juego favorito? ¿Lo puedes describir? ¿En qué momentos del día puedes jugar? ¿Te gustaría tener más tiempo para jugar? ¿Por qué? ¿Me quisieras contar algo más de los juegos? ¿Crees que ha cambiado tu tiempo dedicado a estas actividades debido a la pandemia por COVID-19? ¿Cómo así? ¿Qué te parece el cambio?
	8. Proyectos y aspiraciones de vida	¿Cómo ves el futuro de tu familia, mejorará o empeorará? ¿De qué depende esto? ¿Qué te gustaría ser más adelante? ¿Qué oficio quisieras tener? ¿Crees que en unos años deberás salir de la comunidad para lograr tus objetivos? ¿Dónde quisieras vivir? ¿Qué opinan tus papás de eso? ¿Te apoyan o te obligan? ¿Me quisieras contar algo más?

Cuadro 5. Guía de entrevista para adultos y adultas

Tipo	Entrevista a profundidad	
Actores participantes	Adultos y adultas	
Objetivos	Explorar acerca del uso de tiempo de los/as adultos/as en su etapa de niñez y adolescencia (prácticas y representaciones). Asimismo, explorar sus percepciones acerca de los posibles cambios en los usos de tiempo actuales de sus hijos e hijas. Finalmente, explorar los cambios en los usos de tiempo de ellos/as y de sus hijos/as que la pandemia por COVID-19 pudo causar en los últimos años.	
Preguntas	1. Información básica	¿Cómo se llama? ¿Cuántos años tiene? ¿Dónde nació? ¿Dónde vive? ¿Qué relación de parentesco tiene con el menor? ¿Tiene pareja? ¿Vive actualmente con el/ella? ¿Cuántos hijos tiene y de qué edades?
	2. Actividad económica y nivel educativo actual	¿Qué nivel educativo tiene? ¿Sabe leer y escribir? ¿Trabajas? ¿Qué labores realiza? ¿Dónde realiza sus labores y en qué momento del día? ¿Lo que gana le alcanza para vivir? ¿Posee animales, cuáles y cuántos? ¿Cuenta con área de cultivo, que tamaño? ¿Realiza trabajos temporales? ¿Cuáles? ¿Con qué frecuencia?
	3. Condiciones de vida de la familia actual (como padre/madre)	¿Cuántas personas viven en su casa? ¿Quiénes son? ¿La luz que tiene en su casa es eléctrica? ¿Su casa tiene desagüe? ¿Cuántos cuartos hay en su casa? ¿Siempre tiene algo que comer cuando le da hambre? ¿Cuántas veces al día puede comer? ¿Hay un servicio de salud cerca a su casa? ¿Me quisieras contar algo más de tu casa?
	5. Percepción acerca del uso de tiempo de sus hijos.	Acerca de los niños en tu familia actual ¿estudian? ¿Cómo les va en el colegio? ¿Tiene en la casa alguien que les ayuden en las tareas del colegio? ¿Cree que el hecho de que los niños/as vayan al colegio es importante? ¿Por qué? ¿Trabajan? ¿Ayudan con actividades como el ganado, la agricultura, la pesca o la artesanía? ¿Les pagan por esto? ¿Cómo se iniciaron en esta actividad? ¿Realizan otra actividad para ganar dinero o ayudar en la casa? ¿Con qué frecuencia realizan estas actividades? ¿Cree que el hecho de que los niños/as ayuden realizando estas actividades es importante? ¿Por qué? ¿Ayudan en labores de la casa? ¿Qué tipo de labores realizan? ¿con qué frecuencia? ¿Cree que el hecho de que los niños/as ayuden realizando estas actividades es importante? ¿Por qué? ¿Sabe cuáles son los juegos preferidos del/ los niños/as? ¿Cuánto tiempo dedican a jugar al día? ¿Considera que el tiempo para jugar es importante? ¿Me quisieras contar algo más de las actividades que realizan sus hijos?

	¿Cree que las actividades de sus hijos/as (o el tiempo que dedicaban a ciertas actividades) han cambiado debido a la pandemia por COVID-19? ¿Cómo así? ¿Qué te parece el cambio?
6. Condiciones de vida de la familia anterior (como hijo/a).	Hablemos de cuando eras niño/a... ¿Recuerdas cómo era tu familia? ¿Con quiénes vivías? ¿Siempre tenías algo que comer en tu casa cuando tenías hambre? ¿Recuerdas si la luz de tu casa era eléctrica? ¿Contaban con desagüe? ¿Cómo describirías a tu familia en ese entonces? ¿Cómo funcionaban las cosas en ese entonces? ¿Qué rol cumplía cada miembro? ¿Qué rol cumplías tu? ¿Crees que han cambiado las cosas frente a tu familia actual? ¿Está mejor o peor?
7. Uso de tiempo en la niñez y adolescencia (tiempo en la escuela, en el trabajo, en tareas domésticas, y tiempo para el juego)	Escuela ¿Ibas a la escuela? ¿Terminaste o hasta qué grado? ¿Siempre ibas a la escuela o faltabas normalmente? ¿Por qué? ¿Alguna vez has repetido de grado? ¿Cuáles? ¿Por qué? ¿Te quedaba muy lejos? ¿Cómo ibas a la escuela? ¿Qué tal te iba en el colegio? ¿Por qué? ¿Siempre hacías tus tareas? ¿En tu casa tenías a alguien que te ayude con las tareas? ¿Te gustaba ir a la escuela? ¿Te parecía importante ir a la escuela? ¿Se te hacía difícil ir a la escuela por las labores que tenías que hacer en tu casa o por el trabajo? ¿Por qué? Si dejó la escuela ¿Por qué dejaste la escuela? ¿En qué grado te quedaste? ¿Crees que retomarás tus estudios en algún momento? ¿Tienes muchos amigos/as, hermanos/as o primos/as que también dejaron de ir al colegio? Trabajo productivo ¿Consideras que trabajas de niño/a? ¿Desde los cuántos años? ¿Qué labores hacías (agricultura, ganadería, pesca, artesanía)? ¿Dónde las realizabas? ¿Recibías alguna remuneración por estas actividades? ¿Te gustaba realizarlas? ¿Te parecía importante hacerlas? ¿Por qué? ¿Era difícil realizar estas actividades? ¿Qué significaba para ti realizar estas actividades (supervivencia, socialización, consecuencia del contexto de pobreza)? ¿Cuánto tiempo dedicabas a estas actividades y en qué momentos del día? Trabajo doméstico ¿Ayudabas en las labores domésticas en tu casa? ¿Desde qué edad? ¿Qué tipo de labores? ¿Te gustaba realizar estas labores? ¿Por qué? ¿Se te hacía difícil realizar estas actividades? ¿Por qué las hacías? ¿Cuánto tiempo dedicabas a estas actividades y en qué momentos del día? Juego ¿Cómo y a qué jugaban los niños y niñas en el campo? ¿Qué tipo de juegos recuerdas? ¿Hay juegos comunes o clásicos? ¿Cuál era el que te gustaba más? ¿Lo puedes describir? ¿En qué momentos del día podías jugar?
9. Percepción de cambios en el uso de tiempo	¿Crees que las actividades que realizan los niños de ahora han cambiado mucho desde ese entonces? ¿Tus hijos realizan las mismas actividades que tu cuando eras niño? ¿Qué te parece esto?
10. Proyectos y aspiraciones de vida acerca de sus hijos/as	¿Qué le gustaría que los niños/as de su hogar sean cuando crezcan? ¿Qué proyecto tendría para ellos/as? ¿Cómo ve el futuro de su familia, mejorará o empeorará? ¿De qué depende esto?

3.10. Técnica análisis y procesamiento de información

Las entrevistas fueron grabadas y luego transcritas. Para el procesamiento y codificación de la información se utilizó el software ATLAS.ti. La codificación partió de los conceptos y dimensiones vinculados a los objetivos de la investigación. En total, se contó con 103 códigos agrupados en nueve grupos:

- i. Información básica
- ii. Condiciones de vida de la familia
- iii. Composición, estructura y dinámicas familiares
- iv. Proyecto familiar
- v. Tiempo en la escuela
- vi. Tiempo en el trabajo
- vii. Tiempo en actividades domésticas
- viii. Tiempo para el juego/recreación
- ix. Información adicional

Luego, para el análisis de información se utilizaron matrices en Microsoft Excel para ordenar los datos, por cada persona entrevistada. Diversas partes de estas matrices se incluyen en la sección de hallazgos.

3.11. Limitaciones de la investigación

Una primera limitación del estudio es que, debido a la muestra, el tipo de muestreo y el enfoque cualitativo adoptado para la investigación, no pretende ser representativo ni que los hallazgos puedan ser extrapolados a ningún nivel. Sin embargo, sí pretende poner en manifiesto las voces de dos generaciones que ocupan un mismo espacio geográfico y territorial, con la finalidad de encontrar similitudes y diferencias en los discursos.

Otra limitación es que el estudio no tiene como objetivo realizar un análisis por género. Esto se evidencia en el desbalance de esta característica en la muestra. Para la recolección de información, se utilizó la técnica de bola de nieve, siguiendo solo las recomendaciones de las personas previamente entrevistadas, sin buscar un balance por género. Sin embargo, sí se buscó un equilibrio por grupo de edad o generación. En ese sentido, se abre la agenda para futuras investigaciones.

Finalmente, un aspecto que también podría considerarse una limitación del estudio es que el análisis de las experiencias de adultos y adultas se basa

únicamente en la memoria de estos actores. A pesar de esto, es importante resaltar las similitudes en las experiencias recordadas dentro de este grupo, tanto en aspectos objetivos como subjetivos y emocionales, que se encontraron en el estudio.

4. Hallazgos

Esta sección se compone de tres subsecciones en las que se presentan: (i) las descripciones del uso del tiempo de la generación actual de adultos, (ii) las descripciones del uso del tiempo de la generación actual de niños, niñas y adolescentes, y (iii) la descripción de las percepciones de cambio en el uso del tiempo de los niños, niñas y adolescentes, desde la perspectiva de la generación de adultos.

En las dos primeras subsecciones, para cada tipo de actividad descrita (tiempo destinado a la escuela o actividades de estudio, al trabajo, a las labores domésticas y al juego), se presenta un cuadro (al final de la subsección) con un resumen de los hallazgos. Los cuadros se completaron de acuerdo con las narraciones de los propios participantes, redactadas en tercera persona. Es decir, no se incluyó el criterio de la investigadora para la clasificación de las actividades, sino que se siguió el criterio de las personas entrevistadas.

Además, para una lectura más práctica y fluida, en lo sucesivo se utilizarán los pronombres masculinos para referirse al conjunto de personas de ambos sexos.

Finalmente, para la lectura de las citas, es importante tener en cuenta que el prefijo “A_” es utilizado para el caso de los adultos, mientras que el prefijo “B_” es utilizado para el caso de los niños, y adolescentes.

4.1. Descripción del uso de tiempo de la generación actual de adultos y adultas durante su infancia

Los discursos recogidos del grupo de adultos acerca de su uso del tiempo en la infancia suelen ser dinámicos. Es decir, ellos recuerdan episodios de sus vidas y los narran como historias, con saltos en el tiempo y sin un orden en particular. No se les ha consultado acerca de un periodo de tiempo específico de su vida, sino que se les ha preguntado en general acerca de su niñez y adolescencia. En ese sentido, la información recogida en las entrevistas versa sobre historias y percepciones que se han agrupado según el uso del tiempo en categorías como la escuela o los estudios, el trabajo, las actividades domésticas y el juego.

4.1.1. Tiempo en la escuela o actividades de estudio

En el grupo de adultos, todos excepto Carmen (debido a una enfermedad crónica) asistieron a la escuela; sin embargo, abandonaron en el camino. De hecho, de los nueve adultos entrevistados, solo dos lograron completar el nivel primario (Pablo y Justo), mientras que los demás se quedaron en diferentes grados de ese nivel educativo. En este sentido, es importante destacar que, de acuerdo con los testimonios recogidos (como los de Juan y Pedro), durante la infancia de los adultos (en referencia a la década de 1970), no recuerdan haber tenido escuelas en Caicay, sino en distritos cercanos como Huancarani, donde solo se ofrecía educación primaria y el acceso era complicado, ya que les tomaba aproximadamente dos horas de caminata para llegar a la escuela.

“En Caicay no tenía colegio, apenas cuando tenía diez años recién [hubo colegio]. (...) Primero fue Huambutío [Huancarani] creo. (...) [Ahí] han estudiado mis cuñadas (...) cuando [eran] dos horas casi de caminata.”
(A_Juan)

Adicionalmente, cabe mencionar que la mayoría de los entrevistados mencionó no haber empezado a estudiar en la edad normativa⁵, sino después. Esto se

⁵ De acuerdo con el Ministerio de Educación, la edad normativa es la edad que se establece como referente para determinar en qué grado debe matricularse un/a estudiante, considerando su edad cronológica. (Minedu. Link: <https://sites.minedu.gob.pe/sigec/2022/03/01/que-es-la-edad-normativa/>. Consulta: 03 de marzo de 2023) En el Plan de Educación Nacional, aprobado el 13 de enero de 1950, se estableció que la Educación Infantil estuviera destinada para los menores desde los 4 a los 6 años, que la Etapa de Transición estuviera destinada para los menores

traduciría después en motivos de estrés o de sentimientos de preocupación y vergüenza que desembocarían en el abandono escolar. Así lo expresa Gregorio:

"No, ya no, ya [no he ido a la escuela], porque ya [me] venció el [tiempo], ya como era grande en la escuela (...) me he avergonzado, entonces ya no quería estudiar, (...) ahí lo deje así". (A_Gregorio)

Además, los otros motivos de deserción o abandono escolar son variados en los testimonios de los adultos (orfandad, falta de apoyo de los padres, embarazo adolescente, problema médico, situación de calle, falta de dinero, trabajo, violencia familiar) y no resulta sencillo clasificarlos; sino más bien son motivos que muchas veces se entrelazan y se van potenciando unos con otros. Asimismo, en más de un testimonio, el abandono escolar derivó de negociaciones o desencuentros con sus familias. Así, por ejemplo, resulta interesante el testimonio de María:

"Me quedé [sin estudiar] porque no había quién me apoye y también somos huérfanos, dos hermanas... entonces, mi mamá se consiguió su pareja, y se separó después (...) y no había quién le ayude. Y ya pues, ¿qué nos iba a quedar?, nunca nos había puesto mi mamá (...) a la escuela, entonces, yo a los 15 años he entrado [recién] a la escuela a primer grado (...). Yo, con mi propia voluntad, me fui de la casa. Ahí recién [empecé a estudiar]. (...) [Pero] la adolescencia me llegó, no había quién me aconseje y [entonces] ahí es lo que tuve a mi hijo, (...) por eso he dejado de estudiar". (A_María)

Hay tres aspectos principales a resaltar de este testimonio: (i) La figura del padre (personaje masculino) presente en la familia, es resaltada como factor determinante para que María pueda asistir al colegio. Esta causa se repitió en tres de los ocho testimonios de los adultos que desertaron. La figura del padre resulta importante como principal proveedor a la economía familiar, pero también como la figura de exigencia, es decir, el actor encargado de exigir que los niños

de 6 y 7 años, que la Educación Primaria estuviera destinada para los menores desde los 7 a los 13 años (pero la ley ampliaba la edad de ingreso hasta los 18 años). Para la educación secundaria no se estableció un rango de edades, y cabe mencionar que esta fue considerada como una continuación de los estudios primarios, y también como un ciclo previo para estudios superiores (Minedu, 1950),

La edad normativa, desde entonces ha sufrido modificaciones, de acuerdo con últimas normativas, actualizadas a febrero de 2022 (Minedu. Link: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/2742610-edades-normativas>. Consulta: 03 de marzo de 2023), la edad normativa para la Educación Básica Regular (EBR) va desde los tres hasta los 16 años de edad, aunque se amplía la edad de ingreso hasta los 18 años.

estudien, lo cual muchas veces fue acompañado de violencia. Esto lo ponemos observar en el testimonio de Gregorio:

“Yo prácticamente señorita he estudiado en el segundo grado nomás, de ahí ya me quedé porque yo no tenía padre, ya prácticamente no alcanzaba [el dinero], como mamá nomás tenía, no alcanzaba [para] el cuadernito y ya, y así, así se pasó (...). Siempre el padre [con] chicotazo te hace estudiar, (...) aunque sea ya a latigazo se estudia.” (A_Gregorio)

(ii) Cuando María menciona el hecho de “ayudar” a su mamá se refiere a dedicar tiempo al trabajo productivo, como alternativa al tiempo que pudo haber sido dedicado a la escuela. Además, al decir “y no había quién le ayude” se puede interpretar que el hecho de que ella tenga que trabajar, una vez que su madre se quedó sola, era lo que le correspondía, como una responsabilidad. Este sentido de responsabilidad de cuidado de los niños hacia sus familias se repite en los testimonios de adultos (pero también en los de los niños) y se materializa en el uso de tiempo en trabajo productivo o trabajo doméstico en el propio hogar.

(iii) María, por voluntad propia (como ella lo describe), y una vez que dejó su hogar, empezó a estudiar a los quince años. Es decir, fue una decisión que ella tomó en la adolescencia, a pesar de las barreras que encontró en su entorno. Esto también sucede en el testimonio de Ana, quien retomó sus estudios a los 14 años, cuando dejó su hogar para migrar a la ciudad de Cusco.

(iv) Finalmente, María solo llegó a culminar tercero de primaria y dejó definitivamente la escuela una vez que quedó embarazada. En este punto es importante mencionar que el hecho de quedar embarazada o tener pareja ha sido un hito importante especialmente en las mujeres entrevistadas para marcar el abandono definitivo de la escuela.

Además, es de resaltar que la trayectoria escolar de los adultos no fue continua, es decir, los años de escolaridad acumulados lo realizaron con interrupciones de uno o dos años, de acuerdo con los testimonios recogidos. Adicionalmente, sobresale el tema de la repitencia escolar, que no solo fue por bajo rendimiento, sino que los motivos son variados; una vez más se entrelazan y potencian, y terminan desembocando finalmente en el abandono escolar. Esto se evidencia en el testimonio de Ana:

“A veces con las violencias que hay, que mi papá tomaba, a veces con todo eso yo me iba con mis tías o mis abuelitas, por no escuchar eso. Entonces, allí me mandaban a [pastear] la oveja y ya no voy [iba] a la escuela. Con todo también, creo que un año dejé [de ir a la escuela] (...). Entonces, cuando no voy pues, me lo hacen repetir”. (A_Ana)

La violencia familiar que Ana experimentaba en su hogar hizo que ella huya de su casa hacia la de sus tías o de su abuela. Ahí se involucró en el trabajo con los animales y dejó de ir a la escuela. Esto desembocó en repitencia, y luego, finalmente, en deserción escolar.

Acerca del tiempo, como cantidad de horas o momento durante el día, dedicado a labores escolares, la mayoría de los adultos mencionaron que empezaron a asistir en el turno mañana. Un adulto recordó específicamente el horario de 8:00 a.m. a 5:00 p.m. para la escuela. Mientras que ninguno mencionó haber contado con tiempo adicional para dedicarlo a actividades escolares como la realización de tareas. Solo una adulta (Ana) mencionó que, en algún punto de su vida, en su etapa de adolescencia, fue a estudiar a Cusco en el turno nocturno (mientras trabajaba por las mañanas); sin embargo, no le fue posible continuar porque tenía un problema médico con la vista que le impedía estudiar de noche.

Al preguntarles acerca de sus recuerdos del colegio, gran parte de los entrevistados mencionaron que les gustó asistir a la escuela, sobre todo por su espacio físico (las aulas, el patio, entre otros), y por el encuentro con los compañeros y los momentos de juego. Es decir, en general, las percepciones acerca del tiempo dedicado a la escuela fueron positivas, ya que generaron recuerdos positivos en los adultos.

En el cuadro 6 se presenta un resumen de los hallazgos acerca de las prácticas en el tiempo dedicado a la escuela o a actividades de estudio en la generación actual de adultos, durante su infancia.

Cuadro 6. Resumen de los hallazgos acerca de las prácticas en el tiempo dedicado a la escuela en la generación de adultos

Pseudónimo	¿Fue a la escuela?	¿Sabe leer/ escribir?	Nivel educativo alcanzado	Motivo de no estudios o de deserción	Momento(s) durante el día dedicado a la escuela o actividades de estudio en su niñez
Ana	Sí	No	Quinto de primaria	Repitió de grado tres veces. Dejó de estudiar en su niñez. En la adolescencia se mudó a Cusco. Ahí estudió en la escuela nocturna, mientras trabajaba en un restaurante. Es corta de vista, y no podía estudiar bien por esta condición. Conoció a su esposo a los 22 años y ya no continuó con sus estudios.	Estudió desde los siete años, repitió tres veces de año escolar. A los 14 años cursó el cuarto grado de primaria en Caicay. Luego, se mudó a Cusco y la retrocedieron a segundo grado de primaria. Sin embargo, pudo continuar sus estudios hasta el quinto de primaria. Luego, conoció a su esposo a los 22 años y ya no continuó con sus estudios.
Carmen	No	No	Ninguno	No la inscribieron a un colegio porque, a raíz del rapto que sufrió en su infancia, le dio epilepsia. Luego, en su adolescencia sufrió abuso sexual y quedó embarazada. Luego, ya no quiso estudiar y empezó a trabajar.	-
Gregorio	Sí	No	Segundo de primaria	Era huérfano de padre, y "no tenía quién le exija a estudiar". También por falta de dinero y por sentimientos de vergüenza porque ya era mayor para la escuela.	-
Juan	Sí	Sí, poco	Primero de primaria	Su papá era alcohólico. Fue 1 o 2 años al colegio, luego le dio vergüenza de retomar los estudios estudiar por la edad ("ya era mayor") y se fue a Puerto Maldonado a trabajar y ayudar a pagar un préstamo que sacó su padre.	-
Justo	Sí	Sí	Sexto de primaria	Sus padres dejaron de matricularle a la escuela. No tenían los recursos económicos suficientes.	Durante las mañanas. Luego tenía que trabajar.
María	Sí	Sí	Tercero de primaria	Era huérfana de padre y no había "quién le apoye". Su mamá nunca le matriculó al colegio y a los 15 años recién empezó a estudiar por su cuenta. Además, siendo adolescente tuvo a su primera hija y por eso dejó de estudiar.	-
Miguel	Sí	Sí, poco	Tercero de Primaria	No le gustaba estudiar.	Faltaba regularmente a clases, no le gustaba estudiar y cuando lo llevaron a Lima vivió en las calles, desde los 12 años más o menos.
Pablo	Sí	Sí	Sexto de primaria	Su papá falleció cuando tenía 8 años. Luego, se mudó a Lima con sus hermanos. Luego, regresó a Caicay y repitió de grado; sin embargo, pudo terminar la primaria, pero luego ya no tuvo apoyo económico y tampoco pudo continuar por la edad. A los 18 años se internó por decisión propia al cuartel.	-
Pedro	Sí	Sí	Cuarto de primaria	Tenía que apoyar a su papá en los trabajos de chacra y el colegio quedaba lejos, no había carros.	Recuerda que cuando asistía a la escuela era de 8:00 a.m. a 5:00 p.m.

4.1.2. Tiempo en el trabajo

Acerca del tiempo en el trabajo productivo, los testimonios de los adultos dan cuenta de que ellos empezaron a trabajar durante su infancia, desde diversas edades. Cinco de los nueve entrevistados manifestaron haber trabajado desde los diez años de edad o menos; tres, durante su adolescencia, entre los doce y quince años, y uno no recordó ese detalle. La edad más temprana de comienzo en el trabajo fue de seis años, en dos casos de la muestra (Ana y Carmen). Además, es importante mencionar que el marco temporal al que se refiere en el análisis son las décadas de 1970, 1980 y 1990⁶.

Acerca de los tipos de actividades realizadas, siete de los ocho adultos manifestaron que empezaron a trabajar la tierra en la chacra (actividades de agricultura) para sus propias familias y en actividades de ganadería como el pastero de animales. Ana, por ejemplo, comenta que desde “chiquitos” empiezan a trabajar en la chacra, a los cinco o seis años:

“E: ¿Y qué cositas hacían los chiquititos [a los cinco o seis años]? ¿Qué cositas pueden hacer en la chacra?”

R: En la chacra es pues, cuando hay papa o maíz, sacar las malas yerbas, (...) o voltean la tierra, sacudir y, sacar también las piedras, todo arrinconar al cerco.” (A_Ana)

Una actividad común, en el caso de las mujeres adultas, fue el cuidado de otros niños en casas ajenas. Carmen y María mencionaron que realizaron estas actividades desde los 6 y 9 años, respectivamente. Para esto, ellas tuvieron que mudarse de casa. El padre, en el caso de Carmen, y el padrastro, en el de María, fueron quienes llevaron a las niñas a estos nuevos hogares con la promesa de que ellas reciban, a cambio de labores domésticas y de cuidado, un lugar dónde vivir, comida y educación, aunque lo último no se cumplió en ninguno de los casos. Sin embargo, esto conllevó a situaciones de violencia o descuido en detrimento de las niñas. María cuenta que recibió maltratos físicos, mientras que

⁶ Todos los adultos, excepto María que empezó a trabajar el año 1998, empezaron a trabajar aproximadamente entre los años 1972 a 1987.

Carmen, sufrió un episodio de raptó. Como se puede observar en las siguientes citas:

“A mí me trajo mi padrastro, a una casa, así para cuidar a una niña. (...) De ahí, de los cuales hasta cierta parte era muy feliz, tres o cuatro meses sería, [que] todos me trataban como una familia. De ahí me acostumbre y todo. [Luego,] empezaron cambios: no lavaba la ropa bien, con la ropa me daba; no cocinaba bien, con la olla me daba. (...) Muy triste fue. (A_María)

“A mí desde pequeñita cuando tenía siete o seis años así nomás, mi papá me lo ha traído acá al Cusco. (...) “Para que estudies acá no hay ni colegio, nada. Ahora me conozco con una señora, (...) cerca del colegio vive esa señora. Ahí te voy a dejar”. Así me dijo. (...) La señora, bastante era buena ¿no? (...) Yo con sus nietitos de la señora jugaba, paraba jugando. Ajá, tenía tiendas la señora. (...) De ahí, me mandaron a comprar: “tráete alcoholcito, se ha terminado para nuestra cocina, alcohol”, diciendo. [Entonces,] con mi bidón me he ido por la vereda me estaba viniendo, por Llimacpampa, por ahí. De ahí, un taxi apareció, se ha parado así a mi adelante, de ahí, me empieza a hablar la señora, así una señora flaquita nomás ha bajado de ahí, (...) “¿No quieres trabajar conmigo? Yo te voy a pagar”. (...) Entonces como no he respondido, me ha agarrado, así, me ha metido al taxi, me ha robado.” (A_Carmen)

Carmen permaneció raptada por un periodo de 3 a 6 meses, según lo que recuerda. Hasta que finalmente fue hallada por su padre en la selva en Cusco. De acuerdo con su testimonio, la señora que la raptó la llevó a la selva en Cusco, y la dejó al cuidado de su hijo de tres años, aproximadamente. Ambos menores vivieron en una chocita donde la señora les dejó fruta para comer y nada más. Un día, que ambos niños salieron en busca de comida, Carmen (de entre seis a siete años) reconoció a una señora que era su paisana, es decir, que era también de su pueblo y pidió ayuda. Le dijo que ubique a su papá y que le diga está ahí. Y así, finalmente su padre la rescató y la llevó a trabajar con él. Sin embargo, este episodio dejó grandes secuelas, pues Carmen empezó a tener ataques de epilepsia que le impidieron estudiar y trabajar con normalidad hasta su etapa de adultez, cuando pudo acceder a tratamiento y controlar los ataques.

En el caso de los adultos varones, la actividad común en los testimonios de inicio en el trabajo productivo fue el trabajo en el campo, es decir, actividades de agricultura (trabajar la tierra) y ganadería. Dos de los entrevistados empezaron

a los siete u ocho años, mientras que los demás, en su adolescencia, a partir de los doce años. Estas actividades las realizaron para consumo propio, en las chacras de sus propias familias, pero también, en algunos casos (Gregorio, Justo y Pablo) a cambio de dinero o comida, en las chacras de otras personas. Luego, en la etapa de adolescencia, fue común encontrar historias de migración para trabajar incluso en otras regiones fuera de Cusco, como Madre de Dios (Puerto Maldonado) y Lima. Tres de los adultos contaron haber participado de actividades industriales como minería, extracción de café y coca, y actividades de construcción; desde los doce, trece y quince años. Así lo narra Gregorio:

“Desde los doce años he trabajado, yo que quería entrar a la escuela, pero como no había apoyo, ya así trabajando [me quedé], trabajando, en las chacras así. Ya de ahí, a Quillabamba me fui a los trece años, ya de ahí hasta los quince trabajé, de ahí me regresé, de ahí me he ido a Puerto Maldonado a los quince años.” (A_Gregorio)

En el testimonio de Gregorio también destaca sus deseos de estudiar, en vez de trabajar. Sin embargo, finalmente Gregorio no logró culminar sus estudios por falta de dinero, ya que fue huérfano de padre y su madre no contaba con los recursos económicos para solventarlos. Esta falta de recursos económicos es la razón principal de inicio de trabajo de los niños y niñas, en los testimonios de los adultos.

Adicionalmente, en el testimonio de Gregorio, también resalta la decisión propia del menor de empezar a trabajar para “apoyar” a su mamá, a pesar de que ella no estaba de acuerdo. Es decir, entre los motivos de trabajo de los niños, destaca también los sentimientos de responsabilidad de cuidado de estos hacia sus familias que, en este caso, lo impulsó a salir de su comunidad.

“No me dejaba [trabajar] mi madre (...), [luego] ya como he regresado con platita le compré su sombrero, su falda, todo eso, le he apoyado, (...) “he salido a ganar platita”. (...) Con un [señor, que] era ya viejo ya, de acá, él me ha llevado allá y fuimos a trabajar en la chacra, [con] coca, café, toda esa cosa, así.” (A_Gregorio)

Como otro de los motivos de trabajo, desde los recuerdos de los adultos, se puede encontrar a la orfandad, o la ausencia del padre en el hogar por otros

motivos, como alcoholismo. Esto impulsó a los niños a trabajar para subsistir. Como lo expresa Ana:

“Mi papá tomaba, y no trabajaría. Nosotros con mi mamá trabajábamos, así con chiquitos, todos pequeñitos. Trabajábamos [en la] chacra. Pudiendo o no pudiendo, para tener ese producto, para comer” (A_Ana)

Además, la expresión “pudiendo o no pudiendo” de Ana, da cuenta del nivel alto de dificultad que las actividades en la chacra significaban. De hecho, en todos los testimonios de los adultos, el trabajo agrícola que realizaron es recordado como difícil y sacrificado para un niño, sobre todo por el tiempo y esfuerzo que demanda trabajar en la chacra en las temporadas de cosecha, donde se puede estar el día completo trabajando.

Acerca del tiempo, como cantidad de horas o momento durante el día, dedicado al trabajo, los resultados son variados. Para el caso de los adultos que combinaron las actividades de trabajar y asistir a la escuela en su infancia, mencionan que el tiempo para el trabajo era por las tardes, después de la escuela. Sin embargo, esto podía cambiar de acuerdo con la época de cosecha, donde tenían que faltar a la escuela para trabajar todo el día en la chacra. Además, es importante mencionar el caso de Carmen, quien una temporada estudió en el turno noche, mientras trabajaba por las mañanas. Ahora bien, para el caso de los adultos que desertaron para trabajar, mencionaron que el tiempo para el trabajo era todo el día: en las mañanas y en las tardes.

En el cuadro 7 se presenta un resumen de los hallazgos acerca de las prácticas en el tiempo dedicado al trabajo en la generación actual de adultos, durante su infancia.

Cuadro 7. Resumen de los hallazgos acerca de las prácticas en el tiempo dedicado al trabajo en la generación de adultos

Pseudónimo	¿Trabajó en su niñez? ¿Desde los cuántos años?	Descripción del/los trabajo(s) realizados en su niñez	Lugar(es) de trabajo en su niñez	Momento(s) durante el día dedicado al trabajo en su niñez
Ana	Sí, desde los 6 años.	Trabajaba desde los 6 años en la chacra para comer. Trabajaba la tierra, deshierbando y lampeando. Pasteaba ovejas y vacas. De adolescente trabajó en un restaurante y luego como ama de casa, atendiendo a una familia.	En Caicay, en la chacra de sus papás, para consumo familiar. En Cusco, en un restaurante y en casas ajenas.	De pequeña, cuando no asistía a clases o estaba en casa de sus tías. Después de los 14 años por las mañanas y tardes.
Carmen	Sí, desde los 6 años.	Cuidado de niños y luego trabajó en recolección de coca en la selva con su papá. Al regresar a Caicay, pasteaba ovejas.	Entre Cosnipata (Paucartambo) y Cusco en casa de otras personas. En Colquepata (Caicay, Paucartambo) en casa de sus padres.	Todo el día
Gregorio	Sí, desde los 12 años, cuando dejó el colegio.	Trabajaba la tierra de otras personas. Además, tala de café y coca. Luego, extracción de arenilla cuando se dedicaba a la minería.	Quillabamba, Puerto Maldonado	Todo el día
Juan	Sí, desde los 7 u 8 años.	Pasteaba ganado, trabajaba la tierra, sembraba trigo, papa, habas. A partir de los 12 años se dedicó a la minería en Puerto Maldonado.	Chacra de su familia en Caicay y Puerto Maldonado	De 7:00 a.m. a 5:00 p.m.
Justo	Sí	Jaimeaba la tierra (trabajaba la tierra), recogía leña y cortaba pasto. Trabajaba para recibir comida. Vivía con una señora que no era su madre.	-	Después de clases de la escuela
María	Sí, desde los 9 años.	A los 9 años su padrastro le llevó a una casa ajena para cuidar a una niña, a cambio de comida. Además, lavaba ropa y cocinaba. Ahí sufrió maltrato físico.	Casa de una señora	Todo el día
Miguel	Desde pequeño, no especifica en su niñez, pero sí en la adolescencia, desde los 15 años.	Trabajaba la tierra. También hacía adobes, trabajos de carpintería, textilería y construcción, junto a su papá.	Chacra de su abuelo. En su pueblo, junto a su papá. Luego, cuando fue a Lima (antes de los 10 años) vivió en las calles y se dedicó a robar. Desde los 15 años trabajó en diferentes lugares de Lima.	-
Pablo	Sí, desde los 13 años	Trabajaba sus tierras y la de otras personas.	Chacras, en su pueblo.	-
Pedro	Sí, desde los 8 años.	Apoyaba en la chacra, pasteaba el ganado.	Chacra, con su familia	Después del colegio hasta la noche, dependiendo del tiempo de cosecha. Una hora y media, más o menos, diario.

4.1.3. Tiempo en labores domésticas

Acerca de las labores domésticas, no se encuentra mucho detalle en los testimonios de los adultos. Sin embargo, al consultarles si realizaron este tipo de labores en su infancia, todos los adultos, excepto Juan y Miguel (quienes se dedicaron únicamente al trabajo en el chacra), mencionaron haberlas realizado. En la mayoría de los casos tampoco especificaron desde los cuántos años se realizaban estas labores, pero aquellos, que lo hicieron mencionaron que fue desde los seis u ocho años, aproximadamente.

El tiempo para realizar estas actividades, en los dos testimonios que lo especificaron, era en las mañanas temprano antes de ir a la escuela, o en las tardes o noches, retornando del trabajo en la chacra. Es decir, en los momentos en los que no se encontraban trabajando ni estudiando. Ahora bien, cabe mencionar que, únicamente en el testimonio de Carmen, las labores en la chacra, las consideró también como parte de las labores domésticas.

Acerca de los tipos de actividades realizadas, se encuentran ordenar y limpiar la casa, cocinar, cuidar de los hermanos menores, llevar pasto para alimentar a los cuyes, recoger el abono de los cuyes, y ayudar en la chacra. En esta línea, es importante resaltar las diferencias por género que se encuentran en los testimonios. Así, por ejemplo, Miguel y Juan señalaron que no haber tenido tiempo para las labores domésticas porque ellos tenían la responsabilidad de trabajar en la chacra. Mientras que, en el testimonio de Ana se observa que su condición de hermana (mujer) mayor definió que realizara más actividades domésticas (que incluyeron el cuidado de sus hermanos menores) que el resto de los miembros de la familia. Al preguntarle acerca de las labores domésticas responde:

“Desde los seis años yo ya sabía cocinar. (...) Como era la mayor, más he sufrido. (...) [Yo] tenía que cuidar a los hermanos y hacer las cosas, cocinar; como hay cuyes, traer pasto.” (A_Ana)

Finalmente, al consultar a los adultos por sus percepciones acerca del uso de tiempo en estas actividades, no presentan juicios claros. Algunos mencionaron

que no fue algo que les gustaba realizar, pero tampoco que les disgustaba, sino que solo lo veían como una obligación. Es decir, era solamente lo que les correspondía hacer.

En el cuadro 8 se presenta un resumen de los hallazgos acerca de las prácticas en el tiempo dedicado al trabajo en la generación actual de adultos, durante su infancia.

Cuadro 8. Resumen de los hallazgos acerca de las prácticas en el tiempo dedicado a labores domésticas en la generación de adultos

Pseudónimo	¿Realizó labores domésticas? ¿Desde qué edad?	Descripción de labores domésticas realizadas en su niñez	Momento(s) durante el día dedicado a labores domésticas en su niñez
Ana	Sí, desde los 6 años	Cocinaba, cuidaba a sus hermanos menores (ella es la mayor), llevaba pasto para alimentar a los cuyes.	-
Carmen	Sí, poco	Ayudaba en la chacra, pero no podía mucho por su enfermedad.	-
Gregorio	Sí, desde los 8 años	Barría, recogía el abono de los cuyes.	-
Juan	No, porque no tenía tiempo por ir a trabajar en el campo (agricultura y ganadería).	-	-
Justo	Sí	Ordenaba y limpiaba la casa de los señores adultos donde vivía.	En la mañana, temprano. Antes de ir a clases de la escuela.
María	-	-	-
Miguel	No, solo trabajaba en la chacra.	-	-
Pablo	Sí	Todo lo que le indicaba su mamá.	-
Pedro	Sí	-	Antes de ir a clases y después de regresar de la chacra.

4.1.4. Tiempo en el juego o actividades recreativas

Acerca de las actividades de juego durante la infancia se encuentran algunas diferencias por género. Las mujeres adultas recordaron juegos como *Yaxes*, *Plig-plag*, juegos con muñecas, juegos para armar casitas y tiendas para jugar a vender. Por su lado, los varones adultos recordaron juegos de trompos, *Tinka*, cometas, carritos, y tiros (canicas). Adicionalmente, las actividades recreativas en común fueron los deportes, los adultos mencionan al vóley y al fútbol como

actividades que podían practicar juntos (hombres y mujeres) durante el recreo de la escuela o en las “pampitas”⁷ en el campo.

A parte del tiempo en el recreo, en el caso de los que asistieron a la escuela, los tiempos para realizar estas actividades fueron mientras los niños se encontraban trabajando la tierra (en la chacra) o mientras pasteaban o daban de comer a los animales. Es decir, se combinaban las actividades de juego con las de trabajo.

Finalmente, es importante resaltar los casos de Juan y Justo, quienes resaltan no haber podido jugar en su infancia. En el caso de Juan, él comenta que no tenía tiempo para jugar, pues tenía que trabajar y en la noche, cuando regresaba a su casa, no tenía luz y no podía jugar en la oscuridad. Por su lado, Pedro, que es huérfano de padre y madre, vivió con personas que lo maltrataban físicamente y no dejaban que juegue, ya que solo tenía que trabajar. Así lo expresan:

“No tenía tiempo para jugar, no tienes tiempo prácticamente. (...) Y no tenía ni luz. ¿Cómo vas a estudiar? ¿Cómo vas a jugar en lo oscuro? (...). Y además esa temporada no había ni juguete” (A_Juan)

“A mí me privaban de jugar (...). Triste era, malos. (...) Quería jugar, [salía a] la losita. (...) Justo recién estamos comenzando a jugar, [y] pucha ese rato nomás chan [me pegaban].” (A_Justo)

Es decir, en estos casos, los adultos perciben que el tiempo para las actividades recreativas o de juego estaba suprimido por el tiempo dedicado al trabajo.

En el cuadro 9 se presenta un resumen de los hallazgos acerca de las prácticas en el tiempo dedicado al trabajo en la generación actual de adultos, durante su infancia.

⁷ De acuerdo con los testimonios recogidos, las “pampitas” son espacios de pasto o tierra, libre de árboles.

Cuadro 9. Resumen de los hallazgos acerca de las prácticas en el tiempo dedicado al juego en la generación de adultos

Pseudónimo	Momento(s) durante el día dedicado a jugar en su niñez	Tipos de juegos realizados en su niñez
Ana	Jugaba sola mientras pasteaba a las ovejas, y en el recreo de la escuela, con sus amigos.	No había juguetes, ella hacía muñecas de trapo, jugaba con piedras pequeñas redondas como si fuera la pelota de los yaxes. Jugaba a la tienda (vende-vende) y a la cocinita. También jugaba voley y fútbol en el recreo de la escuela.
Carmen	Jugaba mientras estaba en la tienda de la señora con la que vivía en Cusco, con los hijos de la señora. Luego, con una niña vecina, jugaba cuando salía a pastear, mientras los animales comían.	No conocía juguetes, solo jugaba con piedritas en el campo. Hacía casitas de piedra y corrales.
Gregorio	Cuando iba a la chacra.	Jugaba con tiros, trompos, y palos. También jugaba con plantas que crecían en la chacra ("chochito", "huaca-huaca"). También jugaba chapa-chapa con los amigos.
Juan	No tenía tiempo para jugar y en su casa no había luz, eso también le impedía jugar.	Nunca tuvo un juguete. Hacía su juguete de barro.
Justo	Las personas con las que vivía le impedían jugar. Cuando quería salir a jugar, las personas con las que vivía le pegaban.	-
María	-	Yaxes, plig-plag y con muñecas. También jugaba fútbol.
Miguel	-	Jugaba fútbol con una pelota hecha de cuero y papeles. También jugaba con trompo y tinka. Volaba cometa, haciendo competencias con sus amigos.
Pablo	-	-
Pedro	En la escuela y en el campo (en la pampita).	Jugaba con trompos. También jugaba fútbol.

A modo de recapitulación de toda esta sección (4.1), se presenta a continuación un esquema resumen acerca del uso de tiempo durante la infancia en la generación actual de adultos y adultas (ver Imagen 2). Para esto, se ha intentado puntuar la cantidad de tiempo asignado a cada tipo de actividad desde el menor (- -), al mayor (+ +) nivel; sin embargo, es preciso resaltar que no se trata de una medición cuantitativa, sino de una interpretación de la investigadora, a partir de los hallazgos cualitativos de la investigación.

Imagen 2. Resumen de uso de tiempo durante la infancia en la generación actual de adultos y adultas

<p>Educación</p>		<p>Sustento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todos los casos de la muestra presentan deserción y/o repitencia escolar. - Máximo nivel alcanzado: sexto de primaria. - Mínimo nivel alcanzado: sin estudios. - Analfabetismo en la mitad de los casos de la muestra.
<p>Trabajo</p>		<p>Sustento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Más de la mitad de casos (válidos) de la muestra recordó trabajar "todo el día", sobre todo en labores de agricultura y ganadería. - La intensidad (en cantidad de tiempo) dedicado al trabajo dependía de la temporada de cultivo. - Destaca también el trabajo para casas o chacras ajenas, que demandó más tiempo de los niños, sobre todo si implicó su mudanza. - Edad mínima de inicio: 6 años. - Edad máxima de inicio: 13 años.
<p>Actividades domésticas</p>		<p>Sustento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La mitad de casos de la muestra mencionaron si haber realizado labores domésticas que incluyeron cocina, cuidado de hermanos menores, cuidado de animales, limpieza de casa. - Dos casos en la muestra mencionaron no haber realizado labores domésticas porque se dedicaban únicamente a la chacra. - Edad mínima de inicio: 6 años. - Edad máxima de inicio: 8 años.
<p>Juego</p>		<p>Sustento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El tiempo para el juego fue mientras realizaban las labores cotidianas de agricultura o ganadería. - El tiempo para el juego también fue en el recreo de la escuela. - Dos casos en la muestra mencionaron que no pudieron jugar en la infancia. Uno por falta de tiempo, y otro por privación de los adultos con los que vivía.

Fuente: Hallazgos de la investigación. Elaboración: Propia.

4.2. Descripción del uso de tiempo de la generación actual de niños, niñas y adolescentes

A diferencia de los adultos, los discursos del grupo de niños, niñas y adolescentes acerca de su uso de tiempo suelen ser estáticos. Es decir, ellos describen el estado actual de su rutina diaria (en su vida cotidiana) y profundizan en el tiempo pasado solo cuando se les consulta. En las siguientes secciones se describen los hallazgos de acuerdo con los tiempos empleados en la escuela o estudio, el trabajo, las actividades domésticas y el juego.

4.2.1. Tiempo en la escuela o actividades de estudio

Todos los niños y adolescentes entrevistados, así como todos sus hermanos en edad escolar, asisten a la escuela pública de horario regular en Caicay o en el distrito cercano de Huambutío. Solo Adrián, que tiene 16 años, ya culminó sus estudios de la escuela, pero se encuentra estudiando en una academia pre-cadete (es decir, una academia de preparación para ingresar a las escuelas de las Fuerzas Armadas y la Policía Nacional del Perú). Además, todos los niños y adolescentes de la muestra asisten a la escuela en el horario de mañana, desde las 8:00 a.m. hasta las 12:00 p.m. a 3:00 p.m., de forma presencial o virtual⁸. Todos asisten a la escuela de forma regular y solo han faltado a clases cuando se han sentido enfermos. Solo Luis contó que a veces falta a la escuela, cuando su mamá se enferma y él tiene que suplir a su madre en el trabajo de producción de bloques de barro, junto a su papá. Adicionalmente, los niños realizan sus tareas escolares después del almuerzo, hasta aproximadamente las 6:00 p.m., antes de la cena.

A excepción de Sonia (por un cambio de escuela), ninguno de los niños entrevistados ha repetido de año. Al preguntarles por sus calificaciones en la escuela, la mayoría de ellos cuentan que les va “más o menos”, en algunos cursos mejores que otros. Sin embargo, al cuestionarles acerca de si tienen

⁸ En las entrevistas realizadas el 2022 se empezó a hablar de clases escolares virtuales. Esto dado que antes, en el contexto pre-COVID 19, en las entrevistas realizadas el 2019, solo se realizaban clases de forma presencial.

amigos o conocidos cercanos que han repetido o desertado del colegio, cuatro de los entrevistados dijeron conocer a uno o dos amigos que dejaron el colegio por trabajo (en el caso de los varones) o por embarazo (en el caso de las mujeres). Las opiniones acerca de esta situación son variadas, pero destaca que para todos resulte de gran importancia que los niños o adolescentes culminen sus estudios. Así lo expresan Luis, Ernesto y Maritza:

“Sí, tuve un amigo que tuvo su hijo. Por eso ya no pudo estudiar y tuvo que mantener a su (...) familia. (...) Bueno, para mí tenía que acabar el colegio porque él quería ser, me dijo, policía, también quería ser y, bueno, tuvo su hijo y ya no pudo estudiar y tenía que trabajar.” (B_Luis)

“Más se dedican a trabajar y tener cosas materiales. No piensan en su futuro, solo trabajar, trabajar sin progresar.” (B_Ernesto)

“Que está mal porque deberían seguir estudiando, algunos niños quieren estudiar, pero los adultos no les dejan.” (B_Maritza)

En los testimonios se evidencia que, más allá de las causas que hayan llevado a sus amigos a desertar de la escuela, los niños y adolescentes presentan un juicio claro de que ellos deberían continuar con sus estudios. Esto reside en la importancia que los niños y adolescentes han construido hacia la educación como instrumento para el ascenso social y económico, pero también como su principal rol como niño. Así, Adrián comenta, por ejemplo, que *“es mi deber, como niño, estudiar”* (B_Adrian), y por su parte Carlos nos comenta que estudiar es un camino para estar bien en el futuro, pues le facilita el trabajo y le brinda oportunidades. Lo cual es una percepción compartida por todos los niños y adolescentes entrevistados.

*“E: ¿y crees que es importante ir al colegio?, ¿para ti es importante?
R: Sí, creo que sí, ya que, si no, como se sabe, no hay trabajo, no hay oportunidades para los que no estudian, estudiar sería una puerta para que estés bien en el futuro.” (B_Carlos)*

Por otro lado, es importante mencionar que los niños y adolescentes destacan la importancia de la ayuda que reciben de personas en su entorno familiar para realizar sus tareas y obtener buenas calificaciones. Especialmente, resalta aquí la imagen de los hermanos mayores, quienes se encuentran estudiando en

grados mayores o ya culminaron la escuela. Esto dado que los niños sienten que sus padres ya no pueden apoyarlos por la falta de conocimientos. Así lo expresa Luis:

*“Yo quisiera que mis papás hubieran acabado toda la escuela, porque a veces les pregunto, por mis tareas, que me ayuden, y casi no saben”
(B_Luis)*

De hecho, esta situación también sale a la luz en el testimonio de los propios adultos, quienes perciben que sus conocimientos ya no son suficientes para ayudar a sus hijos con las tareas escolares.

Adicionalmente, una barrera a la educación que persiste es la lejanía de la escuela a la casa de los niños, sobre todo para aquellos que llegan caminando. Así, por ejemplo, Luis comenta que el trayecto al colegio le toma de 30 a 45 minutos caminando. Por su parte, Darío comenta que además de que la escuela le queda lejos, el trayecto es un poco peligroso y cansado. Esto se repite también en los testimonios de Mario y José.

Todos los niños entrevistados manifestaron que les gusta asistir a la escuela. Esto por los espacios físicos que ofrecen como el patio y la biblioteca, y por el encuentro con sus compañeros. Sin embargo, en las entrevistas realizadas a los niños el 2022, después del confinamiento por la pandemia por COVID-19, se pudo observar que a ninguno le agradó estudiar en ese contexto. A parte de no poder ver a sus compañeros, ni disfrutar del espacio físico que les ofrece la escuela, ellos percibieron, con preocupación, la baja calidad de enseñanza que estaban recibiendo. Esto dado que, según los testimonios, los docentes pocas veces ofrecían clases virtuales. En vez de eso, utilizaban el *WhatsApp*, para mandar fichas con asignaciones para que los alumnos las resuelvan. Además, a veces no contaban con el dispositivo o el acceso a internet para llevar sus clases. Por otro lado, los niños percibieron el aumento en el gasto en sus hogares para

las recargas de internet o para la compra de hojas de papel para la impresión de fichas⁹.

“No me ha gustado [las clases en línea], (...) es que hay veces no había internet y no podíamos hacer, muchos de mis compañeros no entraban a clases porque no tenían celular y tampoco podían entrar con el internet que estaba lento.” (B_Maritza)

“No me ha gustado [las clases en línea]. (...) No entendía bien las cosas, lo que explicaba era por whatsapp, enviaban las fichas y decían ‘resuelvan esto’, no nos explicaban así, o sea, que por Whatsapp¹⁰ nomás, no era por Zoom¹¹. (...) Al principio, nos dijeron que iban a ser clases virtuales y yo dije ‘guaaa’, y mi papá a la fuerza ha tenido que comprar mi celular. (...) Yo me hacía recarga, mucha plata también para recargar, a veces se iba rápido los megas así.” (A_Adrian)

Adicionalmente, el acceso a nuevos dispositivos electrónicos, como celulares y *tablets* para la enseñanza, hizo que los niños se distrajeran con los juegos que estos aparatos también ofrecen. Sin embargo, ellos asumen la culpa y la responsabilidad de sus acciones. Los testimonios de Mario y José son evidencia de ello:

*“JOSE: Sí, pero el profesor se había faltado y después la profesora.
MARIO: El profesor estaba mal de la garganta y se faltaba una semana, dos semanas, así, nos decía, nos mentía, ¿no? “el ministro de educación me ha quitado” ... “no voy a entrar [a la clase virtual]”. Y cuando no entra, los niños están feliz pe, juegan.” (B_Jose_Mario)*

*“JOSE: Sí me gusta [las clases presenciales], porque cuando teníamos...
MARIO: Porque cuando estábamos con ‘Aprendo en Casa’ la profesora nos decía, para usar la tablet, [y nosotros] nos maleábamos con el Free Fighter¹² pe, ya no entrábamos [a clase]. (...) Nos enviciábamos pe, ya no entrábamos, agarrábamos el Meet¹³ y nos salíamos.” (B_Jose_Mario)*

⁹ Frente al estado de emergencia por COVID-19, que estipulaba confinamiento de todas las personas en el territorio peruano, el gobierno dispuso la entrega de *tablets* para la enseñanza para estudiantes y maestros de zonas rurales focalizadas, entre las cuales, se encontró el distrito de Caicay.

¹⁰ “WhatsApp” es una aplicación de mensajería instantánea para teléfonos inteligentes.

¹¹ “Zoom” es una plataforma online que permite realizar videollamadas.

¹² “Free Fighter” es juego en línea que se descarga en los dispositivos móviles como los celulares y *tablets*.

¹³ “Meet” es una plataforma online que permite realizar videollamadas.

Mario y José reconocen que los años en estado de emergencia por COVID-19 (2020 y 2021) no han logrado estudiar como deberían, y que por eso les gusta más las clases presenciales.

Por otro lado, en algunas entrevistas se les consultó a los niños y adolescentes, si preferirían tener más tiempo para dedicarle a la escuela, y todos respondieron que sí, para seguir aprendiendo; sin embargo, en el testimonio de Luis, se observa el conflicto entre el tiempo destinado a la escuela y el destinado al trabajo productivo.

"Sí me gustaría [tener más tiempo para la escuela], pero el problema es que en mi casa casi no hay nadie para que ayude a mi papá a trabajar"
(B_Luis)

Finalmente, es importante mencionar también que en los testimonios también salen a la luz experiencias de violencia física en el ámbito escolar. Lo cual ocurre entre niños (casos de *bullying*), evidenciados en dos testimonios (de Adrián y Luis); pero también de docentes hacia los niños, evidenciados en tres testimonios (de Mario, José y Maritza), que narran cómo los docentes pegaron a sus compañeros durante clases. Al respecto, es interesante también notar que este tipo de episodios no se evidenciaron en las entrevistas a los adultos.

En el cuadro 10 se presenta un resumen de los hallazgos acerca de las prácticas en el tiempo dedicado a la escuela o a actividades de estudio en la generación actual de niños, niñas y adolescentes.

Cuadro 10. Resumen de los hallazgos acerca de las prácticas en el tiempo dedicado a la escuela en la generación de niños, niñas y adolescentes

Pseudónimo	Edad	¿Estudia?	Centro de estudios	Grado de estudios	¿Asiste regularmente?	¿Repitió alguna vez?	Momento(s) durante el día dedicado a la escuela o actividades de estudio
Adrián	16	Sí, en la academia	Academia Pre-Cadete ISKRA, en Oropesa (Cusco)	Ya terminó la secundaria	Sí, todos los días.	Nunca	Sale a correr a diario de 4:00 a.m. o 4:30 a.m., hasta las 6:00 a.m. para pararse físicamente (para la academia). Asiste a clases de su academia inter-diario de 1:00 p.m. a 8:00 p.m. y los otros días atiende a clases virtuales en el mismo horario.
Carlos	14	Sí, en la escuela	Institución Educativa Jorge Núñez del Prado, en Caicay	Cuarto grado de secundaria	A veces falta, cuando está enfermo.	Nunca	Siempre asiste a clases de 8:20 a.m. a 1:55 p.m. Realiza sus tareas después del almuerzo, de 3:00 p.m. a 4:00 p.m. y en caso tenga mucha tarea hasta las 5:30 p.m. o 6:00 p.m.
Darío	9	Sí, en la escuela	Institución Educativa Jorge Núñez del Prado, en Caicay	Cuarto grado de primaria	Sí, todos los días. Pero la escuela es un poco lejos de su casa.	Nunca	Asiste a clases de 8:00 a.m. a 12:00 p.m. de forma presencial, y 1 o 2 días de forma virtual, en el mismo horario. Hace sus tareas a las 5:00 p.m. o 6:00 p.m.
Ernesto	16	Sí, en la escuela	Institución Educativa Jorge Núñez del Prado, en Caicay	Quinto grado de secundaria	Sí, todos los días.	-	Siempre asiste a clases. De 8:00 a.m. a 3:00 p.m.
José	9	Sí, en la escuela	Caicay	Cuarto grado de primaria	Sí, todos los días.	-	Asiste a clases de 8:00 a.m. a 1:00 p.m.
Luis	14	Sí, en la escuela	Huambutío, cerca de Caicay	Segundo grado de secundaria	Cuando su mamá se enfermaba tenía que ayudar en el trabajo a su papá. Por eso, a veces, no asistía al colegio.	Nunca	Estudiaba en pandemia desde las 10:00 a.m. y hasta la 1:00 p.m.
Mario	10	Sí, en la escuela	Caicay	Quinto grado de primaria	Sí, todos los días.	-	Asiste a clases de 8:00 a.m. a 1:00 p.m.
Maritza	11	Sí, en la escuela	Escuela 50414, en Caicay	Sexto grado de primaria	Sí, todos los días.	Nunca	Asiste a clases de lunes a viernes, hasta la 1:00 p.m., y por las tardes realiza sus tareas hasta antes de la cena.
Sonia	17	Sí, en la escuela	Caicay	Quinto grado de secundaria	Sí, todos los días.	Sí, en primaria porque su papá no le matriculó en el tiempo que tenía que hacerlo y le cambió de colegio. Ahí le bajaron de grado.	Siempre asiste a clases de 8:00 a.m. a 2:00 p.m. Realiza sus tareas en la tarde después de la escuela.

4.2.2. Tiempo en el trabajo

Todos los niños y adolescentes, excepto Maritza, se han visto involucrados en actividades de trabajo productivo alguna vez. Darío y Sonia no se encuentran trabajando al momento, pero han trabajado en algunas ocasiones anteriormente. El primero, “ayudando” a su tío en la construcción de tumbas en el cementerio y la segunda, en un restaurante fuera de su comunidad, durante sus últimas vacaciones escolares. Los seis niños y adolescentes restantes sí comentaron estar trabajando al momento de la entrevista, con un horario determinado. José, Adrián y Carlos trabajan la tierra en chacras propias de sus familias, pero también en chacras ajenas. Eduardo y Carlos (como segunda actividad) trabajan en las casas de sus vecinos realizando labores en cuidado de plantas y de animales. Finalmente, Luis y Mario trabajan junto a sus familias, el primero, en la producción de bloques de barro para la construcción de casas, junto a su mamá y a su papá; y el segundo, en el cuidado de plantas, junto a su mamá.

En tres casos (Carlos, Sonia y Ernesto), los niños y adolescentes salieron de su comunidad para trabajar. Carlos sale algunas veces con su tío para vender comida en las ferias de los pueblos aledaños; Sonia, salió una temporada de vacaciones escolares para trabajar en un restaurante en San Salvador (Calca, Cusco); y Ernesto, sale regularmente hacia Lima (donde tiene parientes) durante las vacaciones escolares para trabajar como estibador en el “Mercado de Frutas”.

Es importante mencionar que los niños y adolescentes que trabajan reciben dinero a cambio, excepto cuando el trabajo se realiza en la chacra de la familia. En este caso, la retribución es el consumo de alimentos o el ingreso de dinero por su venta, el cual no va directamente al niño, sino que forma parte del ingreso familiar (administrado por los padres o madres).

Acerca del tiempo para realizar estas actividades, aquellos niños que trabajan mencionaron no tener conflictos de tiempos con la escuela, pues se dedican al trabajo fuera del horario escolar (muy temprano en las mañanas, o por las

tardes). Sin embargo, Luis que trabaja en la elaboración de bloques de construcción, mencionó que a veces deja de ir a la escuela por ayudar en el trabajo de sus padres, cuando su madre se enferma.

Los niños y adolescentes que trabajan realizan estas actividades con el objetivo principal de ayudar a su familia económicamente y también para cubrir sus propios gastos como comprar ropa, útiles escolares, pasajes para visitar a su hermano en Lima (Darío), entre otros. En ese sentido, es usual que los niños y adolescentes compartan el dinero recibido con sus padres, en algunos casos la totalidad, y en otros, la mitad.

“A veces en su cumpleaños de mi mamita me guardo plata y le compro regalo, (...) pero no es mucho, porque casi no junto mucho.” (B_Luis)

“A veces le ayudo a mi mamá, a veces compro mi ropa.” (B_Ernesto)

“Cuando trabajo en otras chacras me dan plata. Le comparto a mi mamá (...) la mitad. (...) [Con la otra mitad], caramelos nos compramos” (B_Jose)

En esa línea, es importante resaltar el caso de Maritza, que no trabaja, pero manifiesta su deseo de querer realizar estas actividades para ayudar a su mamá, aunque ella no le permite. Esto evidencia también los sentimientos de responsabilidad que los niños y adolescentes experimentan, por el cuidado de sus familias. Lo cual también es una motivación para involucrarse en actividades de trabajo.

Acerca del nivel de dificultad de las actividades realizadas, los niños y adolescentes coinciden que las actividades de trabajo en la chacra son las más difíciles de realizar, pero además las más cansadas, pues demandan mucho esfuerzo físico y tiempo. Acerca de las otras actividades realizadas, los niños y adolescentes coinciden en que estas no son difíciles de realizar para ellos, pero sí que resultan cansados al final del día.

“E: ¿Crees que es difícil tu trabajo en los bloques? ¿crees que es difícil para tí?

Luis: No, para mí no

E: ¿Y cuándo eras chiquitito?

Luis: no, es que cuando era chiquitito me divertía trabajando y juntábamos así, yo jugaba con la tierra.” (B_Luis)

“E: Entonces esas actividades que hacen en el trabajo son muy cansadas, ¿y es muy difícil para ustedes o más o menos?

Jose: es difícil

E: en la chacra

Mario: sí es difícil

E: ¿y en tu caso, [en el trabajo] con tu mamá?

Mario: ajá, de mí no es difícil

E: ¿Pero es cansado, o no?

Mario: Sí, es cansado. Las personas me dicen ayúdame te lo pago así...” (B_Mario_Jose)

Finalmente, al consultar a los niños y adolescentes acerca de si les gustaría tener más tiempo para dedicarlo a las actividades de trabajo, se observa que, por un lado, muchos testimonios concuerdan en que sí les gustaría, para poder generar más ingresos económicos y ayudar a su familia; sin embargo, al mismo tiempo son conscientes del nivel de cansancio que esto les generaría.

Acerca de la toma de decisiones, en el caso de los niños más pequeños, los padres son los que determinaron el uso de tiempo de sus hijos en las actividades de trabajo productivo. Así, por ejemplo, ha sido común que resalte en los testimonios de los niños que éstos fueron contactados por sus padres con personas cercanas (como en los casos de Darío y José) o con parientes, para que puedan trabajar con o para estos últimos. Sin embargo, esto cambia cuando los niños van creciendo y pasan a la adolescencia. En este caso, los adolescentes asumen la toma de decisiones acerca de su trabajo y buscan sus propios recursos. Ejemplo de esto es el caso de Sonia, quien incluso ha salido de su comunidad para trabajar durante las vacaciones escolares mediante un contacto que ella buscó con una amiga.

En el cuadro 11 se presenta un resumen de los hallazgos acerca de las prácticas en el tiempo dedicado al trabajo productivo en la generación actual de niños, niñas y adolescentes. Es importante recordar que el cuadro se ha completado de acuerdo con lo narrado por los propios niños y adolescentes.

Cuadro 11. Resumen de los hallazgos acerca de las prácticas en el tiempo dedicado al trabajo en la generación de niños, niñas y adolescentes

Pseudónimo	Edad	¿Trabaja? ¿Desde los cuántos años?	Descripción de trabajo	Lugar de trabajo	Momento(s) durante el día dedicado al trabajo
Adrián	16	Sí	Arrea los ganados de su abuela. Ayuda a su papá a trabajar la tierra, producen papa y maíz para consumo propio y para la venta. Antes trabajaba vendiendo pan con su padrino.	Chacra de abuela y de su papá.	Desde las 9:00 a.m. y hasta las 12:00 p.m. (contexto de vacaciones escolares)
Carlos	14	Sí, desde los 12 años.	Fumiga plantas y abona duraznos en la casa de un ingeniero agrónomo (amigo de su papá). También atiende la tienda de sus papás. Alimenta gallinas y cuyes. Corta pasto y siembra para su familia. Por temporadas trabaja en ferias vendiendo comida con su tío, como jalador de gente y como mozo.	En la casa de un agrónomo (vecino). En la chacra de sus papás. Ferias (en distintos pueblos en Cusco).	Por las tardes y cuando su tío asiste a ferias de venta de comida.
Darío	9	No	Una vez ayudó a su tío trasladando agua y cemento para construir tumbas.	Cementerio	-
Ernesto	16	Sí, desde los 11 años.	Al momento, trabaja en la crianza de gallos. Cuida y da de comer a gallos de pelea de un vecino. Durante vacaciones viajó a Lima para trabajar como estibador en el Mercado de Frutas. Anteriormente también trabajó en construcción. Del dinero que gana, a veces le da un poco a su mamá, y a veces se compra ropa.	Casa de vecino en Caicay. Mercado de Frutas en Lima. También en un taller de bloques de construcción en Caicay.	Una hora, de 6:00 a.m. a 7:00 a.m. Y luego, después del colegio, de 3:00 p.m. a 7:00 p.m.
José	9	Sí, desde los 6 años.	Trabaja la tierra de su familia y para otras personas. El dinero que recibe lo comparte con su mamá.	Chacra de sus padres y conocidos.	De 9:00 a.m. a 1:00 p.m. (contexto de vacaciones escolares)
Luis	14	Sí, desde los 7 años.	Ayuda a su papá y mamá con la producción de bloques de barro.	En el distrito de Huayllabamba (Urubamba, Cusco)	Por las tardes después del colegio.
Mario	10	Sí, desde los 7 años.	Regando y sembrando plantas en el trabajo de su mamá, y a veces para otras personas. El dinero que recibe le comparte a su mamá.	Municipalidad de Caicay, trabajo de su mamá.	De 1:00 p.m. a 6:00 p.m.
Maritza	11	No	Le gustaría trabajar para ayudar a su mamá, pero ella no le deja.	-	-
Sonia	17	Ahora no, pero en vacaciones ha salido de su comunidad para trabajar en San Salvador con una amiga.	-	-	-

4.2.3. Tiempo en actividades domésticas

Todos los niños y adolescentes mencionaron participar de actividades domésticas, las cuales se empezaron a realizar aproximadamente desde los siete años. Entre las actividades que realizan se encuentran: lavar ropa, cocinar o ayudar en la cocina, lavar los servicios, cuidar a hermanos menores, barrer, ayudar en las actividades de crianza de gallinas y vacas, y actividades de limpieza en general.

Estas actividades son realizadas en las mañanas o por las tardes, antes o después de ir a la escuela, y también los domingos. La cantidad de horas al día que dedican a estas actividades es variada. Por ejemplo, Luis menciona que dedica de una a dos horas, mientras que José, cuatro o cinco horas.

De acuerdo con los testimonios, la importancia de realizar estas actividades radica en el aporte que significa para la ayuda y el cuidado a la familia, sobre todo hacia sus mamás. Adicionalmente, la importancia responde a que son percibidas como parte de su rol como niño o adolescente en el hogar, que radica en la obediencia hacia sus padres. Como se puede observar en las siguientes citas:

"[Realizo los quehaceres del hogar] para ayudar a mi mamá, y para que cuando regrese de su trabajo no se sienta cansada" (B_Maritza)

"Sí, me parece importante [realizar los quehaceres del hogar], para ayudar a mi mamá para que no esté cansada y tenga más tiempo para descansar." (B_Ernesto)

"Es mi deber también ayudar en la casa, (...) como niño" (B_Adrian)

"Mi rol en la casa es ayudar a mi mamá" (B_Maritza)

Respecto de los niveles de dificultad, se observó que las actividades de cocinar, ayudar en la cocina, lavar la ropa y lavar las ollas, son percibidas como las más difíciles, sobre todo para el caso de los niños de menor edad, como Mario y José, quienes cuentan que a veces incluso han sufrido algunas quemaduras por intentar prender la leña para cocinar.

*“Mario: A veces [es] fácil, a veces [es] difícil.
 E: ¿Qué cosa es fácil y qué es lo más difícil?
 José: ah, es para mí cocinar y después lavar los platos... barrer mi casa
 E: ¿Es difícil barrer?
 José: No, no es difícil, para mí [eso] es facilito.
 Mario: Para mí es difícil
 E: Para ti, ¿qué es difícil?
 Mario: Lavar la ropa y (...) cocinar. Eso es, las dos nomás.
 José: De mí lo más difícil (...) es lavar los servicios. (...) No todos los servicios, las ollas, eso...
 E: ¿Las ollas grandes?
 Mario: Para mí no es difícil eso, (...) porque lavas nomás. Porque cuando cocinas (...), el otro día yo me he peleado con el fuego porque no podía prenderse y le he botado leña al afuera todavía.
 E: ¿Alguna vez te has dañado haciendo este tipo de actividades?
 José: Sí
 Mario: A veces te quemas (...), unas bolitas aparecen [en la mano] y te duele cuando te tocas.” (B_Mario_Jose)*

Adicionalmente, es importante mencionar, que, desde la propia perspectiva de los niños y adolescentes, existen diferencias por género en la realización de estas actividades. Por ejemplo, Sonia comenta que sus hermanos varones son los *"privilegiados [de la casa] porque no hacen nada"*, mientras que ella, por ser mujer, y la hermana mayor, asume la responsabilidad de cuidar a sus hermanos menores y de realizar la mayor cantidad de labores domésticas en su casa. Por su parte, Darío también menciona que su hermana Maritza es la que realiza más labores del hogar.

En el cuadro 12 se presenta un resumen de los hallazgos acerca de las prácticas en el tiempo dedicado a labores domésticas en la generación actual de niños, niñas y adolescentes. Es importante recordar que el cuadro se ha completado de acuerdo con lo narrado por los propios niños y adolescentes.

Cuadro 12. Resumen de los hallazgos acerca de las prácticas en el tiempo dedicado a las labores domésticas en la generación actual de niños, niñas y adolescentes

Pseudónimo	Edad	¿Realiza labores domésticas?	Descripción de labores domésticas realizadas	Momento(s) durante el día dedicado a labores domésticas
Adrián	16	Sí	Limpia, lava servicios y ayuda a su mamá a cocinar.	Cuando la familia se lo pide.
Carlos	14	Sí, desde los 7 años.	Cocina o ayuda a mamá a cocinar, lava sus medias, lava los platos, cuida a sus dos de sus hermanos menores cuando los padres no están en casa. Todo lo que le diga su papá.	A diario de 4:00 p.m. a 6:00 p.m. y cuando tiene muchas tareas de 6:00 p.m. a 7:00 p.m.
Dario	9	Sí	Lava los platos, barre el patio, ordena su cuarto, lava su ropa y la de sus familiares, de vez en cuando, y limpia el baño.	En sus tiempos libres y los sábados.
Ernesto	16	Sí, desde los 7 años.	Lava ropa, lava frutas, cocina, entre otros.	-
José	9	Sí, desde "chiquito".	Ayuda a su mamá a cocinar, lava los platos, trae agua, ayuda a recoger la leña.	De cuatro a cinco horas al día.
Luis	14	Sí, desde los 11 años.	Ordena la casa o/y su cuarto, lava servicios.	De una a dos horas al día.
Mario	10	Sí, desde "chiquito".	Ayuda a su mamá a cocinar, trapea y bota la basura.	Por las mañanas y los domingos.
Maritza	11	Sí	Ayuda a cocinar la cena, pela papas, lava servicios, limpia la mesa y barre.	Tres horas al día.
Sonia	17	Sí	Cocina, lava ropa, cuida a hermanos menores. Ayuda en la crianza de gallinas y vacas.	En las mañanas, antes de ir al colegio.

4.2.4. Tiempo en el juego o actividades recreativas

Durante la semana, el tiempo dedicado a las actividades lúdicas es por las mañanas en el recreo de la escuela y por las noches, en la plaza del pueblo. Ahí los niños y adolescentes se juntan para jugar y hacer deporte como vóley y fútbol. Además, los domingos, los niños y adolescentes también se juntan en la plaza del pueblo para jugar, desde la mañana.

Adicionalmente, destaca el uso de los celulares u otros equipos electrónicos como las *tablet* para jugar juegos en línea como *Free Fighter* y *Among us*, o para utilizar las redes sociales como *WhatsApp*, *Facebook* o *Youtube*. Esto, como se mencionó anteriormente, se ha intensificado en los testimonios recogidos después de la pandemia. En algunos testimonios, como el de Mario y José, los niños mencionan que se han "enviciado" o se han "maleado", pues pasan mucho

tiempo con los celulares o las *tablets*, incluso en los horarios de clases escolares virtuales. Sin embargo, ellos han visto con preocupación esta situación y mencionan que, justo por esa razón, prefieren las clases presenciales, donde no utilizan los celulares o *tablets*.

Finalmente, es importante resaltar que, en los testimonios de Adrián, Maritza y Darío, los niños y adolescentes manifestaron no querer tener más tiempo para jugar, pues esto significaría tener menos tiempo para dedicarlo a labores escolares. Así lo expresa Darío:

“E: ¿Te gustaría tener más tiempo para jugar? ¿O es suficiente?”

R: Es suficiente

E: ¿Por qué?”

R: Porque si tendría más tiempo, hasta las 9 o 10 o hasta las 11 o la 1 de la mañana, no podría, me dormiría hasta tarde y no podría ir a mis clases.” (B_Darío)

Por su parte, Maritza comenta que *“hay veces que jugar no te hace pensar en tus estudios”*. Lo que evidencia también la prioridad que los niños y adolescentes perciben frente a sus labores escolares.

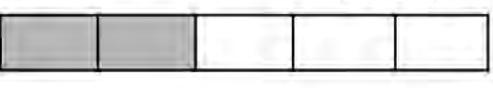
En el cuadro 13 se presenta un resumen de los hallazgos acerca de las prácticas en el tiempo dedicado al juego o actividades recreativas en la generación actual de niños, niñas y adolescentes.

Cuadro 13. Resumen de los hallazgos acerca de las prácticas en el tiempo dedicado al juego en la generación de niños, niñas y adolescentes

Pseudónimo	Edad	Tipo de juegos	Tiempo dedicado a jugar
Adrián	16	Practica natación, fútbol, básquet. Cuando era más pequeño jugaba "matachola", tiros y trompos.	Sólo los sábados y domingos.
Carlos	14	Juega con tiros y trompos. También juega "chepis". Practica vóley, fútbol. También juega en el celular <i>Free Fighter</i> .	Durante el recreo del colegio y después de realizar sus tareas domésticas, desde las 6:00 p.m. o 7:00 p.m., y hasta antes de la cena. Los sábados y domingos a las 3:00 p.m.
Darío	9	Juega "mata-mata" y "chapa-chapa" con la pelota, y "a las escondidas". Practica fútbol. Antes, cuando era más pequeño, jugaba "plig-plag" y a la botella borracha. Juega también con el celular de su abuelo en <i>Youtube</i> o <i>Facebook</i> . También juega en el celular <i>Free Fighter</i> y <i>Among us</i> .	Todos los días de 6:00 p.m. o 7:00 p.m., durante 1 o 2 horas. Los domingos, en la casa de su abuelo.
Ernesto	16	Practica fútbol y natación.	En la noche y los domingos.
José	9	Practica fútbol y juega en los columpios.	Después del colegio, en las tardes. En el vivero en las tardes. Los domingos por la mañana.
Luis	14	Dibuja y juega con el celular, usa <i>WhatsApp</i> . Juega con tiros, trompos, "taps". También practica fútbol. Inventó un juego con chapas y una pelota.	Los días de semana 12:00 p.m. a 1:00 p.m. Los domingos juega futbol de 12:00 p.m. a 1pm.
Mario	10	Practica fútbol. Juega con trompos y tiros. Juega a los soldados con las ramas de los árboles. También juega en el celular <i>Free Fighter</i> .	Después del colegio en las tardes. Domingos hasta las 12:00 p.m.
Maritza	11	Juega "salta-soga", "a las escondidas", "chapa-chapa". También juega en el celular.	Poco tiempo por las tardes después de sus tareas y en el receso del colegio.
Sonia	17	Practica fútbol. Antes, cuando era niña jugaba "ampay" y "matagente", en la calle con sus amigos.	En la tarde, con amigas, en la plaza de Caicay.

A modo de recapitulación de toda esta sección (4.2), se presenta a continuación un esquema resumen acerca del uso de tiempo de los niños, niñas y adolescentes (ver Imagen 3). Para esto, se ha intentado puntuar la cantidad de tiempo asignado a cada tipo de actividad desde el menor (- -), al mayor (+ +) nivel; sin embargo, es preciso resaltar que no se trata de una medición cuantitativa, sino de una interpretación de la investigadora a partir de los hallazgos cualitativos de la investigación.

Imagen 3. Resumen de uso de tiempo durante la infancia en la generación actual de niños, niñas y adolescentes

<p>Educación</p> 	<p>Sustento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todos los casos de la muestra se encuentran estudiando en la escuela. Excepcionalmente, un caso se encuentra estudiando en una academia pre-cadete. - Todos se encuentran dentro de la edad normativa para su grado y nivel educativo. - La cantidad de horas en el día dedicado a la escuela y labores escolares es de 5 a 7 horas.
<p>Trabajo</p> 	<p>Sustento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ocho de los nueve casos están o han estado involucrados en actividades de trabajo productivo. - Solo en tres casos de la muestra, los niños tienen un trabajo fijo al cual acuden todos los días de la semana. En los demás casos, se trata de labores temporales. - Edad mínima de inicio: 6 años. - Edad máxima de inicio: 12 años. - La cantidad de horas en el día dedicado a la escuela y labores escolares es de 3 a 5 horas.
<p>Actividades domésticas</p> 	<p>Sustento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todos los casos de la muestra mencionan que si haber realizan labores domésticas que incluyen cocina, cuidado de hermanos menores, cuidado de animales, limpieza de casa. - Edad mínima de inicio: 7 años. - Edad máxima de inicio: 11 años. - La cantidad de horas en el día dedicado a la escuela y labores escolares es de 1 a 3 horas.
<p>Juego</p> 	<p>Sustento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El tiempo para el juego es en el recreo de colegio, por las tardes después de realizar las tareas escolares, y los fines de semana.

Fuente: Hallazgos de la investigación. Elaboración: Propia.

4.3. Descripción de las percepciones de cambio en el uso de tiempo de desde la mirada de la generación actual de adultos

En esta subsección se presenta los discursos de los adultos acerca de las percepciones de cambio que experimentan del uso de tiempo, en cuanto a prácticas y representaciones, de la generación actual de niños y adolescentes, en comparación con su propia experiencia. Estas percepciones de cambio se han encontrado en los discursos acerca del uso de tiempo dedicado a la escuela, al trabajo, y al juego o actividades recreativas.

En primer lugar, destaca los discursos acerca de los cambios en el uso tiempo destinado a actividades de estudio o escolares en contraposición al destinado al trabajo productivo. Todos los adultos (excepto Pablo) en sus discursos muestran su postura acerca de la importancia de que los niños y adolescentes culminen sus estudios escolares, e incluso que continúen con estudios profesionales. Esta importancia radica, sobre todo, en un deseo de superación y ascenso económico y social para los niños y su familia, en el futuro; sin embargo, también radica en un deseo de diferenciación de sus hijos, con ellos (los adultos) mismos. Así lo exponen Ana, Gregorio y Juan:

“Siempre me gustaría que sean mis hijos, más allá, que sean profesionales. Y que ya no estén como nosotros, o sea, mi esposo busca trabajo, y si tendría un trabajo fijo, profesional, (...) o sea, siempre poco están de la plata, así, con las justas nos hacemos alcanzar. Y [yo] ya no quiero que sea así para ellos. Que tengan trabajo, que sean profesionales.” (A_Ana)

“Que se terminen eso de ser ignorantes (...) en nuestros hijos. Ahora el curtido más vale para que entre si quiera a una municipalidad, o al banco, y que salgan algo pues ¿no?, ya no como nosotros así, que sean diferentes. (...) Y ya nosotros nomas, así todo campesino [somos], pero que nuestros hijos ya no, otra gente debe ser, siempre ya que aprendan todo no, que tengan trabajo seguro ya que estudien pues ¿no?” (A_Gregorio)

“Porque a mí me choca bastante porque yo no he estudiado, no me ha educado mi papá, por eso yo tengo que educar a mis hijos, tengo que sacar profesional, sí, eso es mi misión (...). Mi misión es sacar a mis hijos

(...) que sean, en el futuro, todos profesionales y no como yo, campesino. Eso me gustaría, [no sólo] a mis hijos, yo digo, para toda la comunidad, así tienen que pensar todos, en el futuro.” (A_Juan)

“Los niños tienen que aprender en esta vida a estudiar y educarse, eso es lo básico para que sean unas personas para el futuro, si no tienes estudio, no te quieren para [trabajar].” (A_Juan)

En las citas, vemos que los adultos perciben que su situación actual no es la que quieren para sus hijos en el futuro, y que la clave para que este cambio se dé es la educación. Pues esta permitirá que los niños y adolescentes accedan a un trabajo estable, al que ellos no han alcanzado. Cabe mencionar que estas aspiraciones para el futuro de los hijos van acompañadas también con deseos de migración, como la vía para ellos puedan progresar.

Sin embargo, a este punto, es importante destacar el testimonio de Pablo, quien muestra una sensación de conflicto sobre este cambio en el uso de tiempo de los niños, ahora más dedicado hacia las actividades de estudio o escolares que al trabajo productivo, específicamente en la chacra. En su testimonio, Pablo muestra que él desearía que sus hijos también le ayuden con las labores de la chacra (como él, cuando era niño).

“Pablo: Ahorita (...) ya no quieren trabajar niños también, porque los profesores dicen: “Ustedes nacen para estudiar, no para trabajar, no para pastear vaca, pastear oveja, nacen para estudiar”, por eso mi entenada y mi chiquita [hija] también [dicen:] “mis profesores me han dicho así, no somos para trabajar nosotros, para estudiar nacemos”. [Así] se quejan [ahora], antes pues nosotros trabajábamos, así sin murmurar nada, antes trabajábamos, ahora no quieren trabajar. “Nosotros no nacimos para trabajar, nosotros nacimos para estudiar”.

E: ¿Y qué piensa usted de eso?

Pablo: Mal pues, (...) ya no quieren trabajar, ¿cómo van a estudiar [nomás]?, o sea entre estudiantes, ¿qué cosa van a hacer?, yo me enojo de eso, (...) puro universitario ¿qué cosa van a hacer?, (...) por eso mal están haciendo los profesores (...), siempre tiene que haber un campesino, uno que patea vacas. (...) Mal están haciendo eso” (A_Pablo)

Además, en el discurso de Pablo se puede observar que la escuela y específicamente los profesores juegan un papel importante en la promoción de

la educación, por sobre el trabajo productivo de los niños. Esto es reforzado también por los discursos de miembros de la comunidad, como lo expresa Juan:

“En la comunidad mismo, no permiten un niño que no estudie, dicen: “¿Por qué no está estudiando este niño?”, así dicen. (...) “¿Por qué no está estudiando este niño?, tiene que estudiar, tiene derecho a estudiar, para vivir”, así dicen. Antes no decían eso”. (A_Juan)

Finalmente, cabe mencionar los cambios percibidos en el uso de tiempo en el juego o actividades recreativas. Destaca aquí los cambios acerca de los espacios de juego, pues antes (en la época de infancia de los adultos), el espacio para el juego era básicamente el campo, mientras los niños trabajaban la tierra o pasteaban animales. Sin embargo, ahora, el pueblo cuenta con lozas deportivas y parques con juegos para niños, así que ahora estos son los espacios donde los niños prefieren jugar. Además, resalta el acceso a dispositivos tecnológicos como los celulares y *tablets*, a los que ahora los niños tienen acceso para jugar o distraerse en redes sociales. Sin embargo, los adultos ven con cierta preocupación esto, pues mencionan que los niños se pueden “malear”, es decir, que se pueden enviciar y descuidar sus otras actividades.

5. Análisis de los cambios en las ocupaciones de la infancia rural

De acuerdo con los testimonios recogidos, teniendo como marco temporal los últimos sesenta años, es innegable el cambio en el uso de tiempo de los niños, niñas y adolescentes de contextos rurales andinos, como el estudiado. La concepción de la imagen del niño ha pasado de responder a una imagen de infancia trabajadora y productiva (es decir, de uno que priorizaba el uso de tiempo en actividades de trabajo productivo), a uno que prioriza la escolaridad y la educación formal para un fin de progreso económico, personal y social (es decir, al uso de tiempo dedicado principalmente a actividades escolares o de estudio). Este cambio en la concepción de la imagen del niño en particular en el contexto rural da cuenta también que la infancia es una construcción social relativa al tiempo y al contexto en la que se estudia, en línea con lo propuesto por Pavez (2013) y Gaitán (2006b).

Sin embargo, de acuerdo con los hallazgos, este cambio puede ser fuente de desencuentros dentro de las generaciones de niños y adultos, y entre ellas. En primer lugar, desde la perspectiva de los niños y adolescentes, el estudio y la dedicación a actividades escolares son considerados como la vía por excelencia para alcanzar realizaciones futuras (para sí mismos y para su familia). No obstante, el trabajo productivo, además de ser una estrategia de respuesta frente a las condiciones económicas precarias de su contexto, se concibe como una actividad conformadora de significados sociales positivos en tanto permite satisfacer necesidades subjetivas de ayuda y compromiso familiar.

En este caso, un desencuentro se da entre la asignación de tiempo hacia actividades escolares, y la asignación de tiempo hacia el trabajo productivo. Es decir, mientras se está realizando una actividad, se tiene en cuenta la preocupación de no estar realizando la otra o de no tener suficiente tiempo para hacer ambas. Por ese motivo, aunque el tiempo dedicado a actividades escolares ocupe el mayor nivel de importancia en la vida de los niños y adolescentes, estos no dejan de involucrarse en actividades de trabajo productivo, aunque les demande largas jornadas de actividad y, por ende, cansancio físico y emocional. A este punto es importante recordar que, aunque la toma de decisiones acerca de la dedicación de tiempo a trabajo productivo no siempre parte del propio niño o adolescente, sí se encuentra en los testimonios que ellos se apropian de sus responsabilidades y, con el paso de los años (mientras crecen), son más autónomos en sus decisiones.

Por su parte, desde la perspectiva de los adultos, el desencuentro se genera entre sus aspiraciones de progreso económico, familiar y social, que se considera que la educación de sus hijos ofrecerá y los sentimientos de pérdida de aquel espacio que tradicionalmente era destinado para consolidar procesos de socialización y adquisición de saberes prácticos, que representaba el trabajo de la tierra en la chacra. Estos sentimientos de desencuentro se dan sobre todo en el caso de los adultos varones, quienes, en su infancia, dedicaron gran parte de su tiempo a dicha actividad. Por ese motivo, aunque la educación es

considerada como la actividad principal de los niños y adolescentes, también, en los testimonios de los adultos varones, se encuentran sentimientos de enojo y resignación acerca de la (cada vez) menor participación de los niños y adolescentes en actividades de trabajo en el campo.

Además, los hallazgos dan cuenta también que este cambio hacia el papel central de la educación para el progreso económico y social es impulsado por los cambios mismos en los discursos de la comunidad y de la escuela. Así, estas nuevas expectativas culturales, familiares y personales depositadas en la educación son internalizadas por los adultos, pero también y, sobre todo, por los propios niños y adolescentes, quienes, frente a esto, se encuentran en permanente negociación con el grupo social de los adultos. De acuerdo con lo propuesto por Qvortrup (1994) y Wintersberger (1994), la infancia es grupo social en permanente conflicto y negociación con los otros grupos sociales (como el grupo de adultos), y que, además está afectada por los cambios en la estructural social, del mismo o de diferente modo, que los otros grupos sociales.

Además, los niños son conscientes de su estatus de subordinación y obediencia respecto a la autoridad adulta; pero también ejercen su capacidad de agencia, al involucrarse en negociaciones acerca de su propio uso de tiempo. Es decir, los niños son agentes en la sociedad con un estatus y una posición de poder determinada que los hace crear relaciones de poder basadas en la negociación y el conflicto generacional (Pavez, 2012). Así, por ejemplo, en el testimonio de Pablo se encontró el conflicto generado entre él y su hija acerca del uso de tiempo en el trabajo en la chacra, ya que la menor, aparentemente influenciada por los discursos en la escuela, manifiesta que ya no quiere estar involucrada en dichas actividades:

“(...) ya no quieren trabajar niños también, porque los profesores dicen: “Ustedes nacen para estudiar, no para trabajar, no para pastear vaca, pastear oveja, nacen para estudiar”, por eso mi entenada y mi chiquita [hija] también [dicen:] “mis profesores me han dicho así, no somos para trabajar nosotros, para estudiar nacemos”. [Así] se quejan [ahora], antes pues nosotros trabajábamos, así sin murmurar nada, antes trabajábamos,

ahora no quieren trabajar. “Nosotros no nacimos para trabajar, nosotros nacimos para estudiar [, dicen]”. (A_Pablo)

Adicionalmente, es importante resaltar dos hallazgos: Primero, que incluso acerca del tiempo dedicado al juego o actividades recreativas, los niños y adolescentes son conscientes y toman decisiones para regular este uso de tiempo, de forma que no entre en conflicto con el tiempo para otras actividades que consideran prioritarias, sobre todo aquellas relacionadas a la escuela. Así, por ejemplo, Darío, que normalmente juega hasta las 7 u 8 de la noche, comenta que no quisiera extenderse de ese horario, pues esto interrumpiría sus horas de sueño y su tiempo para la escuela:

“Si tendría más tiempo [para jugar], hasta las 9 o 10 o hasta las 11 o la 1 de la mañana, no podría, me dormiré hasta tarde y no podría ir a mis clases.” (B_Darío)

Por su parte, otro ejemplo se encontró en los testimonios de Mario y José, quienes llevaron clases escolares en línea y que, al preguntarles por su preferencia en la modalidad de clases, respondieron que prefieren las clases presenciales. Esto dado que, durante las clases en línea, los niños son conscientes que se dedicaron mucho más a jugar con los celulares o *tablets*. Entonces, en las clases presenciales ya esto no ocurriría pues no tendrían acceso a estos aparatos electrónicos. Es decir, se observa entonces que los niños reflexionan y toman la decisión de regular su propio uso de tiempo.

Segundo, las labores domésticas son consideradas, al igual que el trabajo productivo, actividades que cargan significados positivos en tanto satisface necesidades subjetivas de ayuda y compromiso familiar. Esto se refleja en los testimonios de los niños, que indican que la importancia de realizar las labores domésticas radica principalmente en el apoyo que esto brinda a sus madres.

Conclusiones

Desde la década de 1960, siguiendo las diversas transformaciones demográficas, económicas, políticas, sociales y culturales del país, que impulsaron los procesos de modernización y urbanización de la sociedad peruana, las concepciones de infancia (particularmente en contextos rurales andinos, como el estudiado) también han sufrido sustanciales cambios que han impactado sobre las ocupaciones de los niños, niñas y adolescentes. Estas han pasado de responder a una imagen de infancia trabajadora y productiva, hacia una que prioriza la escolaridad y la educación formal para un fin de progreso económico, personal y social.

Lo anterior se materializa en el cambio hacia una mayor importancia (desde la percepción de los propios actores) del uso de tiempo en la infancia a actividades escolares por sobre actividades de trabajo productivo, de trabajo doméstico y de espacios para el juego. Esto se evidencia en los hallazgos, por el lado objetivo, en el aumento de la asignación de tiempo para la realización de las actividades escolares o de estudio; y por el lado subjetivo, en los discursos internalizados por niños y adultos acerca de la importancia de la educación como vía de progreso económico, personal y social.

Sin embargo, esta transición a una mayor importancia del estudio por sobre el trabajo, genera desencuentros dentro y entre ambas generaciones. Esto dado que, el trabajo que realizan los niños en las sociedades rurales andinas, como la estudiada, es valorado más allá de su uso práctico en la economía del hogar, y es fuente de significados que, desde la perspectiva de la generación de adultos, se relacionan con el desarrollo de un sentido de responsabilidad, identidad y pertenencia; mientras que, desde la perspectiva de la generación de niños y adolescentes, se relacionan con sentimientos cuidado, ayuda y compromiso familiar.

Frente a esto, los niños, niñas y adolescentes despliegan negociaciones con sus padres (la generación de adultos) acerca de su propio uso de tiempo,

considerando, en primer lugar, la importancia internalizada de las actividades escolares, pero también tomando en cuenta sus propias necesidades subjetivas de cuidado hacia sus familias. Esto último materializado en el uso de tiempo en actividades de trabajo productivo y de labores domésticas.

Por lo tanto, en línea con lo propuesto por Zelizer (1994), el valor social y económico de los niños no es fijo, sino que ha variado a lo largo del tiempo de acuerdo con los cambios propios de la sociedad. Particularmente, en sociedades como la estudiada, los niños han pasado de ser vistos como activos netamente económicos a seres invaluableles con una autonomía que van ejerciendo de apoco con el paso de los años mientras se hacen adolescentes.

Finalmente, bajo el enfoque del análisis planteado, en la actualidad, experimentar la infancia en contextos rurales andinos como el de Caicay, significaría ser un actor social consciente de sus ocupaciones y de sus roles especialmente dentro de su familia y en su comunidad, con un estatus de subordinación y obediencia frente al grupo social adulto, pero que se encuentra en constante negociación con dicho grupo para tomar decisiones acerca de su uso de tiempo, lo cual se va impulsando con el paso de los años y la transición hacia la adolescencia.

Referencias

- Akilova, M. (2017). Pathways to child work in Tajikistan : narratives of child workers and their parents. *Central Asian Survey*, 36(2), 231–246.
- Alanen, L. (1994). Gender and generation: feminism and the child question. En *Childhood matters: Social theory, practice and politics* (pp. 27–41).
- Alarcón, W. (2011). *Trabajo infantil en los Andes*. IEP, Fundación Telefonica, Fundación proyecto Solidario.
- Alcázar, L., Rendón, S., & Wachtenheim, E. (2001). *Trabajando y estudiando en América Latina Rural: Decisiones críticas de la adolescencia* (No. 3).
- Amat, C., & Vásquez, J. (2007). Perú : Características Socio económicas de los Hogares. En *Instituto Nacional de Estadística e Informática*. INEI. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib0744/Libro.pdf
- 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://doi.org/10.4000/bifea.4166>
- Ansión, J. (2012). Cultura andina: Mitos y modernidad. En *Cambios Sociales en el Perú 1968-2008* (p. 422). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Benavides, Martín (2007). “Lejos (aún) de la equidad: la persistencia de las desigualdades educativas en el Perú”, en *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú*, Lima: GRADE, pp. 457-83.
- Cavagnoud, R. (2009). Educación formal y educación “extra formal” en las zonas rurales de la Sierra peruana. *Revista Foro Educativo*, 6(16), 31–40.
- Cavagnoud, R. (2011). *Entre la escuela y la supervivencia: trabajo adolescente y dinámicas familiares en Lima*.
- Cavagnoud, R., De Suremain, C.-É., & La Riva Gonzáles, P. (2013). Introducción. *Bulletin de l'Institut Français d'études Andines*, 42(3), 323–332.
- CEPAL. (2019). Las mediciones de uso del tiempo en América Latina y el Caribe
- Cotler, J., & Cuenca, R. (2011). Las desigualdades en el Perú: balances y críticas.
- Edmonds, E. V. (2003). Does child labor decline with improving economic status? En *National Bureau of Economic Research*. <http://jhr.uwpress.org/content/XL/1/77.short>
- Emerson, P. M., & Portela, A. (2002). Bargaining over Sons and Daughters: Child Labor, School Attendance and Intra-household Gender Bias in Brazil. *Working Paper No. 02-W13 - Department of Economics Vanderbilt University, 02*.

- Ersado, L. (2005). Child Labor and Schooling Decisions in Urban and Rural Areas: Comparative Evidence from Nepal, Peru, and Zimbabwe. *World Development*, 33(3), 455–480.
<https://doi.org/10.1016/J.WORLDDEV.2004.09.009>
- Florez, L. & Bernable, L. (2015). Análisis de la Situación de Salud 2015 - Provincia de Paucartambo [Documento de investigación operativa].
- Frasco-Zucker, L. (2016). Investigación etnográfica sobre experiencias de trabajo infantil en el noreste argentino. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14, 1205–1216.
<https://doi.org/10.11600/1692715x.14222070216>
- Gaitán, L. (2006a). *La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta* (Vol. 43). Política y Sociedad.
<https://core.ac.uk/download/pdf/33106584.pdf>
- Gaitán, L. (2006b). *Sociología de la Infancia: nuevas perspectivas*. Editorial Síntesis.
- Gaitán, L., & Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Síntesis.
- IFEJANT. (2003). *Infancia y Adolescencia en América Latina. Aportes desde la sociología* (Vol. 1). IFEJANT. <https://doi.org/10.17163/uni.n5.2004.03>
- INEI. (2020). *Mapa de Pobreza Provincial y Distrital 2018*.
- INEI. (2018). *Perú: Perfil sociodemográfico*.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- James, A., & Prout, A. (Eds.). (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood* (Second Edi). Falmer Press.
- Jenks, C. (1996). *Childhood*. Psychology Press.
- Leccardi, C., & Feixa, C. (2011). El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. *Última Década*, 19(34), 11–32.
<https://doi.org/10.4067/s0718-22362011000100002>
- Liebel, M. (2007). *Entre protección y emancipación. Derechos de la infancia y políticas sociales*. Universidad Complutense de Madrid.
- Mannarelli, M. E. (2014). Los jardines de la infancia en el Perú. La domesticación de los infantes en las primeras décadas del siglo XX. En L. Tejada (Ed.), *¡A jugar se ha dicho! La infancia, el juego y el orden social* (pp. 131–144). Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Mannheim, K. (1993). El problema de las generaciones. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 62, 193–200.
- Matos Mar, J. (1990). *Las migraciones campesinas y el proceso de urbanización en el Perú* (p. 50). UNESCO.
<https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Las>

- migraciones campesinas y el proceso de urbanización en el Perú Matos Mar.pdf
- Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. The problem-why and how to re-think childhood Why re-think childhood? *The International Journal of Children's Rights*, 8(Woodhead 1997), 243–259.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood: thinking from children's lives*. Open University Press.
- Minedu. (1950). Plan de Educación Nacional.
- Neustadter, R. (1989). Phone Home: From Childhood Amnesia to the Catcher in Sci-Fi—the Transformation of Childhood in Contemporary Science Fiction Films. *Youth & Society*, 20(3), 227–240.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0044118X89020003001>
- ONU (1989). Asamblea General, Convención sobre los Derechos del Niño, 20 Noviembre 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3, disponible en: <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>
- Padawer, A. (2010). Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: La conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa. *Horizontes Antropológicos*, 349–375.
- Pavez, I. (2011). *Migración infantil: rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: Las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, 81–102.
- Pavez, I. (2013). Los significados de “ser niña y niño migrante”: conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile. *Polis Revista Latinoamericana*, 35. <https://doi.org/10.4000/polis.9304>
- Pico, M. E., & Henao, M. (2008). El Trabajo Infantil Como Práctica De Crianza: Contexto De Una Plaza De Mercado. *Revista Hacia La Promoción de La Salud*, 13, 95–120. <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=309126690007>
- Plaza, O. (2012). Introducción. En O. Plaza (Ed.), *Cambios Sociales en el Perú 1968-2008* (p. 422). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Qvortrup, J. (1993). Nine theses about Childhood as a social phenomenon. En *Eurosocial Report*. Centro Europeo.
- Qvortrup, J. (1994). Childhood Matters: An Introduction. En *Childhood matters: Social theory, practice and politics* (pp. 1–23).
- Qvortrup, J. (2005). Varieties of Childhood. In *Studies in Modern Childhood: Society, Agency, Culture* (pp. 1–20). Palgrave Macmillan.
<https://doi.org/10.1057/9780230504929>

- Ravallion, M., & Wodon, Q. (2000). Does child labour displace schooling? Evidence on behavioural responses to an enrollment subsidy. *The Economic Journal*, March, C158–C175.
- Rodríguez, I. (2003). *Condicionantes teóricos en el surgimiento de la sociología de la infancia: el caso de la sociología española*. Red por los Derechos de la Infancia en México.
- Rodríguez, I. (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rodríguez, J., & Vargas, S. (2008). *Escolaridad y trabajo infantil: patrones y determinantes de la asignación del tiempo de niños y adolescentes en Lima Metropolitana* (No. 265).
- Sánchez, R., & Negrón, L. (2014). Estructuras simbólicas del juego infantil en el mundo andino. En L. Tejada (Ed.), *¡A jugar se ha dicho!* (pp. 171–214). Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Sapelli, C., & Torche. (2004). Deserción escolar y trabajo juvenil: ¿dos caras de una misma moneda? *Cuadernos de Economía*, 41(Agosto), 173–198.
- Sosenski, S., & Albarrán, E. J. (2012). Introducción. *Nuevas Miradas a La Historia de La Infancia En América Latina: Entre Prácticas y Representaciones*, 7–21.
- Thorne, B. (1993). *Gender play: Girls and boys in school*. Rutgers University Press.
- Thorp, Rosemary y Paredes, Maritza (2011). La etnicidad y la persistencia de la desigualdad. El caso peruano, serie Estudios sobre desigualdad núm. 3, Lima: IEP.
- Van den Berge, M. (2009). *Rural Child Labour in Peru. A comparison of child labour in traditional and commercial agriculture*. International Research on Working Children.
- Wahba, J. (2001). *Child labor and poverty transmission: No room for dreams*. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.203.1020&rep=rep1&type=pdf>
- Wintersberger, H. (1994). La infancia moderna. *Investigación y Políticas de Infancia En Europa*, 90, 31–46.
- Zelizer, V. (1994). *Pricing the priceless child: The changing social value of children*.