

SOCIOLOGÍA ANTROPOLOGÍA
CIENCIA POLÍTICA Y GOBIERNO
SOCIOLOGÍA ANTROPOLOGÍA
CIENCIA POLÍTICA Y GOBIERNO

CUADERNO DE TRABAJO N° 25

**EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN LA ERRADICACIÓN DEL TRABAJO
INFANTIL: UN ENFOQUE TECNICO**

Patricia Ames

Noviembre 2015

SOCIOLOGÍA ANTROPOLOGÍA
CIENCIA POLÍTICA Y GOBIERNO
SOCIOLOGÍA ANTROPOLOGÍA
CIENCIA POLÍTICA Y GOBIERNO

DEPARTAMENTO DE
CIENCIAS SOCIALES



PUCP

DEPARTAMENTO DE
CIENCIAS SOCIALES



PUCP

CUADERNO DE TRABAJO N° 25

EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN LA ERRADICACIÓN DEL TRABAJO INFANTIL: UN ENFOQUE TECNICO

Ponencia presentada al Seminario virtual “La dura tarea de educarse en América Latina: el desafío de la calidad y el impacto del trabajo infantil y adolescente”, organizado por la OIT

Autor:

PATRICIA AMES
pames@pucp.pe

Noviembre, 2015

Editado por la Pontificia Universidad Católica del Perú -
Departamento de Ciencias Sociales, 2015
Av. Universitaria 1801, Lima 32 – Perú
Teléfono: (51-1) 626-2000 anexo 4300
Fax: (51-1) 626-2815
dptoccss@pucp.edu.pe
www.pucp.edu.pe/departamento/cienciassociales/

Patricia Ames

**EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN LA ERRADICACIÓN DEL TRABAJO
INFANTIL: UN ENFOQUE TECNICO**

Ponencia presentada al Seminario virtual “La dura tarea de educarse en América Latina: el desafío de la calidad y el impacto del trabajo infantil y adolescente”, organizado por la OIT

Lima, Departamento de Ciencias Sociales, 2015

Diseño y diagramación: **K&J** Soluciones Gráficas de: Elit León Atauqui
Calle Santa Francisca Romana 395, Lima
Teléfono: 657-1260
Correo electrónico: elit.leon@gmail.com

Primera edición: Noviembre, 2015

ISBN: 978-612-4206-95-5

Índice

| | |
|--|----|
| Introducción | 5 |
| 1. ¿Una educación gratuita? | 5 |
| 2. Intervenciones articuladas: intersectorialidad..... | 8 |
| 3. Inserción temprana en el mundo del trabajo: la agencia infantil | 9 |
| 4. No cualquier educación: el reclamo por una educación de calidad | 10 |
| A modo de conclusión | 14 |
| Referencias | 17 |

Patricia Ames es profesora-investigadora del departamento de ciencias sociales, sección antropología, de la PUCP, e investigadora principal del Instituto de Estudios Peruanos

Introducción

Los datos de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) señalan que América Latina es una de las regiones donde el trabajo infantil ha disminuido mucho en los últimos años: entre el 2000 y el 2012 vemos una disminución de 11% en el número de niños que trabajan (OIT 2011, 2013). Sin embargo, todavía existen 12.5 millones de niños y niñas que trabajan en América Latina. Brasil y Perú son los países latinoamericanos con mayor número de niños trabajadores.

Diversos son los esfuerzos que se vienen desplegando para cambiar esta situación, y varias instituciones, tanto públicas como privadas,¹ han visto en la escuela una institución fundamental para contribuir en ello. Esta presentación quiere reflexionar en torno al papel de la educación en la disminución del trabajo infantil. Para ello identifica algunos de los desafíos existentes, como la falta de una real gratuidad de la enseñanza, que afecta más justamente a los hogares más empobrecidos y donde los niños se ven por tanto obligados a trabajar; o la falta de intervenciones intersectoriales y la debilidad de los sistemas de salud y protección social que ponen en riesgo la continuidad educativa; o las diferencias culturales que permiten una temprana inserción laboral en la vida de los niños como parte de su rango de elecciones posibles. Pero principalmente se enfoca en los desafíos de la escuela misma en la región, en la necesidad de proveer una educación de calidad, que implica no sólo resultados de aprendizaje, sino también respeto por los niños y sus familias, comprensión de sus circunstancias socioeconómicas y culturales, y que aporte en su crecimiento y desarrollo personal.

1. ¿Una educación gratuita?

Como diversos estudios han documentado, muchos de los niños y niñas que trabajan en América Latina lo hacen no solamente para sobrevivir, sino también para estudiar. Sin estos ingresos con los que cuentan las familias, los niños no podrían cubrir una serie de costos que tiene la educación para ellos (Crivello 2009; Cavagnoud 2011). Esta realidad nos obliga a cuestionar si la educación

1 Este año 2015 la OIT dedicó su reflexión por el Día Internacional contra el trabajo infantil al tema del papel de la educación en América Latina. Fundación Telefónica tiene un programa de más de 15 años, Proniño, que apuesta por el apoyo a la escolaridad de los niños trabajadores como estrategia para disminuir el trabajo infantil y garantizar la culminación de la escolaridad básica en varios países de la región. Estos son solo dos de los varios ejemplos que se pueden citar al respecto en la región.

pública, masiva, universal, que brindamos en nuestros países es realmente gratuita.

En el trabajo que he realizado en los últimos años con niños y niñas en escuelas rurales y urbanas de diversos lugares del Perú, resulta evidente que la educación pública no siempre es gratuita. Muchos niños y niñas necesitan dinero para cubrir sus pasajes para transportarse a sus centros de estudios, o para sus uniformes, o los materiales que les demanda la escuela; no solamente libros sino también cosas tan simples como una hoja de papel, como en la escuela de Sandro:

Sandro es un niño que asiste a 5º grado de primaria y trabaja como jornalero agrícola eventual en la producción de papa, en la zona de Apurímac. Conversando con él, Sandro nos dice: Está bien que los niños trabajen [en otras chacras]. Porque es fácil para pagar.

Entrevistadora: ¿Qué necesitan pagar? ...¿Necesitan pagar cosas?

Sandro: Sí... Para examen... las fotocopias...

Con ello Sandro deja claro su postura a favor de que los niños trabajen, no solo en la chacra de su familia, sino también en otros terrenos, ya que requieren dinero para gastos como el examen, del cual necesitan una fotocopia, y deben pagar por la hoja con la que van a dar el examen, los 50 céntimos o 10 céntimos que cuesta la hoja. (Andahuaylas)

Este testimonio nos cuestiona qué tan gratuita es la educación que están recibiendo niños y niñas: ellos necesitan sus lápices, sus libros, sus cuadernos, etc. Y a pesar de que se hacen esfuerzos en la región por dotar de estos materiales, hay que revisar hasta dónde llegan y cuánto cubren. Y también si se necesitan programas focalizados para apoyar a niños y niñas en ciertas condiciones. El caso de Sandro no es aislado, lo he encontrado en reiteradas ocasiones: en Ucayali, las niñas de 11 años o más de un caserío de pescadores solían emigrar en las vacaciones escolares a las ciudades de Pucallpa o Lima para emplearse en el trabajo doméstico y con eso poder comprar sus útiles y uniforme. En varias comunidades ayacuchanas, e incluso en la misma capital, jóvenes varones y mujeres van a trabajar a la región del VRAEM² con el mismo propósito. En otras comunidades, como en la sierra norte, el trabajo eventual los fines de semana en las ferias o mercadillos de la ciudad más cercana, vendiendo o lavando platos

2 Zona cocalera, siglas que indican Valle del río Apurímac, Ene y Mantaro.

es otro empleo que realizan las niñas para comprar sus útiles escolares. En la comunidad de Sandro es común que niños y niñas de más de 12 años trabajen como jornaleros agrícolas en las propiedades más grandes (Ames 2013a). El trabajo en las zonas urbanas no está ausente, y niños y niñas participan en la venta ambulatoria con sus madres o solos, así como en otros oficios.

Existen también familias, aún en situación de pobreza, que logran proveer el apoyo a sus hijos para los gastos escolares, reuniendo los fondos necesarios para solventar la educación de sus hijos. Sin embargo me parece necesario resaltar el caso de cómo los niños trabajan para estudiar porque esto pone en evidencia que los niños y niñas apuestan por su futuro a través de su trabajo. Sin embargo, sabemos también que cuando los niños están trabajando y a la vez estudian esto tiene efectos en sus estudios, a corto y largo plazo.

Un primer efecto puede constatarse en la asistencia: los niños que trabajan tienen más probabilidades de faltar o de llegar tarde. Otro efecto tiene que ver con el rendimiento: pueden estar más cansados debido al trabajo realizado y no rinden igual que sus compañeros. Sandro, por ejemplo, repitió el grado más de una vez, y muchos otros niños como él que trabajan, rinden mal en los estudios y terminan repitiendo. No solo una vez, sino dos o tres, con lo cual también acumulan extra edad. Entonces por ejemplo hay niños que están en 5to grado, pero que tienen 13, 14 años, edad en la que ya deberían estar en segundo año de secundaria u octavo de básica. Obviamente, si uno está a los 14 años en octavo grado, ya falta menos para terminar la secundaria, pero si está en 5to grado de primaria, falta muchísimo más y poco a poco estos niños se van desanimando de continuar y de completar la secundaria.

Pero también es cierto que no siempre sucede así, como podemos ver en el caso de Eva. Ella logró culminar su educación secundaria también trabajando para estudiar. Vive en la misma comunidad de Sandro, mostrando así distintos casos en un mismo lugar de los Andes peruanos. Cuando su padre enfermó, ella empezó a trabajar los fines de semana para poder solventar sus pasajes- ya que estudiaba en la capital distrital- y comprar sus materiales, uniformes, etc. Eva no repitió ningún grado y logró culminar la educación secundaria, quizás porque su situación laboral fue más eventual que regular, a diferencia de Sandro. Pero al terminar la secundaria, Eva también enfrentó la falta de recursos para poder continuar estudiando en la educación superior (Ames 2013b).

Esta falta de oportunidades estructurales que muchas veces enfrentan los jóvenes al terminar secundaria en zonas de pobreza urbanas o rurales también es necesario resaltarla, ya que puede desanimar la continuidad en el sistema educativo, si se sabe que las oportunidades se verán truncadas en algún punto temprano. Solo recientemente en algunos países se están implementando becas para jóvenes de bajos recursos para que puedan continuar su educación superior. Por ejemplo en el Perú existe el programa Beca 18, pero tiene apenas unos 4 o 5 años; en otros países de la región todavía no se implementan este tipo de oportunidades. Los chicos que han venido trabajando y haciendo el esfuerzo para terminar su secundaria requieren este tipo de apoyo para continuar sus proyectos y sus sueños de educarse. El caso de Eva nos confronta con la pregunta acerca de cuál es la dimensión de género que tienen programas de este tipo. Es decir, si hay un énfasis especial para las jóvenes, y particularmente las jóvenes rurales que son el colectivo que menos educación logra y que más tempranamente se inserta en el trabajo y en la vida doméstica (Montero 2006; Ames 2013b).

2. Intervenciones articuladas: intersectorialidad

Otras niñas como Eva, en otras de las localidades que hemos estudiado, encuentran que la enfermedad de alguno de sus padres significa el fin de su escolaridad. Por ejemplo, si se enferma su mamá, muchas de estas adolescentes tienen que encargarse de los trabajos de la madre: de cuidar a la familia, atender a los hermanos, apoyar en el trabajo agrícola o ganadero; y con esto termina su posibilidad de ir a la escuela (Oliart 2004, Ames 2005, Montero 2006). Las mujeres parecen más vulnerables a desertar debido a la enfermedad de alguno de los padres, mientras que el fallecimiento de un padre afecta más a la deserción de los varones (Vargas y Zevallos 2009). Esto también nos habla de la importancia del trabajo intersectorial y de la presencia del sector salud; cuál es el esquema de salud que tenemos para cubrir estos shocks familiares: la enfermedad de una madre para todo el trabajo doméstico, la enfermedad de un padre cuando no puede proveer de ingresos para que los niños vayan a la escuela o para hacerse cargo de las actividades productivas que garantizan la sobrevivencia de la familia. Entonces ahí también el sistema de salud es importante para garantizar la continuidad de la educación de los niños.

3. Inserción temprana en el mundo del trabajo: la agencia infantil

En las zonas rurales nos enfrentamos al tema de la inserción muy temprana de los niños y niñas en el trabajo. Por ejemplo, cuando hacíamos un estudio sobre el inicio de la primaria conversábamos con la mamá de un niño pequeño, unos 5 o 6 años, y le preguntábamos cuando esperaba que su niño empiece a trabajar (y recibir una remuneración por este trabajo) (Ames et al 2010). Y encontrábamos una respuesta que ha sido muy frecuente en los Andes e incluso en la Amazonía y en las zonas rurales de varios países latinoamericanos. Ella nos decía que los niños en su comunidad trabajan desde muy temprano, desde los 9 o 12 años, “porque es importante”, “con alguna cosa van a ayudar”. Y le preguntábamos ¿cómo te das cuenta que tu hijo está listo para trabajar? Queríamos saber si habían habilidades especiales que se vieran, más que la edad o el tamaño, cómo se daba cuenta la madre o el padre que el niño ya estaba preparado para el trabajo. Y nos sorprendía la respuesta de esta madre que nos decía “Él mismo pues me va a decir señora, según va creciendo, ‘ya voy a ir a trabajar’ dice”.

Con ello resaltaba que los niños tienen también una gran agencia en el mundo rural: los niños deciden cuándo van a empezar a realizar determinadas actividades, en las cuáles han recibido entrenamiento desde mucho antes, desde los 5 o 6 años. En el mundo rural con frecuencia los niños tienen la capacidad de decidir sobre sus actividades, y si ven que su ayuda es necesaria, que su familia lo requiere, van a tomar la decisión de participar en el trabajo remunerado. O si ven que necesitan también ingresos para solventar sus gastos educativos, pues van a ir a buscarlo.

Aquí de todas maneras tenemos una oportunidad bien importante, porque el valor de la educación también es muy grande en los espacios rurales de nuestra región. Y aquí es donde entro al tema central de esta intervención, que es la educación como factor clave para alejar a los niños y niñas del trabajo infantil. Ahí tenemos una gran oportunidad porque con los niños y niñas con los que hemos trabajado a lo largo de varios años hemos podido comprobar que valoran muchísimo la educación como medio para lograr el bienestar en sus vidas, tanto en sus vidas presentes como en sus vidas futuras (Ames 2013b; Ames y Rojas 2011; Rojas y Portugal 2010).

En cuanto a su presente, está muy extendida la idea entre los mismos niños y niñas de que los niños deben ir a la escuela, y ellos quieren ir a la escuela. La escuela puede ser un espacio de aprendizaje pero también de recreación; y de aprendizajes de varios tipos, no solo académicos sino también sociales (Ames

y Rojas 2012). Y a futuro los niños ven que gracias a su escolaridad van poder conseguir mejores empleos, van a poder tener una posibilidad de ganar mayores ingresos en el futuro, educar mejor a su familia, y al mismo tiempo lograr salir de la pobreza (Ames 2013b).

4. No cualquier educación: el reclamo por una educación de calidad

En los estudios que hemos hecho con niños y niñas hemos visto que ellos demandan una buena educación, no cualquier educación: una educación que los retenga, que los entusiasme, que tenga sentido para ellos, que tenga utilidad en sus vidas y que valore sus capacidades y sus culturas (Ames y Rojas 2012). Como vemos, aquí hay varias demandas importantes. Los niños y niñas no quieren una educación que los agreda, y esto sucede mucho en las instituciones educativas que hemos podido investigar; no quieren una educación que los maltrate, que los expulse, y que haga finalmente que el trabajo se convierta en una mejor opción.

Muchas veces la educación que reciben niños y niñas latinoamericanos los agrede, en sentidos tanto físicos como simbólicos. La violencia física sigue presente en las escuelas. Un clarísimo ejemplo de eso es esta entrevista a Ana, una niña de 6 años, de una escuela primaria donde también estudiaron Sandro y Eva. Sobre su experiencia en el 1er grado, le preguntábamos ¿qué pasa cuando no haces las sumas, cuando no escribes? porque ella le tenía un poco de temor al no poder escribir. Y Ana nos decía:

Ana: Latiga profesora

E: ¿Quién te latiga?

Ana: Mi profesor

E: ¿y con qué te castiga?

Ana: Con verga (látigo) profesora

E: ¿Y eso está bien o no?

Ana: No profesora

E: ¿Por qué?

Ana: Lloran profesora, los compañeros

En este testimonio Ana nos muestra que, a sus 6 años, una de sus primeras experiencias con la escuela es la del castigo físico. En la foto que acompaña el texto vemos el famoso 'látigo tres puntas' que se encuentra colgado en muchas escuelas de los Andes que hemos visitado, y con el que efectivamente algunos profesores castigan cuando los niños no saben o no han hecho una tarea. Como nos dice Ana, no solo ella sino sus compañeros son objeto de estos castigos. Y son niños pequeños, que lloran, y entonces generan un temor a la escolaridad a partir de esta experiencia. Uno de sus compañeros se escapa de la escuela frente a esta agresión, mostrando un inicio poco promisorio de su relación con la escuela.

En términos más simbólicos encontramos que a veces la escuela agrede a los niños y adolescentes al no reconocer su lengua o su cultura, su forma de ser, sus costumbres, o sus conocimientos propios. En esta escuela por ejemplo, a pesar de que Ana y sus compañeros son quechua hablantes, no se habla en quechua, no se permite usar la ropa tradicional, las mantas bordadas, o los chumpis, las correas andinas. Se busca que los niños se vistan de manera más moderna. Pero con eso se está dando un mensaje en el cual no se valora las propias tradiciones de la localidad, y al no utilizar su lengua también se da el mensaje de que su lengua vale menos en el espacio de la escuela. Entonces se agrede muchas veces a los niños indígenas, a los niños rurales, al no considerar sus conocimientos, sus lenguas y sus formas culturales propias.

Con este maltrato, a veces simbólico y a veces físico, lo que se logra muchas veces es expulsar al niño de la escuela, porque sienten que no aprenden, que todo les sale mal, o que no logran buenas calificaciones. Mientras que en el trabajo que ellos comparten con su familia encuentran más satisfacciones: que van aprendiendo, que van logrando cosas, que van demostrando a su familia que son miembros productivos, que son miembros útiles de su comunidad; y en la escuela esta es una experiencia más elusiva. El reconocimiento en la escuela es muchas veces más difícil para los niños rurales, indígenas o para los niños urbanos pobres que a veces no manejan todos los códigos que la escuela valora. En la medida en que el trabajo sea un espacio de aprendizaje y de despliegue de habilidades, puede convertirse en un espacio más atractivo que una escuela que los maltrata, los agrede y no les reconoce sus habilidades.

Quisiera señalar que con esto no quiero decir que el trabajo sea mejor que la escuela, sino que no cualquier educación va a retener a los niños en la escuela. Necesitamos una buena educación, que los entusiasme, que les muestre que

están aprendiendo, que reconozca lo que ya saben, que los trate bien, que reconozca y valore su cultura y sus lenguas. Y si es una buena educación puede contribuir a lograr una mayor acumulación y desarrollo de capacidades que les permitan efectivamente lo que ellos quieren, que son mejores oportunidades de generación de ingresos cuando sean jóvenes y adultos.

También el tema de los profesores es muy importante: Cuando hay profesores que consideran la situación de los chicos, que son comprensivos al respecto, y los ayudan dándoles oportunidades, facilidades, enviándole tareas a la casa para que pueda ponerse al día; en lugar de castigarlos porque faltaron, comprender por qué faltó y ayudarlo a que se ponga al día. Esa es una actitud valiosísima que puede ayudar mucho a que el niño no deserte, no se sienta sancionado sino más bien alentado. Los estudios que han indagado con los docentes de los niños trabajadores han encontrado que muchos de ellos pasaron también por experiencias laborales en su infancia y eso los hace más flexibles y comprensivos frente a la situación de sus alumnos (Silva 2009). En otros casos sin embargo, la incompreensión o la falta de información lleva a que los docentes interpreten como descuido o desinterés las ausencias o tardanzas de sus alumnos (niños trabajadores), sancionándolos por ello.

Los niños, los jóvenes y sus familias saben que sin educación en zonas rurales no hay buenas opciones de trabajo, más allá del trabajo asalariado agrícola que es el peor pagado y el que difícilmente los ayuda a salir de la pobreza. Pero si lo que reciben es una educación de mala calidad, agresiva con ellos, van a terminar por dejarla, por más de que a largo plazo sean concientes de su eventual utilidad. También la investigación nos ha demostrado que si se trata de una buena educación, que logra retenerlos, las personas con cada año adicional de educación ven incrementarse sus ingresos. Entonces no es solo una aspiración vana, sino que es real que la educación formal permite acceder a mayores ingresos.

También con mayores calificaciones la posibilidad de diversificar los ingresos varía y se amplía, y los jóvenes pueden acceder a distintos sectores como los servicios, que son crecientes no solo en zonas urbanas sino también en las zonas rurales. Las familias que diversifican sus ingresos: de la agricultura, del trabajo asalariado, de sus propias chacras, y también del sector servicios o de otros empleos; son aquellas con mayores posibilidades de salir de la pobreza, las que tienen hasta un 50% más de probabilidades de no ser pobres (Escobal 2001). Y aquí vemos la importancia de esta diversificación del ingreso y de la

educación para lograrla.

Y aquí entramos a otro tema importante que es la permanencia en el sistema educativo. Una pregunta que nos planteaban era qué tan importante es que la edad mínima de ingreso al empleo coincida con el fin de la educación básica en cada país. Para poner un ejemplo, en el Perú la edad mínima de acceso al empleo es 14 años -a ciertos tipos de empleo evidentemente, no aquellos que pongan en riesgo ni la salud ni la educación de los niños. A los 14 años los niños normalmente deberían estar en 2do de secundaria o 3ero, pero en muchos casos recién están empezando la secundaria por el atraso que hemos mencionado. Entonces esto puede ser un incentivo para que dejen los estudios y empiecen a trabajar.

En la actualidad, en términos de mejorar sus posibilidades futuras, para los niños y jóvenes es necesario completar la educación básica, que en los países latinoamericanos como el Perú o Colombia no es ya la primaria sino la educación secundaria completa. Con una educación primaria completa o secundaria incompleta la posibilidad de encontrar un empleo decente es mucho más limitada para los jóvenes en nuestra región. Por lo general estos jóvenes acceden a empleos mal remunerados que solo reproducen este ciclo de pobreza intergeneracional. Vienen de hogares pobres y con una educación incompleta terminan constituyendo hogares también pobres y reproduciendo la pobreza.

O también lo que sucede en nuestra región es que estos chicos ingresan a empleos ilegales, como el narcotráfico, el transporte de drogas - los mochileros que llevan y traen droga en determinadas zonas de varios países andinos. Estos empleos ponen en riesgo su seguridad y sus vidas. Entonces aquí también completar la educación se vuelve un seguro para estos chicos, y que puedan conseguir empleos más seguros en sus vidas.

A modo de conclusión

Después de todo lo expuesto, quisiera enfatizar que necesitamos una educación de calidad y que sea verdaderamente gratuita, sobre todo para los sectores más desfavorecidos y que más lo necesitan. Pueden haber, por ejemplo, becas específicas o programas focalizados para solventar ciertos gastos como uniformes o materiales para algunos jóvenes o niños que más lo requieren, para que no tengan que trabajar y pagar por estos materiales. O programas de dotación de materiales educativos (Paraguay ha probado un sistema universal recientemente por ejemplo, ver Ortiz 2014). Actualmente hay varios programas de dotación de textos educativos en la región, y pueden haber otros materiales adicionales, como papel (para que no sea necesario que los niños den 10 o 20 céntimos cada vez que tienen que dar un examen).

Necesitamos una educación que sea un verdadero espacio de aprendizaje, y que tenga sentido para niños y niñas. No es suficiente que vayan todos los días a la escuela, sino que esta experiencia debe tener un sentido en sus vidas y los ayude a sentir que vale la pena.

También señalamos que la educación debe ofrecerles la posibilidad de reconocer tanto sus talentos como sus identidades. No podemos tener una educación que siempre 'chanque' al estudiante y le diga lo que no sabe, sino también reconocer lo que sí sabe, y la persona que es. Por ejemplo, en términos de la equidad de género, romper con las prácticas que le dan más voz a los varones que a las mujeres, de manera que las niñas finalmente se van sintiendo excluidas del salón de clases. O reconocer y valorar positivamente la cultura, el grupo de donde provienen estos niños y no hacerles sentir que son menos porque, por ejemplo, provienen de un pueblo indígena, como ocurre todavía en tantas escuelas.

Una educación de calidad debe permitirles imaginarse, y construir, un futuro distinto. Ayudarlos a proyectarse en ese futuro diferente, y darles herramientas y habilidades para construir ese futuro. Y al mismo tiempo ofrecerles oportunidades institucionales para desarrollar estos proyectos. A veces les damos algunas oportunidades y mucha motivación en la escuela, pero terminan 5to de secundaria y no hay becas o posibilidades de apoyo para sus estudios superiores. Entonces este proyecto de educación superior que construyeron con sus familias, no tiene sustento o no se concreta finalmente porque no hay estas becas o estas posibilidades de continuar estudiando.

La educación también debe sostenerse en sistemas eficaces de salud y protección

familiar, de modo que los shocks que hemos mencionado no pongan en riesgo la escolaridad de los niños, que la enfermedad de un padre, de una madre o del propio niño no ponga en riesgo la escolaridad de los miembros de la familia. O que el desempleo o la falta de ingresos en las familias no signifique que los niños sean los que van a tener que trabajar. Entonces los esquemas de protección familiar, que todavía están poco desarrollados en la región, son fundamentales para garantizar que los niños continúen en la escuela y no ingresen al trabajo.

Finalmente no hay que olvidar que garantizar el bienestar de la familia es clave para la erradicación del trabajo infantil. Pedimos a las familias que apoyen a sus hijos, los envíen a la escuela, los alimenten y los vistan, pero si estas familias no tienen acceso a empleos dignos, a sistemas de salud, a protección social, tiene pocas posibilidades de cumplir estas exigencias. Hemos visto que cuando los padres tienen un poquito más de ingresos prescinden de los niños para que vayan a la escuela y no trabajen. Por ejemplo, esto se evidenció en estudios que realizamos en Cajamarca y San Martín, que son dos regiones vecinas en el Perú. En Cajamarca se trataba de zonas campesinas muy pobres, que cultivaban papa y cereales, y los niños tenían que participar del trabajo agrícola familiar para garantizar su sustento. Posteriormente trabajamos con migrantes de Cajamarca en la vecina región de San Martín que trabajaban en la agricultura del café, que tiene un mejor precio en el mercado y ganaban un poco más. Con ese extra contrataban peones y ya no mandaban a los niños a trabajar sino que los mandaban a la escuela. Entonces, vemos que se trata de familias similares, del mismo origen cultural, y que es la falta de ingresos, la pobreza, lo que hace que la balanza se incline hacia el trabajo. Un mejor ingreso para los adultos, que les permita inclinar la balanza, tiene que ser parte de las políticas de erradicación del trabajo infantil.

Referencias:

Ames, Patricia

2013a Niños y niñas andinos quechuas: crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades. En: *Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos* 42 (3).

Ames, Patricia

2013b *¿Construyendo nuevas identidades? Género y educación en los proyectos de vida de las jóvenes mujeres rurales*. Documento de Trabajo Nuevas Trenzas No. 16, Lima: IEP

Ames, Patricia

(2005) When access is not enough: The educational exclusion of rural girls in Peru. En: Unterhalter, E. y S. Aikman, editores, *Beyond access: Transforming policy and practice for gender equality in education*; pp.149-165. Oxford: Oxfam.

Ames, Patricia y Vanessa Rojas

2012 *Podemos aprender mejor: la educación vista por los niños*. Lima: IEP

Ames, Patricia y Vanessa Rojas

2011 *Cambios y oportunidades: la transición de la primaria a la secundaria en Perú*. GRADE-Niños del Milenio: Lima

Ames, Patricia, Vanessa Rojas y Tamia Portugal

2010 *Continuidad y respeto por la diversidad: Fortaleciendo las transiciones tempranas en Perú*. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano 56s, Estudios sobre las Transiciones en la Primera Infancia. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.

Cavagnoud, Robin

2011 *Entre la escuela y la supervivencia: Trabajo infantil adolescente en Lima*. Lima: IEP

Escobal, Javier

2001 The determinants of nonfarm income diversification in rural Peru. *World Development*, vol. 29, 3, pp. 497-508.

Montero, Carmen

2006 La exclusión educativa de las niñas del campo: ¿pasado o presente?. En: Ames, Patricia, ed., *Las brechas invisibles: hacia una equidad de género en la educación*; pp. 203-32. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia, Instituto de Estudios Peruanos, Fondo de las Naciones Unidas para la Población.

- Oliart, Patricia,
2004 ¿Para qué estudiar?: la problemática educativa de niñas y mujeres en áreas rurales del Perú. En: I. Schicra, ed., *Género, etnicidad y educación en América Latina*; pp. 49–60. Madrid: Morata.
- OIT
2011 *INFORME MUNDIAL 2010: Intensificar la lucha contra el trabajo infantil*. Ginebra: OIT
- OIT
2013 *Medir los progresos en la lucha contra el trabajo infantil. Estimaciones y tendencias mundiales 2000 y 2012*. OIT
- Ortiz, Luis
2014 Las políticas de inclusión educativa en Paraguay. Alcances y límites de los programas de gratuidad en educación en la reducción de las desigualdades educativas. En: Ortiz, L. (comp.) *La educación en su entorno. Sistema educativo y políticas públicas en Paraguay*. Asunción: CADEP/ILAIPP
- Rojas, Vanessa y Tamia Portugal
2010 ¿Educación para el desarrollo rural o para dejar de ser rural? Percepciones y proyectos de pobladores rurales andinos y amazónicos. En: Ames, P. y V. Caballero. *Perú, El Problema Agrario en Debate. SEPIA XIII*. Lima: SEPIA
- Silva, Gisele
2009 *Voces sobre el trabajo infantil: actitudes y vivencias de padres, madres y maestros de niños que trabajan*. Lima: Fundación Telefónica
- Vargas, Paola y Alvaro Zevallos
2009 Evaluando el impacto de shocks negativos en la deserción: identificando efectos heterogéneos mediante metodologías no paramétricas para el caso peruano. Informe parcial del proyecto CIES. Disponible en: https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=pastor+y+bogani+2009&ie=UTF-8&oe=UTF-8&gfe_rd=cr&ei=vdQNVtzbBZbHgASEI4fQCA

SOCIOLOGÍA ANTROPOLOGÍA
CIENCIA POLÍTICA Y GOBIERNO
SOCIOLOGÍA ANTROPOLOGÍA
CIENCIA POLÍTICA Y GOBIERNO

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES**

Av. Universitaria 1801 San Miguel - Lima

Teléfono: 51-1-6262000 anexo 4300

www.pucp.edu.pe/departamento/ciencias_sociales

dptoccss@pucp.edu.pe