

# CONSECUENCIAS DEL TRABAJO INFANTIL EN EL DESEMPEÑO ESCOLAR

Estudiantes latinoamericanos de educación primaria

*F. Javier Murillo Torrecilla*

*Universidad Autónoma de Madrid, España*

*Marcela Román Carrasco*

*Universidad Alberto Hurtado, Chile*

*Resumen: La investigación que se presenta analiza la incidencia del trabajo infantil fuera del hogar en el desempeño académico de los estudiantes de tercer y sexto grado de primaria en América Latina, en las áreas de lectura y matemáticas. Para ello, se utilizan modelos multinivel de cuatro niveles con los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la UNESCO, analizándose algo más de noventa y cinco mil estudiantes de tercer grado de educación primaria y de noventa y cinco mil alumnos de sexto grado de dieciséis países latinoamericanos. Los resultados muestran que los estudiantes que trabajan fuera del hogar tanto de tercero como de sexto grado, obtienen menores desempeños en lectura y matemáticas que quienes no lo hacen. Tal rendimiento se ve además negativamente afectado, en función de las horas de dedicación diaria y días trabajados en la semana.*

El derecho a la educación y el derecho de todo niño y niña a estar protegido contra la explotación económica o cualquier tipo de trabajo que por su naturaleza o condiciones suponga riesgos o entorpezca su proceso educativo y desarrollo integral, son dos de los derechos explícitamente ratificados en la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas de 1989. Mediante su promulgación, los menores de edad son considerados como sujetos plenos de derechos, distintos a los de los adultos. Derechos que en su reconocimiento y respeto son demandables y exigibles a los Estados, gobiernos y las propias sociedades. Se consagra así, el deber y la exigencia de resguardar plenamente la infancia para que durante esta etapa vital los niños crezcan, se desarrollen integralmente, jueguen, descansen y aprendan (Organización Internacional de Trabajo [OIT] 2002; UNICEF 2006; OIT y UNICEF 2008).

A pesar de tal reconocimiento y consagración, no resulta sencillo ni obvio abordar esta problemática para prevenirla, sancionarla y erradicarla. La pobreza, el menor capital cultural y la falta de protección social y familiar, son importantes factores que empujan a los niños y jóvenes a integrarse muy tempranamente al trabajo, la mayor parte de las veces a costa de su escolaridad. Las dinámicas familiares, las pautas de crianza y socialización que las caracterizan, así como el rol y posición que ocupan los hombres y mujeres en las distintas sociedades y grupos étnicos, son aspectos culturales e identitarios que también afectan el tipo de ta-

reas y responsabilidades que asumen los hijos y las hijas. Existe así, un delgado límite entre aquello que es propio de la colaboración en el espacio familiar o de la necesaria transmisión social, mediante la cual se aprenden patrones culturales y se construye identidad de género y, el trabajo infantil que viola los derechos de los menores a desarrollarse plenamente, a vivir su niñez y adolescencia, a recrearse y aprender en todo contexto, país o región del mundo (OIT 2005).

El trabajo infantil, especialmente el que se desarrolla fuera del hogar, afecta la escolaridad y proceso educativo de los menores y se menciona como una variable explicativa de una precaria inserción en el mundo del trabajo en edades más adultas. En primer lugar, debido a que la actividad laboral obstaculiza el acceso, asistencia y permanencia en las escuelas de los niños trabajadores y, con ello, limita el acceso al conocimiento, a la adquisición de los aprendizajes y las competencias requeridas para una plena participación e inserción social. En segundo lugar, porque los sitúa en amplia desventaja respecto de quienes no trabajan. Los niños trabajadores cuentan con menos tiempo no sólo para recrearse y jugar, sino también para realizar los trabajos y tareas propias de la escuela. Enfrentan así, los deberes y la jornada escolar más cansados y menos preparados que sus compañeros no trabajadores. Ello supone esfuerzos mayores para cumplir con éxito iguales demandas, pudiendo generar menores expectativas sobre su presente y futuro, mayor insatisfacción con su realidad y a desmotivarse al no lograr buenos desempeños. Todos estos factores, no hacen más que aumentar el riesgo del abandono y la deserción escolar entre los estudiantes trabajadores (relación ampliamente estudiada). Riesgo que sin duda aumenta, en función del tipo de actividad laboral al que están expuestos los menores, el lugar donde la realizan y las horas que dicho trabajo les demanda.

El estudio que compartimos aborda la problemática del trabajo infantil en los estudiantes de primaria de América Latina, en relación con los efectos que tal actividad tiene en el rendimiento que alcanzan en matemáticas y lengua, quienes trabajan fuera del hogar. Se analizan las implicancias en el rendimiento, del tipo de retribución que los estudiantes trabajadores reciben por la actividad laboral desarrollada, así como las horas y días de la semana que ello supone. Para tales propósitos, se utilizan los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (LLECE 2008), que recoge información sobre trabajo fuera del hogar en estudiantes de tercer y sexto grado de primaria en quince países de América Latina.

En un primer apartado se ofrece el marco teórico del estudio a partir de la revisión de la literatura internacional y regional sobre trabajo infantil, sus principales características y vinculación con los aprendizajes y desempeños escolares. A continuación se presentan los objetivos y metodología que estructuran y sustentan la investigación, se comparten y analizan sus principales resultados para finalmente, discutirlos y concluir al respecto.

#### REVISIÓN DE LA LITERATURA

El trabajo infantil se refiere a cualquier “trabajo o actividad, que es física, mental, social o moralmente perjudicial o dañina para el niño o niña; que interfiere

en su escolarización privándole de la oportunidad de ir a la escuela, obligándole a abandonar prematuramente las aulas, o exigiendo que intente combinar la asistencia a la escuela con largas jornadas de trabajo pesado” (OIT 2004, 11). En esta conceptualización que entrega la Organización Internacional del Trabajo, organismo referente a nivel mundial en el tema, se alerta además contra formas extremas y especialmente preocupantes tales como la esclavitud, el tráfico de drogas y la explotación sexual.

Los estudios y evidencia respecto a esta problemática sociocultural, han permitido distinguir tipos o formas de trabajo desarrollado por los niños, niñas y jóvenes. Una gran primera categoría habla de un trabajo doméstico o familiar, que puede desarrollarse dentro del propio hogar o no, distinguiéndolo así, de aquel que se realiza para adultos distintos a los padres. Una segunda categoría refiere al nivel de legalidad o clandestinidad que adquiere y, finalmente un tercer tipo, alude a las condiciones de riesgo o peligrosidad que tal actividad involucra para los menores. (UNICEF-OIT 2007; UNICEF-CEPAL 2009; OIT 2005, 2008, 2010; García 2006; OIT y UNICEF 2008; Montaña y Milosavjevic 2009). Tal como puede apreciarse, no se trata de categorías excluyentes entre sí. Bien puede darse un trabajo para terceros que sea a la vez clandestino y de alto riesgo. A su vez, los trabajos ilícitos suponen —inevitablemente— importantes riesgos para los niños, las niñas y los jóvenes.

Un 14 por ciento de la población mundial con edades entre los cinco y los diecisiete años desarrolla algún tipo de trabajo infantil (OIT 2010). En cifras, se trata de más de doscientos millones de menores trabajadores repartidos en el mundo. África subsahariana aparece como la región de mayor porcentaje, con un 25 por ciento, mientras que en América Latina y El Caribe alcanza al 10 por ciento, lo que corresponde a unos catorce millones de niños, niñas y jóvenes en dicho tramo de edad (OIT 2008, 2010). En esta región, la situación por países es muy diversa. En un extremo se sitúan Argentina, Chile, y Uruguay, países con cifras de trabajo infantil muy bajas, mientras que en el otro extremo, aparecen países como Bolivia (25 por ciento), Perú (28 por ciento) y Ecuador (34 por ciento), cuya incidencia está entre las más altas del mundo (OIT 2008; Orazem, Sedlacek y Tzannatos 2009). Si se considera el tramo de cinco a catorce años, Guatemala muestra la peor tasa: trabaja uno de cada cinco niños en dicho tramo (OIT 2008).

Respecto del género, los datos muestran un patrón a través del tiempo. Así, por ejemplo y al igual que lo que ocurre a nivel mundial, en América Latina el trabajo infantil en todo tramo de edad, afecta más a los niños (18 por ciento) que a las niñas (11 por ciento) (OIT 2005, 2010). El trabajo doméstico es desarrollado principalmente por las niñas, mientras que los niños son mayoría en las actividades realizadas fuera del hogar, especialmente de tipo agrícola y comercial o negocios (Montaña y Milosavjevic 2009; OIT 2005, 2010; Binder y Scrogin 1999). Respecto a la distribución según contexto geográfico, el trabajo infantil en América Latina, sigue siendo un fenómeno mayoritariamente rural, llegando a triplicar la incidencia en el medio urbano. Así, mientras que en las zonas rurales trabaja un 27 por ciento de los menores de cinco a diecisiete años, en contextos urbanos sólo lo hace un 10 por ciento de quienes están en dicho tramo etario (OIT 2005, 2008, 2010).

*Trabajo infantil, escolaridad y deserción escolar*

El trabajo infantil en todas las regiones aparece como un factor fuertemente asociado al nivel de escolaridad alcanzada por los niños y jóvenes, aportando evidencia respecto de que quienes han sido niños trabajadores exhiben menos años de escolaridad en su edad adulta (Psacharopoulos 1997; Akabayashi y Psacharopoulos 1999; Singh 1998; Heady 2000; Rosati y Rossi 2001; Ray y Lancaster 2005; Marsh y Kleitman 2005; Sánchez, Orazem y Gunnarsson 2005; Sedlacek et al. 2009). En algunos de ellos, se muestran también sus efectos negativos para la formación y desarrollo del capital humano (Psacharopoulos 1999; Patrinos y Psacharopoulos 1995, 1997; Jensen y Nielson 1997; Ravallion y Wodon 2000; Ray 2000). Lo anterior principalmente referido a la relación entre trabajo en estudiantes y las tasas de abandono y deserción escolar, lo que termina incorporándolos en precarias condiciones al mercado laboral (Barone 1993; Ennew 1995; Marsh y Kleitman 2005; OIT y UNICEF 2008; Rumberger y Lim 2008). Otra importante línea de indagación, aborda la problemática del trabajo infantil para analizar o proponer estrategias y alternativas de solución tanto fuera como dentro del campo educativo y los sistemas escolares (Ennew 1995; Lavinás 2001; Larsen 2003; Ravallion y Wodon 2000).

Que el trabajo infantil pone fuertes barreras al acceso y permanencia en la escuela en cualquier región, queda reflejado en los estudios de principios de la década del 2000 realizados por Assaad, Levison y Zibani (2001) en estudiantes trabajadores en Egipto, así como en los análisis comparativos para Ghana, Pakistán y el Perú, desarrollados por Maitra y Ray (2002). Similares hallazgos y conclusiones encuentran Amin, Quayes y Rives (2006), en Bangladesh y Ray y Lancaster (2005) en un riguroso estudio comparativo de países tan diversos como Belice, Camboya, Filipinas, Namibia, Panamá, Portugal y Sri Lanka. Desde todos ellos se constata que el trabajo, tanto fuera como dentro del hogar, disminuye la probabilidad de escolarización para niños y niñas, tanto en las zonas urbanas como rurales, por cierto que con mayores o menores diferencias entre países, contextos y género del estudiante.

La situación para América Latina no es muy distinta. La mayoría de los países de la región no logran insertar en la escuela a más del 70 por ciento de los niños de entre cinco y diecisiete años que trabajan, a excepción de Chile, Brasil y Perú, con tasas de asistencias de entre 80 por ciento y 85 por ciento (OIT 2005, 2010). En todos ellos, la escolaridad alcanzada por niños y niñas trabajadores es menor respecto de quienes no trabajan (al menos dos años), estando más afectados los niños que las niñas (OIT 2005, 2008; Psacharopoulos 1997). En las áreas rurales, la exclusión escolar de los niños y las niñas que trabajan es mayor que en las urbanas (32 por ciento y 24 por ciento respectivamente) evidenciando una doble problemática: convergen allí las tasas más altas de trabajo infantil y de inasistencia o absentismo escolar (OIT 2005).

Otra importante línea en esta intersección entre educación y trabajo infantil pone atención en la problemática de la deserción o abandono escolar. Así por ejemplo, en una interesante revisión de Basu y Tzannatos (2003), se identifica al

trabajo como una de las variables explicativas del abandono escolar en la casi totalidad de los estudios y literatura sobre el tema. Situación que afecta mayoritariamente a quienes pertenecen a los segmentos más pobres y vulnerables en los distintos países, regiones y sistemas (Assaad, Levison y Zibani 2001; Amina, Quayes y Rives 2006). La evidencia aportada muestra que la opción de combinar trabajo y estudio es una situación no deseada ni por las familias ni por los propios estudiantes, constatándose que los padres envían a sus hijos a trabajar solamente por la presión que ejerce la pobreza en su núcleo familiar (Jensen y Nielson 1997; Nielsen 1998; Akabayashi y Psacharopoulos 1999; Admassie 2002; Wahba 2001; Grootaert y Patrinos 2002). Al respecto, Ravallion y Wodon (2000), muestran que el aumento de la matrícula en los segmentos más pobres no aparece relacionado con una disminución del trabajo infantil, lo que habla de esta combinación de trabajo y estudio en dichos segmentos. Por su parte, buscando entender las causas que explican el abandono escolar, Rumberger y Lim (2008) revisan más de doscientos estudios publicados en los últimos veinticinco años y que abordan esta problemática en Estados Unidos. De manera consistente, se encuentra que aquellos estudiantes que trabajan más de veinte horas a la semana tienen mayor probabilidad de abandonar la escuela.

En América Latina, las tasas de asistencia son sistemáticamente inferiores entre los niños, niñas y adolescentes que trabajan respecto a los que no trabajan (OIT y UNICEF 2008), tal como se aprecia en la investigación desarrollada por Post (2001) en Chile, México y Perú. En dicho estudio se identifica al trabajo infantil como importante factor que pone límites a la escolaridad, estando del todo relacionado con la pobreza de las familias. Así también lo confirman los datos de la OIT (2008) al mostrar que cerca del 50 por ciento de los jóvenes latinoamericanos que trabajan dejan de estudiar y un 40 por ciento de los que trabajan y estudian están retrasados. Por otra parte, las cifras de rezago, sobre edad o retraso escolar, variables decisivas en la deserción y el abandono, son consistentemente mayores entre los estudiantes trabajadores (Côrtes Neri et al. 2009; Khanam y Ross 2005; OIT 2005). La doble condición de niño estudiante y trabajador aparece como una clara evidencia de desigualdad: el hecho de trabajar aumenta significativamente la probabilidad de abandono entre los más pobres y vulnerables (Alcázar, Rendón y Wachtenheim 2001; Post 2001).

### *Trabajo infantil y rendimiento escolar*

La práctica totalidad de la literatura que aborda la relación entre trabajo y resultados escolares encuentra menores desempeños en los niños, niñas y jóvenes trabajadores que entre quienes no lo hacen, una vez que se controla por factores familiares y de contexto. La importancia de esta revisión para el estudio que se presenta amerita que nos detengamos en algunos de estos factores.

Los estudios para Asia son consistentes al mostrar que tanto la asistencia a la escuela como los logros obtenidos, ya sea como rendimiento neto o estar en el grado adecuado a la edad del estudiante, son menores para los niños que trabajan (Khanam y Ross 2005). Por su parte, Rosati y Rossi (2001), analizando esta relación

en Nicaragua y Pakistán, concluyen que la cantidad de horas dedicadas al trabajo aparece fuertemente relacionada al logro, más allá del hecho de ser o no ser trabajador: trabajar algunas horas al día incrementa en 10 por ciento la probabilidad de repetir el grado, situación similar en ambos países analizados.

En Tanzania, Akabayashi y Psacharopoulos (1999) encuentran que las horas que los niños dedican al trabajo infantil reducen, de manera proporcional, sus horas de estudio y afectan negativamente su capacidad de aprender. Por su parte, Heady (2000) entrega evidencia del negativo impacto que tiene el trabajo infantil en los rendimientos en lectura y matemáticas de los niños trabajadores de Ghana.

En América del Norte, Barone (1993) aborda la situación de los jóvenes trabajadores de secundaria de los Estados Unidos, y encuentra que los promedios bajan a medida que aumentan las horas de trabajo de los estudiantes, tanto para hombres como en las mujeres, pero son los estudiantes afro-americanos quienes se ven mayormente afectados. Marsh y Kleitman (2005) muestran que las horas dedicadas al trabajo afectan negativamente el logro en octavo, décimo y doceavo grado a nivel nacional en dicho país, al mismo tiempo que disminuyen en ellos las aspiraciones educativas y ocupacionales.

Los análisis para estudiantes argentinos de Cervini (2005) muestran que el rendimiento esperado de los niños y niñas de séptimo grado que no trabajan es 20 por ciento superior que el que obtienen quienes trabajan tres o más horas diarias fuera del hogar, al mismo tiempo que el rendimiento promedio desciende claramente con las horas de trabajo. El autor sostiene que es la combinación de lugar y tiempo de trabajo la que da cuenta de mejor manera de la relación entre trabajo infantil y logro escolar. No obstante ello, la mayor diferencia respecto de los desempeños obtenidos sigue siendo entre quienes trabajan y quienes no lo hacen. Por su parte, la investigación de Binder y Scrogin (1999) constata que el trabajo de los niños y niñas, de México, fuera de casa, se correlaciona negativamente con las horas destinadas al ocio y la recreación y que quienes no trabajan logran un mejor desempeño académico que quienes trabajan, sea fuera o dentro del hogar.

Bezerra, Kassouf y Arends-Kuening (2009) analizan el impacto del trabajo infantil en el rendimiento escolar (Portugués y matemáticas) utilizando datos de la medición 2003 del Sistema Nacional de Evaluación de Educación Básica, para el cuarto y octavo de primaria en Brasil. Encuentran que los estudiantes que trabajan, tanto dentro como fuera de la casa, obtienen los puntajes más bajos en ambas áreas medidas, disminuyendo hasta en un 7 por ciento en el caso de quienes trabajan fuera del hogar. La cantidad de horas dedicadas al trabajo aparece como decisiva al respecto: sobre las dos horas, cada hora adicional de trabajo baja el logro académico, resultando especialmente afectados quienes trabajan por más de siete horas al día (disminución de hasta un 10 por ciento respecto de quienes no trabajan).

Especialmente interesantes son los resultados a que llegan Gunnarsson, Orazem y Sánchez (2006) en sus distintos estudios que analizan la relación trabajo infantil y desempeños escolares entre estudiantes de primaria latinoamericanos. Ellos utilizan la información del primer estudio internacional comparativo que

mide los aprendizajes en lenguaje y matemáticas de tercer y cuarto grado de primaria, desarrollado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, de la UNESCO (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad en la Educación [LLECE] 2000). Adicionalmente, el estudio de Orazem y Gunnarsson (2003) incluye también los resultados del Programme for International Student Assessment (PISA 1995), para analizar el efecto del trabajo entre estudiantes de quince años.

Sus análisis muestran que ser un estudiante varón y de zona rural en Latinoamérica, aumenta la probabilidad de trabajo infantil y que, mientras mayor es la escolaridad de los padres, es más baja la probabilidad de trabajar del estudiante (Orazem y Gunnarsson 2003). Respecto al rendimiento, ambos estudios constatan diferencias significativas entre quienes trabajan regularmente y quienes no lo hacen nunca. A nivel global los niños de tercero y cuarto de primaria que nunca han trabajado logran —respecto de quienes trabajan de manera regular— una ventaja de 27,5 por ciento en la prueba de matemáticas y de un 18,6 por ciento en la de lengua. Quienes trabajan de manera esporádica logran entre un 7 por ciento (lengua) y un 9 por ciento (matemáticas) más que quienes declaran trabajar permanentemente. A nivel de los países, el estudio constata una ventaja de entre un 15 por ciento y 19 por ciento a favor de los niños que no trabajan, con excepción de República Dominicana (Sánchez, Orazem y Gunnarsson 2005; Gunnarsson, Orazem y Sánchez 2006).

#### EL ESTUDIO REALIZADO: OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El propósito central de esta investigación, es determinar la incidencia del trabajo infantil fuera del hogar en el desempeño académico que exhiben los estudiantes latinoamericanos de primaria, en las áreas de lectura y matemáticas. En esta relación, importa al mismo tiempo, la retribución que tal trabajo supone para los menores y las horas destinadas a dicho trabajo.

Para orientar los análisis y la interpretación de los resultados, se plantean las siguientes hipótesis:

H<sub>1</sub>: Existen diferencias significativas en el desempeño en matemáticas y en lectura de los estudiantes latinoamericanos de tercero y sexto de educación primaria, en función de si trabajan o no fuera del hogar.

H<sub>2</sub>: Existen diferencias significativas en el desempeño en matemáticas y en lectura de los estudiantes latinoamericanos de tercero y sexto de educación primaria, en función de si reciben alguna retribución por su trabajo (dinero o especies).

H<sub>3</sub>: Existen diferencias significativas en el desempeño en matemáticas y en lectura de los estudiantes latinoamericanos de sexto de educación primaria, en función del tiempo dedicado al trabajo fuera del hogar.

Para alcanzar los objetivos señalados y poner a prueba tales hipótesis, se utiliza la base de datos del Segundo Estudio Regional Explicativo y Comparativo (SERCE), de la UNESCO (LLECE 2008). El propósito fundamental del SERCE, era describir qué y cuánto aprenden los estudiantes latinoamericanos de tercero y sexto de primaria en las áreas curriculares de matemáticas, lenguaje (lectura y escritura) y ciencias naturales (sólo sexto grado). Para tales objetivos, se aplicaron pruebas

de rendimiento estandarizadas<sup>1</sup> a cerca de doscientos mil estudiantes de dichos grados en dieciséis países, así como cuestionarios de contexto a dichos estudiantes, sus familias, docentes y directivos de los centros escolares implicados. Esta investigación sólo trabaja con el rendimiento en matemáticas y lectura, y descarta los datos de México. La razón de la primera decisión es que sólo unos pocos países realizaron el estudio de ciencias, de la segunda, porque México decidió no aplicar cuestionarios de familia, con lo cual no es posible determinar la influencia del trabajo infantil en el desempeño de los estudiantes mexicanos de manera específica.

Para abordar el señalado el presente estudio utiliza modelos multinivel con cuatro niveles de análisis (alumno, aula, escuela y país) cuando trabaja con los datos de toda la región. Para estimar los efectos en cada país, el procedimiento será análogo, pero sólo con dos niveles, estudiante y escuela.

Esta investigación parte del concepto del valor agregado educativo. Es decir, para estudiar la incidencia de las diferentes variables de trabajo sobre el desempeño de los estudiantes, se controlan factores externos tales como el nivel socio-económico y cultural de las familias, los años de escolarización previa a la primaria, la lengua materna o el hábitat donde vive el estudiante. Con ello, se descuenta la influencia de variables de entrada —llamadas variables de ajuste— que pudieran incidir en la relación.

### *Variables*

Las variables utilizadas se pueden organizar en tres grupos: variables sobre trabajo infantil; de carácter socio-demográfico, que actúan como control o ajuste y variables de desempeño.

Las variables sobre trabajo infantil fueron cuatro: (1) si el estudiante trabajó o no fuera del hogar (variable dicotómica); (2) si le pagan dinero por su trabajo (dicotómica); (3) le pagan con cosas por dinero (dicotómica); y (4) intensidad o tiempo dedicado al trabajo, operativizado de tres formas: número de días a la semana de trabajo, número de horas al día, y número de horas a la semana (de estas variables sólo se tienen datos de sexto grado). Dicha información fue obtenida a partir del cuestionario dirigido a los estudiantes de tercero y de sexto evaluados.

Las variables de ajuste fueron seis: nivel socio-económico de la familia del estudiante, obtenida a partir de la profesión de los padres y de las posesiones familiares (tipificada); nivel cultural de la familia del estudiante, obtenida como promedio de la titulación máxima conseguida por ambos padres (tipificada); género, variable dicotómica; lengua materna, si la lengua materna del estudiante es el español o portugués u otra (dicotómica); años de preescolarización del estudiante, número de años que asistió a algún centro educativo o asistencial antes de la educación obligatoria; y hábitat, si vive en un entorno rural o urbano (dicotómica). Esta información se obtiene desde los cuestionarios dirigidos a estudiantes

1. Las pruebas utilizadas por el SERCE están del todo validadas y se construyen sobre contenidos mínimos del currículo compartido por los sistemas escolares de los países implicados. De este modo, es del todo comparable el desempeño que ellos muestran en los dos grados evaluados.



evaluados (género y lengua materna), y sus familias (nivel cultural y situación socio-económica de la familia y años de preescolarización del estudiante).

Las variables de desempeño de los estudiantes: rendimiento en matemáticas y rendimiento en lectura, ambas están estimadas mediante Teoría de Respuesta al ítem y escaladas con una media de quinientos y una desviación típica de cincuenta. Esta información se recoge mediante la aplicación de pruebas estandarizadas en las áreas señaladas.

### *Población*

La población estuvo formada por todos los estudiantes de tercero de educación primaria (ocho–nueve años) y de sexto (once–doce años) de América Latina, que sumaron un total de casi 10 millones de niños y niñas en cada curso. La muestra de estudio se conformó por 95.053 estudiantes de tercero de educación primaria que estudiaban en 4.271 aulas de 2.969 escuelas localizadas en dieciséis países de América Latina, y 90.251 estudiantes de sexto grado de primaria en 3.903 aulas de esas mismas 2.969 escuelas de dieciséis países (cuadro 1). Esta muestra fue seleccionada en cada país mediante muestreo aleatorio estratificado de conglomerados. Los criterios para la estratificación fueron el tipo de administración y área geográfica (urbano público, urbano privado y rural); el tamaño de la escuela (pequeña: escuela con una sola sección en el grado, mediana: con dos o tres secciones en el grado, y grande: con cuatro o más secciones en el grado) y la relación entre la matrícula de sexto y la matrícula de tercero ( $R6/3 \geq 0,8$ ;  $0 < R6/3 < 0,8$ ;  $R6/3 = 0$ ; y matrícula de  $3^\circ = 0$ ). Los conglomerados son las escuelas del universo. En cada estrato se selecciona una muestra de escuelas, en una sola etapa de selección con probabilidades iguales para todas las escuelas del estrato. La muestra de alumnos en cada estrato se conformó con todos los alumnos de las escuelas seleccionadas en cada estrato.

### *Modelos*

Como se ha señalado, se usaron modelos multinivel de cuatro niveles de análisis. El procedimiento para cada uno de los grados y variables producto fue (1) estimar el modelo nulo; (2) calcular el modelo con las variables de ajuste; (3) incluir en el modelo ajustado cada una de las variables explicativas de manera individual; y (4) elaborar el modelo final con todas las variables.

De esta forma se estimaron cuatro modelos multinivel (uno para grado y variable de producto) análogos al siguiente:

$$y_{ijkl} = \beta_{0jkl} + \beta_{1jkl}NSE_{ijkl} + \beta_{2jkl}NCult_{ijkl} + \beta_{3jkl}Preesc_{ijkl} + \beta_{4jkl}Genero_{ijkl} + \beta_{5jkl}LM_{ijkl} + \beta_{6l}Habitat_{kl} \\ + \beta_{7jkl}TI_{ijkl} + \beta_{8jkl}TI\_dinero_{ijkl} + \beta_{9jkl}TI\_cosas_{ijkl} + \beta_{10jkl}TI\_h\_d_{ijkl} + \beta_{11jkl}TI\_d\_s_{ijkl} + \beta_{12jkl}TI \\ - h\_s_{ijkl} + \varepsilon_{ijkl}$$

$$\beta_{0jkl} = \beta_0 + \varphi_{0l} + v_{0kl} + \mu_{0jkl}$$

$$\beta_{1jkl} = \beta_1 + \varphi_{1l} + v_{1kl} + \mu_{1jkl} \dots \beta_{5jkl} = \beta_5 + \varphi_{5l} + v_{5kl} + \mu_{5jkl}$$

$$\beta_{6l} = \beta_6 + \varphi_{6l}$$

$$\beta_{7jkl} = \beta_7 + \varphi_{7l} + v_{7kl} + \mu_{7jkl} \quad \beta_{11jkl} = \beta_{11} + \varphi_{11l} + v_{11kl} + \mu_{11jkl}$$

Cuadro 1 Resultados de proceso de modelización multinivel de cuatro niveles para rendimiento en matemáticas y lectura en tercer curso de primaria

	Matemáticas				Lectura			
	Modelo nulo		Modelo con variable de ajuste		Modelo nulo		Modelo con variable de ajuste	
	B	EE	B	EE	B	EE	B	EE
<b>Parte fija</b>								
Intercepto	503,90	12,57	513,43	11,26	499,98	12,89	510,96	11,37
NSE familia			1,68	0,36			3,47	0,38
Nivel cultural familia			14,25	0,42			16,74	0,44
Género (varón/mujer)			-5,26	0,55			6,45	0,58
Lengua materna (esp o port/otra)			-15,92	1,12			-19,76	1,17
Años de preescolarización			1,04	0,21			1,13	0,22
Hábitat			-11,50	2,10			-27,38	1,98
<b>Parte aleatoria</b>								
Entre países	2508,29				2639,08		2041,21	
Entre escuelas	2239,98				2365,64		1448,63	
Entre aulas	528,72				550,05		504,87	
Entre alumnos	5625,16				6315,78		6188,09	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por el SERCE.

Nota: NS = no significativo a un  $\alpha$  de 0,05.

Con:

$$\begin{aligned}
 [\varepsilon_{0jkl}] &\sim N(0, \Omega_\varepsilon) : \Omega_\varepsilon = \sigma^2_{\varepsilon_0} \\
 [\mu_{0jkl}] &\sim N(0, \Omega_\mu) : \Omega_\mu = [\sigma^2_{\mu_0}] \\
 [v_{0jkl}] &\sim N(0, \Omega_v) : \Omega_v = [\sigma^2_{v_0}] \\
 [\varphi_{0j}] &\sim N(0, \Omega_\varphi) : \Omega_\varphi = [\sigma^2_{\varphi_0}]
 \end{aligned}$$

donde  $i$  = variables propias del estudiante;  $j$  = variables del aula;  $k$  = variables referidas a la escuela; y  $l$  = variables del país, y también:

$y_{ijkl}$  = las diferentes medidas de desempeño del estudiante  
 $NSE_{ijkl}$  = nivel socio-económico de la familia del estudiante  
 $NCult_{ijkl}$  = nivel cultural de la familia del estudiante  
 $Preescol_{ijkl}$  = años de preescolarización del estudiante  
 $Genero_{ijkl}$  = si el estudiante es niño o niña  
 $LM_{ijkl}$  = lengua materna del estudiante: español o portugués u otra  
 $Habitat_{kl}$  = si la escuela está en un hábitat urbano o rural  
 $TI_{ijkl}$  = si el estudiante trabaja o no fuera del hogar  
 $TI\_dinero_{ijkl}$  = si el estudiante recibe dinero por su trabajo o no  
 $TI\_cosas_{ijkl}$  = si el estudiante recibe cosas por su trabajo o no  
 $TI\_h\_d_{ijkl}$  = horas al día de trabajo del estudiante  
 $TI\_d\_s_{ijkl}$  = días a la semana de trabajo del estudiante  
 $TI\_h\_s_{ijkl}$  = horas a la semana de trabajo del estudiante

## RESULTADOS

El proceso de modelización multinivel seguido para validar o refutar las hipótesis planteadas está compuesto por cuatro pasos diferenciados. En un primer momento se estima, para cada uno de los grados y variables de producto, el modelo nulo (cuadro 1 para tercer grado y cuadro 2 para sexto). El mismo está conformado explícitamente por el intercepto, que, en este caso, constituye la puntuación promedio del estudiante en cada una de las variables de producto.

El segundo paso consiste en incorporar las variables de ajuste. Dichas variables fueron el nivel socio-económico y el nivel cultural de las familias, el género, la lengua materna, los años de preescolarización y el hábitat. En los cuadros 1 y 2 se observa que los coeficientes de estas seis variables realizan una aportación estadísticamente significativa en los cuatro modelos, verificando así, que cumplen su función. De esta forma se controla el efecto de estas variables, descartando su influencia entre el rendimiento y los diferentes indicadores de trabajo infantil.

Aun que no sea el objetivo de este estudio, de los modelos ajustados también es posible obtener una interesante información sobre los factores asociados al rendimiento académico de los estudiantes latinoamericanos de primaria. Efectivamente, se observa que tanto el nivel socio-económico como el cultural tienen una relación directa con el rendimiento en los cuatro casos estudiados, siendo considerablemente más importante la influencia del nivel cultural (por cada desviación típica que aumente el nivel cultural de los padres, se incrementará entre un nueve y dieciséis puntos el rendimiento del alumno (medida en una puntuación de media quinientos y desviación típica cincuenta). Se observa también que las niñas obtienen mejor rendimiento en lectura y peor en matemáticas que los niños;

Cuadro 2 Resultados de proceso de modelización multinivel en sexto curso de primaria

	Matemáticas				Lectura			
	Modelo nulo		Modelo con variable de ajuste		Modelo nulo		Modelo con variable de ajuste	
	B	EE	B	EE	B	EE	B	EE
Parte fija								
Intercepto	498,90	12,99	510,22	11,94	497,96	11,15	507,79	9,84
NSE familia			2,52	0,41			3,91	0,41
Nivel cultural familia			9,67	0,40			11,29	0,40
Género (varón/mujer)			-7,57	0,63			5,52	0,63
Lengua materna (esp. o port/otra)			-13,95	1,63			-20,17	1,60
Años de preescolarización			2,00	0,23			1,90	0,23
Hábitat			-20,80	2,44			-31,30	2,14
Parte aleatoria								
Entre países	2674,16		2241,40		1966,89		1519,54	
Entre escuelas	2580,42		2076,03		2348,69		1561,73	
Entre aulas	587,65		567,61		419,70		383,54	
Entre alumnos	6417,58		6344,58		6302,65		6219,41	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por el SERCE.

Nota: NS = no significativo a un  $\alpha$  de 0,05.

que los estudiantes cuya lengua materna es diferente que el español o portugués obtienen peores resultados; que por cada año de preescolarización se incrementa entre uno y dos puntos el rendimiento, y que los niños y niñas que viven en zonas rurales obtienen puntuaciones más bajas que sus pares que residen en ciudades.

El tercer paso consiste en introducir cada una de las variables explicativas, de forma individual, en los modelos de ajuste. De esta forma se obtienen dieciocho modelos multinivel diferentes. En el cuadro 3 aparecen los resultados, pero mostrando exclusivamente los coeficientes de las variables explicativas y su error estándar. Con estos resultados ya es posible verificar la validez de las hipótesis planteadas. Con la incorporación de todas las variables explicativas de forma conjunta en los modelos de ajuste se obtienen los cuatro modelos finales (véase cuadro 7). Los mismos aportan una imagen global del peso de todas las variables explicativas jerarquizando sus aportaciones.

Para facilitar la comprensión de los resultados, analizaremos el efecto de cada variable de forma independiente para, en último lugar, estudiar los modelos multinivel finales.

#### *Trabajar o no trabajar (fuera del hogar)*

En primer lugar se observa que la variable dicotómica trabajar o no trabajar fuera del hogar hace una aportación significativa individualmente. Ello significa que los niños que trabajan fuera de casa tienen un logro escolar, en ambos grados y materias, inferior a sus compañeros que no lo hacen (controlando las variables de ajuste). Los datos indican que los estudiantes de tercer grado obtienen 6,0 puntos menos en matemáticas y 10,7 menos en lectura; y los de sexto 9,3 puntos menos en matemáticas y 12,1 en lectura. Con ello se valida la hipótesis y, se entrega el interesante dato que trabajar parece ser más perjudicial para el rendimiento en lectura y más para los estudiantes de sexto que para los de tercero.

Respecto de la magnitud que alcanza el trabajo infantil entre los estudiantes de primaria evaluado, los datos muestran que trabajan fuera de casa casi el 10 por ciento de los estudiantes tanto en tercero como en sexto de educación primaria de América Latina (cuadro 4). La mirada por país, permite establecer ciertos grupos. Así, en tercero de primaria, un primer grupo lo conforman aquellos países en donde trabajan fuera del hogar entre un 11 por ciento y un 14 por ciento de los estudiantes (Costa Rica, Ecuador, México, Guatemala y República Dominicana). Un segundo grupo lo integran los países en donde trabajan entre un 6 y 10 por ciento de los estudiantes de este grado (Paraguay, Brasil, Argentina, Chile, Panamá, Perú, Nicaragua, El Salvador y Colombia). Un último grupo, donde sólo está Cuba con menos de un 1 por ciento de estudiantes que trabajan y cursan el tercer grado.

Para sexto de primaria los datos son análogos. En este caso, se observa un primer y mayoritario grupo en donde trabajan entre el 10 por ciento y el 16 por ciento de los estudiantes de sexto (Brasil, Ecuador, Paraguay, Perú, Nicaragua, El Salvador, República Dominicana y Guatemala). Un segundo grupo lo integran sólo cinco países, que muestran porcentajes de entre un 4 por ciento y un 9 por ciento de estudiantes de sexto que combinan el trabajo con la escuela (Chile, Panamá,

Cuadro 3 Resultados de proceso de modelización multinivel en tercer y sexto curso de primaria

	Tercer grado				Sexto grado			
	Matemáticas		Lectura		Matemáticas		Lectura	
	B	EE	B	EE	B	EE	B	EE
Trabajar	-6,01	1,02	-10,67	1,08	-9,28	1,23	-12,13	1,22
Recibir dinero por el trabajo	-15,51	0,73	-19,49	0,77	-12,95	1,04	-17,99	1,03
Recibir cosas	-0,58*	0,83	-0,41*	0,88	-0,98*	1,06	-0,52*	1,04
Número de días a la semana	nd		nd		-1,90	0,15	-2,27	0,15
Número de horas al día	nd		nd		-3,82	0,23	-5,32	0,26
Horas por semana de trabajo	nd		nd		-0,62	0,05	-0,85	0,05

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por el SERCE.

Nota: nd = no hay datos.

\*No significativo a un  $\alpha = 0,05$ .

*Cuadro 4 Porcentaje de estudiantes de tercero y de sexto de primaria que trabajan fuera de casa en cada país*

	Tercer curso	Sexto curso
Argentina	7,31	5,65
Brasil	6,91	10,26
Chile	8,08	3,65
Colombia	9,75	8,76
Costa Rica	10,81	7,17
Cuba	0,41	0,17
Ecuador	11,15	10,37
El Salvador	9,68	11,55
Guatemala	12,34	15,87
Nicaragua	9,59	11,54
Panamá	8,55	5,11
Paraguay	5,68	10,48
Perú	8,75	10,54
Rep. Dominicana	14,00	13,42
Uruguay	9,07	5,48
Promedio países	8,96	8,81
Total AL	9,28	10,98

*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos proporcionados por el SERCE.

Argentina, Costa Rica y Colombia). Cuba aparece en un tercer grupo, con un magro porcentaje de un 0,2 por ciento.

#### *Efecto en el rendimiento, según tipo de retribución por el trabajo realizado*

La segunda hipótesis planteada hace referencia a la incidencia de recibir dinero o cosas por el trabajo sobre el logro escolar. Los análisis muestran lo siguiente:

- Los niños y niñas que reciben dinero por el trabajo que realizan fuera del hogar, obtienen un rendimiento inferior que los niños que no lo reciben. Este rendimiento inferior es, para tercer grado, de 15,5 puntos en matemáticas y de 19,5 en lectura; y para sexto, de 12,9 puntos menos en matemáticas y de 18,0 puntos menos en lectura. En este caso, sigue siendo superior la incidencia en lectura, pero es más alta en tercero que en sexto grado.
- Estadísticamente no hay diferencias en el rendimiento en matemáticas y en lectura en función de si los niños reciben cosas a cambio o no lo reciben, en ninguno de los grados y materias analizadas.

Una visión a la realidad de cada país (cuadro 5), muestra que lo más habitual entre los niños que trabajan es que reciben dinero a cambio de su trabajo, especialmente en los niños de sexto curso (once–doce años), pero también en los de tercero (ocho–nueve años). Efectivamente, para el conjunto de América Latina el 59,2 por ciento de los niños de sexto que trabajan recibe dinero y el 80,2 por ciento de los de sexto. Menos frecuente es recibir cosas a cambio, sólo lo hacen el 10.0 por

Cuadro 5 Porcentaje de estudiantes de tercero y sexto de primaria que reciben dinero o cosas a cambio de su trabajo, en cada país

	Tercer curso		Sexto curso	
	Dinero	Cosas	Dinero	Cosas
Argentina	59,81	14,89	87,88	6,67
Brasil	62,22	13,92	83,33	8,33
Chile	56,63	17,77	90,34	5,52
Colombia	55,65	19,51	77,75	14,54
Costa Rica	55,71	15,54	80,14	10,77
Cuba	21,43	14,29	40,00	0,00
Ecuador	56,80	23,87	77,39	13,44
El Salvador	53,38	23,85	65,31	18,21
Guatemala	57,16	21,42	61,69	20,70
Nicaragua	63,11	20,45	76,17	14,62
Panamá	57,08	19,38	70,78	15,23
Paraguay	65,68	15,87	83,53	11,29
Perú	53,32	22,81	65,33	16,75
Rep. Dominicana	51,28	26,63	82,12	10,41
Uruguay	60,72	13,09	82,19	13,01
Promedio países	55,71	18,95	75,50	11,73
Total AL	59,19	17,98	80,23	10,15

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por el SERCE.

ciento y el 10.1 por ciento en tercero y sexto, respectivamente. La tabla 6 ofrece información detallada de la situación en cada país.

*Efecto en el rendimiento, según horas dedicadas al trabajo desarrollado*

Interesa también conocer si la intensidad del trabajo en términos de dedicación horaria incide en el rendimiento. Es decir, si los niños y niñas que le dedican pocas horas al trabajo desarrollado, obtienen mejor desempeño que aquellos que le dedican más horas. Estas hipótesis sólo se plantearon para estudiantes de sexto, dado que no se formularon estas preguntas a los estudiantes de tercero.

Para ello se plantearon tres sub-hipótesis en función de la forma de medir ese dedicación: en número de horas al día, en número de días a la semana o su combinación, número de días a la semana.

Los resultados muestran que las tres sub-hipótesis se validan. Más exactamente:

- Por cada día a la semana que el estudiante trabaje fuera del hogar, su rendimiento bajará 1,9 puntos en matemáticas y 2,3 en lectura.
- Por cada hora al día de promedio que el estudiante trabaje fuera del hogar su rendimiento bajará 3,8 puntos en matemáticas, y 5,32 puntos en lectura.
- Por cada hora semanal que el estudiante trabaje (producto de las anteriores), el estudiante bajará 0,62 puntos en matemáticas y 0,85 puntos en lectura.

La información de carácter descriptivo da cuenta de que los estudiantes que trabajan fuera del hogar, lo hacen en promedio 4,5 días a la semana, 2,6 horas al día



*Cuadro 6 Promedios que trabajan los estudiantes que declaran hacerlo fuera del hogar, en cada país*

	Días a la semana	Horas al día	Horas a la semana
Argentina	4,37	2,22	11,49
Brasil	4,68	2,48	13,45
Chile	3,76	2,24	9,27
Colombia	4,00	2,67	11,34
Costa Rica	3,99	2,19	10,17
Cuba	4,31	1,34	7,04
Ecuador	4,35	2,77	13,20
El Salvador	5,09	2,83	15,49
Guatemala	4,87	3,02	15,48
México	4,56	2,54	12,51
Nicaragua	4,99	2,60	14,11
Panamá	3,66	2,11	9,19
Paraguay	4,60	2,66	13,94
Perú	3,86	2,55	10,89
Rep. Dominicana	4,81	2,69	14,22
Uruguay	4,37	2,20	11,30
Promedio países	4,39	2,45	12,07
Total AL	4,54	2,58	13,10

*Fuente:* Elaboración propia a partir de datos proporcionados por el SERCE.

y 13,10 horas a la semana (cuadro 6), con algunas diferencias entre países. Ese promedio, sin embargo, oculta que el 17,7 por ciento de los niños y niñas trabajan siete días a la semana o que el 36,8 por ciento trabajan cuatro horas o más horas a la semana.

Verificadas las tres hipótesis planteadas, es interesante analizar la imagen global que aportan los modelos multinivel con todas las variables conjuntamente. En el cuadro 7 se muestran estos modelos finales. Curiosamente se obtiene un modelo diferente para cada una de las cuatro áreas o grados analizados, en parte justificado porque en tercero se manejaban menos variables.

En todo caso, sin entrar en detalles la imagen global que se obtiene es:

- El trabajo infantil fuera del hogar afecta negativamente el desempeño escolar en las dos áreas estudiadas en niños y niñas de cualquier edad.
- Si, además los niños y niñas reciben dinero a cambio de su trabajo, el desempeño es aún menor.
- Y cuanto más horas a la semana trabajen y, especialmente, más horas al día, menor su desempeño.

## CONCLUSIONES

El estudio es concluyente respecto de la negativa incidencia que tiene el trabajo que desarrollan los niños y niñas fuera del hogar, en el desempeño académico que ellos alcanzan. En efecto, una vez controlado por factores familiares y de contexto,

Cuadro 7 Resultados de proceso de modelización multinivel en tercer y sexto grado de primaria

	Tercer grado				Sexto grado			
	Matemáticas		Lectura		Matemáticas		Lectura	
	B	EE	B	EE	B	EE	B	EE
Parte fija								
Intercepto	516,72	11,09	515,29	11,16	514,13	11,66	512,92	9,49
NSE familia	1,56	0,36	3,32	0,38	2,28	0,41	3,58	0,41
Nivel cultural familia	14,09	0,42	16,42	0,44	9,44	0,40	11,00	0,40
Género (varón/mujer)	-6,33	0,55	4,97	0,59	-8,99	0,64	3,46	0,63
Lengua materna (esp o port/otra)	-15,19	1,11	-18,73	1,17	-12,78	1,63	-18,58	1,59
Años de preescolarización	1,04	0,21	1,12	0,22	2,00	0,23	1,89	0,23
Hábitat	-11,55	2,08	-18,75	0,80	-18,62	0,64	-28,29	2,11
Trabajar	NS		-4,04	1,11	NS		NS	
Recibir dinero por el trabajo	-15,51	0,73	-18,74	0,80	-6,80	1,23	-12,79	1,14
Horas diarias de trabajo	-		-		-2,25	0,41	-4,09	0,30
Días a la semana de trabajo	-		-		-0,55	0,22	NS	
Parte aleatoria								
Entre países	1935,92		1965,67		2137,43		1410,48	
Entre escuelas	1769,55		1404,47		2022,36		1457,89	
Entre aulas	500,09		498,15		536,42		374,29	
Entre alumnos	5500,15		6141,56		6325,04		6182,72	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos proporcionados por el SERCE.

Nota: NS = no significativo a un  $\alpha$  de 0,05.

los análisis muestran que los estudiantes que trabajan obtienen menores logros que sus compañeros que no lo hacen, en ambas disciplinas y grados evaluados. Así, el hecho de trabajar fuera de casa hace que los estudiantes de tercer grado obtengan 5,5 puntos menos en matemáticas y de diez en lectura que quienes no trabajan. En sexto grado la diferencia es aún mayor, llegando a ser cerca de diez puntos menos en matemáticas y de trece en lectura en contra de quienes trabajan fuera del hogar.

Estos hallazgos son totalmente coherentes con la evidencia internacional revisada, en donde se ratifican los menores rendimientos entre estudiantes que combinan la escuela con trabajo en las distintas regiones y contextos (Heady 2000; Khanam y Ross 2005). Lo son también respecto de estudios realizados en distintos momentos y países latinoamericanos, que analizan el impacto del trabajo infantil en el rendimiento escolar. Tales como el desarrollado por Binder y Scrogin (1999) para México, el de Cervini (2005) con estudiantes argentinos o el de Bezerra, Kassouf y Arends-Kuenning (2009) en Brasil. Resultados alineados también con los encontradas por Orazem y Gunnarsson (2003) al trabajar con datos recogidos en 1998 por el Primer Estudio Comparativo Regional de la UNESCO. Según estos autores, los niños que no trabajan logran una ventaja de entre un 28 y 19 por ciento sobre quienes trabajan regularmente. Mientras que estos últimos, obtienen entre un 7 y 9 por ciento más que quienes trabajan permanentemente.

Pero no sólo importa si el estudiante combina su proceso escolar y la asistencia a la escuela con el trabajo. La intensidad del trabajo, entendida como las horas trabajadas diariamente, así, como los días que trabajan a la semana, inciden importantemente en el rendimiento de ellos. Concretamente los análisis de la información disponible, muestran que el rendimiento del estudiante de sexto grado que trabaja, disminuirá en 1,9 puntos en matemáticas y 2,3 en lectura, por cada día a la semana que trabaje. A su vez, dicho rendimiento bajará 3,8 puntos en matemáticas y 5,3 en lectura, por cada hora promedio que el estudiante trabaje al día. Esta situación no aparece afectando el desempeño en lectura. Finalmente, por cada hora semanal que el estudiante trabaje, su rendimiento bajará 0,62 puntos en matemáticas y 0,85 puntos en lectura.

Estos hallazgos confirman también la evidencia internacional que señala que la cantidad de horas dedicadas al trabajo, aparece fuertemente relacionada al rendimiento escolar, más allá de la condición de ser o no ser un niño trabajador (Akabayashi y Psacharopoulos 1999; Rosati y Rossi 2001; Marsh y Kleitman 2005). Son también consistentes con los resultados de los estudios regionales disponibles que muestran cómo el rendimiento promedio desciende claramente con las horas de trabajo que se dedica a tal actividad (Cervini 2005; Bezerra, Kassouf y Arends-Kuenning 2009). De esta manera, las horas y días a la semana trabajados se constituyen en variables relevantes a la hora de analizar no sólo la asistencia, la motivación o interés por asistir a la escuela, sino también los desempeños académicos que alcanzan los niños que combinan el estudio con el trabajo.

El tipo de retribución que los niños reciben por la actividad laboral que realizan, se muestra significativa respecto a su incidencia en el rendimiento alcanzado en las áreas medidas. Así, los estudiantes que reciben dinero a cambio del trabajo realizado, alcanzan menores desempeños que los niños y niñas trabajadores que

no reciben y, aparece afectando más a los estudiantes de tercer grado que en sexto. Lo anterior, podría deberse a la relación entre pago en dinero, horas y tipo de actividad realizada. Esto es, la variable dinero, podría estar reflejando un trabajo de mayor dedicación diaria, exigencia física y días a la semana.

Pero las variables analizadas no sólo inciden en el rendimiento de manera individual. Este estudio muestra que el trabajo infantil afecta negativamente el desempeño escolar de los estudiantes de tercero y sexto, en lectura y matemáticas; que tal desempeño es menor aún entre quienes reciben pago en dinero por el trabajo realizado, al tiempo que disminuye en función de las horas diarias y semanales, que tal actividad suponga. No obstante lo anterior, es necesario insistir que la mayor diferencia respecto de los desempeños obtenidos sigue siendo entre quienes trabajan fuera del hogar y quiénes no lo hacen.

Frente a la evidencia de los efectos en el rendimiento, del trabajo infantil fuera de casa, es importante volver sobre la magnitud de dicha problemática en la región: entre un 10 y 11 por ciento de estudiantes que asisten al tercer y sexto grado trabajan fuera del hogar. Cifra que sin duda se ve incrementada si se considera el trabajo doméstico. Junto con ello, este estudio alerta también respecto de la intensidad del trabajo. Los estudiantes que trabajan, lo hacen en promedio 4,5 días a la semana, dedicándole a este trabajo fuera del hogar, un promedio de 2,6 horas al día. Situación que complejiza el desarrollo de un proceso escolar exitoso, que supone asistir diariamente a la escuela, con tiempo y condiciones para aprender, jugar, realizar deberes escolares y compartir con sus compañeros.

Este estudio deja pendiente importantes temas que por sus limitaciones no fueron posibles de abordar, entre ellos el poder identificar el tipo de trabajo infantil que se realiza fuera del hogar. Pendiente queda, también, el análisis que mira esta problemática en relación con otros factores de riesgo escolar, tales como la inasistencia, la sobre-edad, la interrupción y deserción escolar. Desde sus resultados, se hace evidente también la necesidad de estudiar y abordar el trabajo infantil como un problema cultural dado que este estudio muestra que no hay una relación estrecha entre la riqueza de un país y porcentaje de niños que trabajan.

El trabajo infantil refleja, como pocas problemáticas, la inequidad y desigualdad de nuestras sociedades y sus sistemas educativos. La doble condición de niño estudiante y trabajador es sin duda una de las peores injusticias sociales, no sólo por todo lo que refiere a la vulneración de derechos fundamentales en los niños, niñas y jóvenes, situación prioritaria y relevante, sino también porque los hace competir en franca desventaja con sus pares que no trabajan, por llegar a ser y hacer. Por otra parte, son los niños y niñas más pobres y vulnerables quienes por el hecho de trabajar, ven mayormente limitados el acceso, la asistencia y permanencia en la escuela, al mismo tiempo que la apropiación de los aprendizajes y desarrollo de capacidades que requieren para una plena y justa inclusión social.

Mucho hemos avanzado en la normativa y respeto de los derechos de los trabajadores, pero creemos que el primer derecho que tienen los niños y niñas trabajadores es a dejar de serlo. Contribuir con evidencia y estrategias que ayuden a lograrlo, es uno de los desafíos prioritarios de una educación desde y para la justicia social.

## REFERENCIAS

- Admassie, Assefa  
2002 "Explaining the High Incidence of Child Labour in Sub-Saharan Africa". *African Development Review* 14 (2): 251–271.
- Akabayashi, Hideo, y George Psacharopoulos  
1999 "The Trade-Off between Child Labour and Human Capital Formation: A Tanzanian Case Study". *Journal of Development Studies* 35 (5): 120–140.
- Alcázar, Lorena, Silvio Rendón y Eric Wachtenheim  
2001 "Trabajando y estudiando en América Latina rural: Decisiones críticas de la adolescencia". Documento de Trabajo 3, Instituto Apoyo, Lima.
- Amin, Shahina, Shakil Quayes y Janet M. Rives  
2006 "Market Work and Household Work as Deterrents to Schooling in Bangladesh". *World Development* 3–4 (7): 1271–1286.
- Assaad, Ragui, Deborah Levison y Nadia Zibani  
2001 "The Effect of Child Work on School Enrollment in Egypt". Documento de Trabajo No. 0111, Economic Research Forum, Cairo, Egipto.
- Barone, Frank J.  
1993 "The Effects of Part-Time Employment on Academic Performance". *NASSP Bulletin* 77 (549): 67–73.
- Basu, Kaushik, y Zafiris Tzannatos  
2003 "The Global Child Labor Problem: What Do We Know and What Can We Do?". *World Bank Economic Review* 17 (2): 147–173.
- Bezerra, Márcio Eduardo G., Ana Lúcia Kassouf y Mary Arends-Kuenning  
2009 "The Impact of Child Labor and School Quality on Academic Achievement in Brazil". Discussion Paper No. 4062, Institute for the Study of Labor, Bonn, Alemania.
- Binder, Melissa, y David Scrogin  
1999 "Labour Force Participation and Household Work of Urban Schoolchildren in Mexico: Characteristics and Consequences". *Economic Development and Cultural Change* 48 (1): 123–154.
- Cervini, Rubén  
2005 "Trabajo infantil urbano y logro en matemáticas de educación básica: Un modelo de dos niveles". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 10 (25): 451–480.
- Côrtes Neri, Marcelo, Emily Gustafsson-Wright, Guilherme Sedlacek y Peter F. Orazem  
2009 "The Responses of Child Labour, School Enrollment, and Grade Repetition to the Loss of Parental Earnings in Brazil, 1982–1999". En *Child Labor and Education in Latin America: An Economic Perspective*, editado por Peter F. Orazem, Guilherme Sedlacek y Zafiris Tzannatos, 55–68. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Ennew, Judith, ed.  
1995 *Learning or Labouring? A Compilation of Key Texts on Child Work and Basic Education*. Florencia, Italia: Centro de Investigación Innocenti, UNICEF.
- García, Marina.  
2006 *Trabajo infantil y experiencia escolar: Análisis de casos en Gran Buenos Aires, Mendoza y Rosario*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE-UNESCO).
- Grootaert, Christiaan, y Harry Patrinos  
2002 "A Four-Country Comparative Study of Child Labor". Presentación en el seminario internacional "The Economics of Child Labor", 28–29 de mayo, Oslo.
- Gunnarsson, Victoria, Peter F. Orazem y Mario Sánchez  
2006 "Child Labor and School Achievement in Latin America". *World Bank Economic Review* 20 (1): 31–54.
- Heady, Christopher  
2000 "What Is the Effect of Child Labour on Learning Achievement? Evidence from Ghana". Documento de Trabajo No. 79, Centro de Investigación Innocenti del UNICEF, Florencia, Italia.
- Jensen, Peter, y Helena Skyt Nielson  
1997 "Child Labor or School Attendance? Evidence from Zambia". *Journal of Population Economics* 10 (4): 407–424.

- Khanam, Rasheda, y Russell Ross  
 2005 "Impact of Child Labour on School Attendance and School Attainment: Evidence from Bangladesh". Munich Personal RePEc Archive Documento No. 9397, University Library of Munich, Alemania.
- Larsen, Peter  
 2003 *Indigenous and Tribal Children: Assessing Child Labour and Education Challenges*. Ginebra: International Labour Organization.
- Lavinas, Lena  
 2001 *The Appeal of Minimum Income Programmes in Latin America*. Ginebra: International Labour Organization.
- LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad en la Educación)  
 2000 *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO, UNESCO.  
 2008 *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: Primer Reporte SERCE*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO, UNESCO.
- Maitra, Pushkar, y Ranjan Ray  
 2002 "The Joint Estimation of Child Participation in Schooling and Employment: Comparative Evidence from Three Continents". *Oxford Development Studies* 30 (1): 41–62.
- Marsh, Herbert W., y Sabina Kleitman  
 2005 "Consequences of Employment during High School: Character Building, Subversion of Academic Goals, or a Threshold?" *American Educational Research Journal* 42 (2): 331–369.
- Montaño, Sonia, y Vivian Milosavljevic  
 2009 "Trabajo infantil en América Latina y el Caribe: Su cara invisible". *Desafíos* 8:4–9.
- Nielsen, Helena  
 1998 "Child Labour and School Attendance: Two Joint Decisions". Documento de Trabajo No. 98–15, Centre for Labour Market and Social Research, University of Aarhus y Aarhus School of Business, Dinamarca.
- OIT (Organización Internacional de Trabajo)  
 2002 *Un futuro sin trabajo infantil*. Ginebra: OIT.  
 2004 *Condiciones y medio ambiente del trabajo infantil en la agricultura: Metodología de investigación*. San José: OIT.  
 2005 *Nuevos desafíos en el combate contra el trabajo infantil por medio de la escolaridad en América Central y América del Sur*. San José: OIT.  
 2008 *Juventud y trabajo decente y las vinculaciones entre el trabajo infantil y el empleo juvenil en Centroamérica, Panamá y República Dominicana*. San José: OIT.  
 2010 *Intensificar la lucha contra el trabajo infantil: Informe global con arreglo al seguimiento de la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo*. Ginebra: OIT.
- OIT y UNICEF  
 2008 *Educación: Respuesta clave al trabajo infantil*. Santiago de Chile: OIT y UNICEF.
- Orazem, Peter F., y Victoria Gunnarsson  
 2003 "Child Labour, School Attendance and Academic Performance: A Review". Documento de Trabajo No. 115143–3, International Labour Office-International Programme on the Elimination of Child Labour (IPEC), Ginebra.
- Orazem, Peter F., Guilherme Sedlacek y Zafiris Tzannatos, eds.  
 2009 *Child Labor and Education in Latin America: An Economic Perspective*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Patrinou, Harry Anthony, y George Psacharopoulos  
 1995 "Family Size, Schooling and Child Labor in Peru: An Empirical Analysis". *Journal of Population Economics* 10 (4): 387–405.  
 1997 "Educational Performance and Child Labor in Paraguay". *International Journal of Educational Development* 15 (1): 47–60.
- Post, David  
 2001 *Children's Work, Schooling and Welfare in Latin America*. Boulder, CO: Westview Press.

- Psacharopoulos, George  
1997 "Child Labor versus Educational Attainment: Some Evidence from Latin America". *Journal of Population Economics* 10 (4): 337–386.  
1999 *The Opportunity Cost of Child Labor: A Review of the Benefits of Education*. Washington, DC: US Department of Labor, Bureau of International Labor Affairs.
- Ravallion, Martin, y Quentin Wodon  
2000 "Does Child Labour Displace Schooling? Evidence on Behavioural Responses to an Enrolment Subsidy". *Economic Journal* 110 (462): 158–175.
- Ray, Ranjan  
2000 "Analysis of Child Labour in Peru and Pakistan: A Comparative Study". *Journal of Population Economics* 13 (1): 3–19.
- Ray, Ranjan, y Geoffrey Lancaster  
2005 Efectos del trabajo infantil en la escolaridad: Estudio plurinacional. *Revista Internacional del Trabajo* 124 (2): 209–232.
- Rosati, Furio, y Mariacristina Rossi  
2001 "Children's Working Hours, School Enrolment, and Human Capital Accumulation: Evidence from Pakistan and Nicaragua". *World Bank Economic Review* 17 (2): 283–295.
- Rumberger, Russell, y Sun Ah Lim  
2008 "Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research". Informe de política (Policy Brief), California Dropout Research Project, University of California, Santa Barbara.
- Sánchez, Mario A., Peter F. Orazem y Victoria Gunnarsson  
2005 "The Effect of Child Labor on Mathematics and Language Achievement in Latin America". Social Protection Discussion Paper Series No. 516, World Bank, Washington, DC.
- Sedlacek, Guilherme, Suzanne Duryea, Nadeem Ilahi y Masaru Sasaki  
2009 "Child Labor, Schooling, and Poverty in Latin America". En *Child Labor and Education in Latin America: An Economic Perspective*, editado por Peter Orazem, Guilherme Sedlacek y Zafiris Tzannatos, 33–54. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Singh, Kusum  
1998 "Part-Time Employment in High School and Its Effect on Academic Achievement". *Journal of Educational Research* 91 (3): 131–139.
- UNICEF  
2006 *Estado mundial de la infancia de 2006: Excluidos e invisibles*. Nueva York: UNICEF.
- UNICEF-OIT (Organización Internacional de Trabajo)  
2007 *Estudio Interagencial sobre trabajo infantil y sus peores formas*. Santiago: UNICEF.
- UNICEF-CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe)  
2009 *Trabajo infantil en América Latina y el Caribe: Su cara invisible*. Santiago de Chile: UNICEF.
- Wahba, Jackline  
2001 "Child Labor and Poverty Transmission: No Room for Dreams". Documento de Trabajo No. 0108, Economic Research Forum, Cairo.