

archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 26 Número 75

25 de junio 2018

ISSN 1068-2341

Incidencia del Trabajo Infantil en el Logro Académico de Alumnos de Sexto Grado: Hallazgos del TERCE¹

David Post

Penn State University

EEUU

Citation: Post, D. (2018). Incidencia del trabajo infantil en el logro académico de alumnos de sexto grado: Hallazgos del TERCE. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(75).

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.2988>

Incidencia del trabajo infantil en el logro académico de alumnos de sexto grado: Hallazgos del TERCE

Resumen: El trabajo infantil puede incidir negativamente en el aprendizaje de los niños y también en su futuro si este reduce la posibilidad de adquirir habilidades académicas. Sin embargo, el trabajo fuera de la escuela puede proporcionar un camino alternativo a la socialización adulta y al bienestar material cuando los sistemas escolares no cubren las necesidades de los niños. En América Latina el desarrollo de habilidades relacionadas con el trabajo no es solo una cuestión académica, sino también un punto crucial que se refleja directamente en la política. Esto se debe a que muchos niños y jóvenes no solo dedican su tiempo a la educación, sino también al trabajo. Este artículo se propone aportar al debate sobre la incidencia neta del trabajo infantil en los logros de aprendizaje de niños de sexto grado que estudian y trabajan. Esto, a partir de un análisis de los datos de la encuesta TERCE de estudiantes y familias en quince países latinoamericanos. El análisis muestra que no existe un nivel de trabajo, con o sin remuneración, que no se encuentre asociado con deficiencias de aprendizaje significativas en habilidades matemáticas y de lectura. Las evaluaciones de regresión

¹ Por su aporte con la traducción tanto como sus comentarios editoriales agradezco a: Marcela Manzo Vessi, Yi Meng, Marcela Gajardo Jiménez, y Jason Beech. El artículo benefició también de las sugerencias de los dictaminadores anónimos de la revista.

estadística de Mínimos Cuadrados Ordinarios, muestran que los estudiantes del sexto grado que tienen trabajo después de la jornada escolar, experimentan un déficit en matemáticas y lectura. Para lograr obtener un control sobre la calidad de las escuelas se estimó un Modelo Lineal Jerárquico, donde se encontraron claros déficits de competencias en los alumnos que trabajan.

Palabras-clave: Trabajo infantil; logro académico; sociología

Impact of child labor on academic achievement for sixth graders in Latin America: Findings from TERCE

Abstract: Child labor negatively affects children's learning and futures if it lowers their chance to acquire math and reading skills. However, work outside of school could also provide an alternative path to adult socialization and material welfare where schools do not provide such a path. In Latin America the possible development of skills from work is not only an academic question, but also a critical point bearing on policy, because many children and youth divide their time and energies between both schooling and work. This article contributes to the debate about the net impact on academic achievement among children who both work and study during sixth grade. The article reports analysis of data from the TERCE survey of students and families in 15 Latin American countries. OLS regression estimations suggest there is no level of paid or unpaid out-of-school work that is not associated with lowered academic achievement. HLM estimates controlling for school quality also show a negative association between work and proficiency in math and reading.

Key-words: Child Labor; academic achievement; sociology of education

Incidência de Trabalho Infantil nos logros acadêmicos dos alunos do 6º ano: Resultados do TERCE

Resumo: O trabalho infantil pode ter um impacto negativo na aprendizagem das crianças e também no seu futuro, se reduzir a possibilidade de adquirir habilidades acadêmicas. No entanto, o trabalho fora da escola pode fornecer um caminho alternativo para a socialização de adultos e bem-estar material quando os sistemas escolares não atendem às necessidades das crianças. Na América Latina, o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao trabalho não é apenas uma questão acadêmica, mas também um ponto crucial que se reflete diretamente na política. Isso porque muitas crianças e jovens não apenas dedicam seu tempo à educação, mas também ao trabalho. Este artigo pretende contribuir para o debate sobre a incidência líquida de trabalho infantil nas conquistas da aprendizagem de crianças do sexto ano que estudam e trabalham. Isto é baseado em uma análise dos dados da pesquisa TERCE de estudantes e famílias em quinze países latino-americanos. A análise mostra que não há nível de trabalho, com ou sem remuneração, que não esteja associado a deficiências significativas de aprendizado nas habilidades de matemática e leitura. Avaliações de regressão estatística dos Mínimos Quadrados Ordinários mostram que os alunos do sexto ano que trabalham após o dia escolar apresentam um déficit em matemática e leitura. Para obter controle sobre a qualidade das escolas, foi estimado um Modelo Linear Hierárquico, onde foram encontrados déficits claros de competências nos alunos que trabalham.

Palavras-chave: Trabalho infantil; resultados acadêmicos; sociologia

Antecedentes Generales

Como resultado de la ratificación internacional de la *Convención sobre los Derechos del Niño* y el inicio de movimientos como *Educación para Todos* y *Objetivos de Desarrollo del Milenio*, el acceso universal a una educación básica y de buena calidad ha sido reconocido como un derecho

humano y como una prioridad de la política pública. Desde entonces, la mayoría de las escuelas en América Latina han percibido un cambio significativo en la población de niños matriculados por lo menos hasta sexto grado de primaria. Sin embargo, este cambio no significa necesariamente que todos los niños hayan abandonado el mundo laboral. Al contrario, particularmente en ciertos países, ahora los niños combinan sus estudios en la escuela con actividades laborales de medio tiempo.

Este trabajo examina el rendimiento escolar de niños de sexto grado que acuden a la escuela en quince países latinoamericanos donde, hasta muy recientemente, el trabajo infantil aparecía como un serio obstáculo para el acceso universal a la escuela. Actualmente la educación primaria está prácticamente universalizada en América Latina y el número de niños que asisten a la escuela se ha incrementado. Lo que no necesariamente significa que el trabajo estudiantil haya sido erradicado. El propósito de este artículo es, en primer lugar, compartir datos recientes del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) respecto de los niños que estudian y trabajan en sexto grado de primaria. En segundo lugar, utilizar los datos del TERCE para informar un debate teórico sobre el desarrollo infantil y el rol del trabajo. La evidencia, relativamente reciente podría reforzar los argumentos a favor de promover y abogar en favor de actividades más seguras y apropiadas para el desarrollo de los niños.

Antes de referirnos a cuestiones teóricas, los antecedentes políticos, y el método de análisis multivariado, es crucial reconocer dos realidades. La primera es que actualmente en América Latina, los niños en edad escolar además de asistir a la escuela, también trabajan. El cuestionario del TERCE preguntó a estudiantes de sexto año de primaria si trabajaban para miembros de su familia o para otros. Como se puede observar en la Figura 1, en Chile y Uruguay, relativamente pocos estudiantes respondieron que trabajan. Guatemala, Honduras y Paraguay fueron los países con mayor proporción de trabajo estudiantil y con el mayor porcentaje de estudiantes que desempeñan un trabajo fuera del círculo familiar.

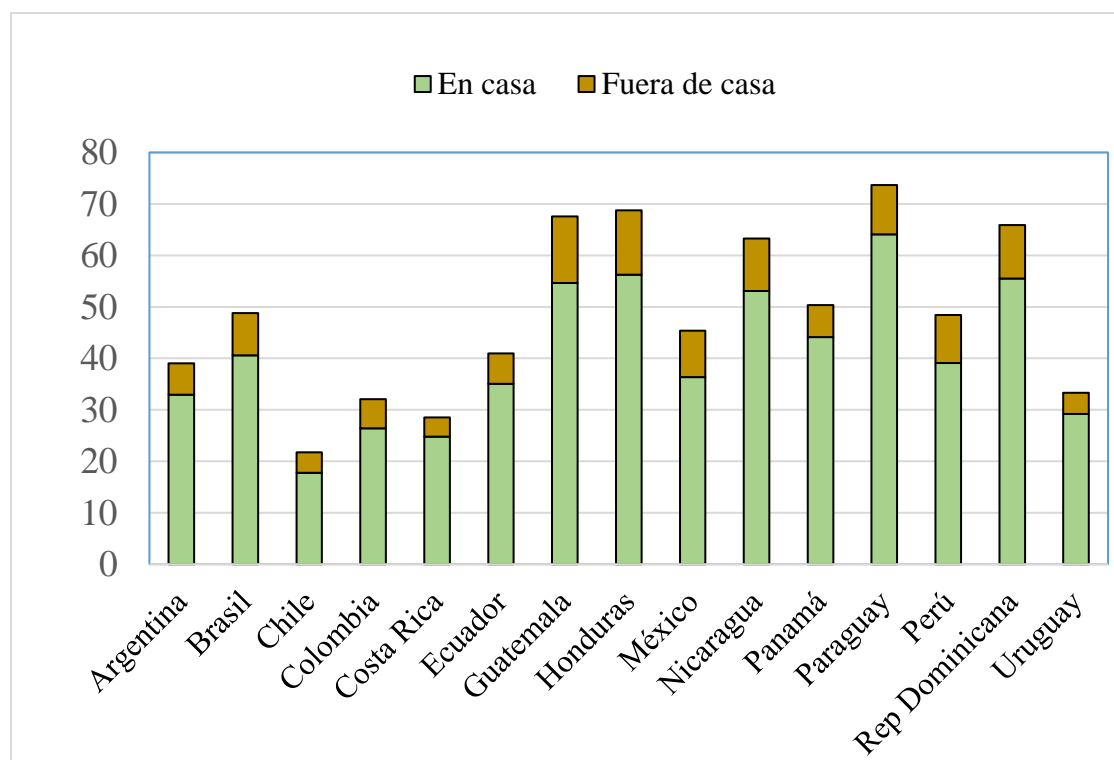


Figura 1. Porcentaje de estudiantes de sexto de primaria que trabajan en casa y fuera de casa.
 Nota: Las variables: “Trabajan en casa” y “Fuera de casa” son mutuamente excluyentes debido a que los estudiantes sólo pueden seleccionar una respuesta en la encuesta.

Segundo, es importante reconocer una relación evidente en los resultados del TERCE y consistente con otras investigaciones relacionadas con este tema: no hay país en donde el trabajo infantil no esté asociado con deficiencias significativas en las habilidades matemáticas y de lectura de estos estudiantes. Antes de discutir la causalidad y los posibles factores que pueden incidir en una asociación negativa, es útil considerar la diferencia bivariada simple entre niños que reportaron que trabajan y niños que reportaron que no trabajan. La Figura 2 ofrece un resumen del logro de aprendizajes en Lectura y Matemáticas en cada país para los niños que trabajan y aquellos que no trabajan. En algunos países, la diferencia es mayor que en otros. No obstante, no hay país en donde no haya diferencias evidentes y significativas en los resultados de las evaluaciones entre los dos grupos de niños.

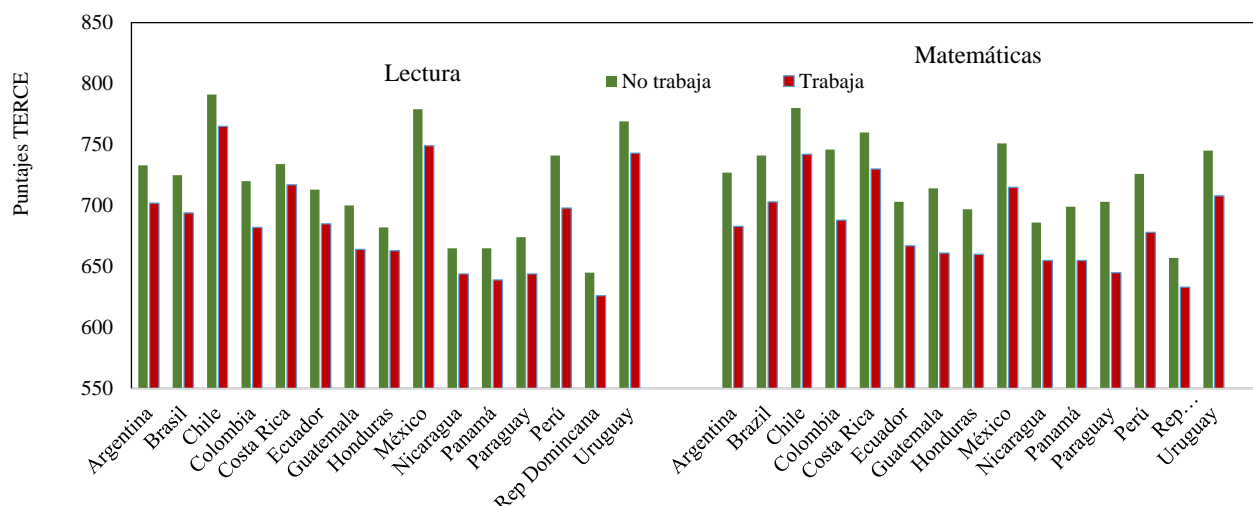


Figura 2. Puntajes del TERCE en Lectura y Matemáticas en estudiantes que trabajan y no trabajan

Contexto Político de la Investigación

Como concepto el “trabajo infantil” tiene una connotación negativa. Los profesores evitan utilizar este término para referirse a los estudiantes que ayudan con las responsabilidades familiares en el negocio o en el campo. El significado del trabajo infantil se ha elaborado a raíz de sucesos históricos, movimientos globales e internacionales, así como de políticas nacionales. Las normas públicas y visiones populares de la infancia convergieron en los últimos cien años, mucho antes de la llegada de los “derechos de los niños” (Horn, 1995; Zelizer, 1985)². Hoy en día, el trabajo remunerado y no remunerado es debatido públicamente por agencias de las Naciones Unidas y organizaciones a niveles nacionales e internacionales. La disonancia de estos debates se refleja en la inconsistencia de las definiciones de “trabajo infantil” dentro de países determinados.

El cambio estratégico más importante está dado por el contexto jurídico internacional de la última década donde en asociación con la Organización Internacional del Trabajo (OIT), algunos países minimizaron el Convenio Sobre la Edad Mínima de la OIT, 1973 (N° 138). El Convenio 138 incluye prohibiciones generales contra casi cualquier forma de trabajo infantil durante la edad de obligatoriedad escolar. Sin embargo, debido a que el Convenio 138 no fue

² Para un caso comparativo de orientación nacional que ha resistido a la convergencia global en lo que respecta a las normas laborales de los niños (de acuerdo con el autor, en su perjuicio), véase (Weiner, 1991). Las fuerzas involucradas en la regulación de los niños por el estado, familias y leyes internacionales son investigados a profundidad por Nieuwenhuys (1996) and White (1999).

apoyado por la mayoría de los países del sur, en donde el trabajo infantil es generalizado, este fracaso conllevó a una nueva campaña con una estrategia diferente en 1999. Bajo la dirección de Juan Somavia- el primer director de América Latina- , la OIT añadió el Convenio No.182 sobre las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata con fines de erradicarla. Hoy en día, a pesar de que la Convención 138 prohíbe casi cualquier forma de trabajo durante la educación primaria, gran parte del énfasis de la OIT ha sido puesto en las formas más perjudiciales del trabajo infantil, a diferencia de los tipos de trabajo que se supone deben ser compatibles con la asistencia a clases en la escuela (OIT, 2006; Matz, 2003).

Últimamente, la OIT ha abogado por postergar la entrada al mundo laboral como estrategia para promover el trabajo digno de los adultos. El trabajo "decente" se basa en el entendimiento de que el trabajo puede ser "una fuente de dignidad personal, estabilidad familiar, paz en la comunidad, democracia para las personas, y el crecimiento económico que amplias oportunidades de trabajo productivo y crecimiento económico" (OIT 2015, p. 2). En esta estrategia, la escolarización no sólo es un objetivo alternativo, sino una vía hacia el objetivo final de trabajo decente. El enfoque en "trabajo decente" más que erradicar el trabajo infantil, representa la desviación de los previos convenios de la OIT y sus resoluciones. Comenzando con el Convenio Sobre la Edad Mínima de la OIT N° 138 (1973), los países se comprometieron consigo mismos a desarrollar "una política nacional diseñada para asegurar la *abolición efectiva* del trabajo infantil" (Artículo 1, énfasis añadido). En 1990, la OIT, con un gran apoyo de Alemania, estableció su ahora programa más importante, el Programa Internacional para la erradicación del Trabajo Infantil (IPEC, énfasis añadido). El IPEC defiende el cumplimiento de las leyes del trabajo infantil y promueve alternativas para implementarlas en la mayoría de los países en donde los niños menores de 14 años trabajan.

Beneficios Y Daños: ¿Cuál sería un Nivel "Seguro" de Trabajo Infantil?

¿Cuánto daño es suficiente antes de considerar un tipo de trabajo infantil como una de las formas que debe erradicarse? De acuerdo con los términos de la Convención 138, el trabajo que impide la escolarización de los niños es, por definición, ilegal. La Recomendación 146 de la OIT consistió en vincular la edad legal de trabajo con la edad del último año de obligatoriedad escolar que, desde hace varias décadas es universal, pública y gratuita en todos los países de América Latina. El Convenio 182 es menos claro sobre este punto. Éste parece sancionar el trabajo que impide la educación de los niños sólo si la ausencia o el fracaso escolar perjudican al niño. Por lo tanto, la definición de la "peores formas de trabajo infantil" depende de cuestiones empíricas sobre cuánto daño educativo existe entre los diversos tipos e intensidades de trabajo. Expertos en el tema han comenzado a explorar las consecuencias que tienen los niños en su logro académico cuando trabajan. Aunque es posible que existan situaciones en las que el trabajo remunerado beneficie el rendimiento académico, los pocos estudios comparativos que examinan esta relación tienden a encontrar efectos perjudiciales, incluso después de controlar antecedentes sobre el origen social de las familias, sus niveles de ingreso y escolaridad, acceso a redes y recursos familiares, como factores que frecuentemente inciden en las probabilidades de incorporación de la niñez al mundo del trabajo (Gunnarsson, Orazem & Sánchez, 2006; Heady, 2000; Knaul, 2006; Post & Pong, 2000; Ray & Lancaster, 2005).

Son escasos los estudios que examinan la relación entre características de la población de niños trabajadores y las consecuencias individuales y comunitarias de la escolarización. El trabajo infantil puede, excediendo ciertas horas e intensidad, obstaculizar el logro académico escolar y es probable que un el logro académico bajo resulte en reducidas oportunidades de futuro. Las formas de trabajo asociadas con los resultados negativos de aprendizaje y el umbral en el que estos efectos surgen, al parecer, varían entre los países y dentro de ellos. Los niños que son menos sanos y académicamente más débiles, tienen mayor probabilidad de trabajar. Asimismo, tienen menores posibilidades de asistir a la escuela. Su auto-selección hace que las

consecuencias de trabajar sean a veces confusas. En países como Indonesia, Filipinas y otros, cuando los investigadores toman en cuenta la endogeneidad de la participación escolar entre los estudiantes, han encontrado que el trabajo infantil tiene consecuencias negativas en los estudiantes tanto en términos de su salud como en su logro académico (Post & Pong, 2009; Wolf & Maliki, 2008).³

Marco Teórico:

¿Concesiones o Complementos de la Intensidad y el Lugar de Trabajo?

Desde una perspectiva teórica, los niños que optan por trabajar, en contraste con los deberes relacionados con la escuela y las actividades extracurriculares, eligen adquirir en menor grado las habilidades valoradas por el sistema escolar. En esta perspectiva, el trabajo intensivo interfiere con el éxito académico. Por otro lado, otras opiniones defienden el valor de la responsabilidad temprana, la independencia y la autodesarrollo como procesos esenciales para la socialización en la edad adulta. En gran parte de América Latina, el trabajo que realizan los jóvenes no está segregado por edad, y los niños tienen la oportunidad de trabajar junto a los adultos que son ejemplos a seguir. Como se verá en la encuesta TERCE, la mayoría de los niños que trabajan, lo hacen junto a sus familiares. Además, algunos tipos de trabajo comercial eventualmente podrían fomentar en los niños el desarrollo de competencias aritméticas y la alfabetización, en formas que contrarresten el agotamiento que estos puestos de trabajo colocan en el tiempo del niño. En países latinoamericanos, ¿Pueden las experiencias laborales promover el crecimiento cognitivo de manera *más* eficaz que la experiencia escolar? Posiblemente, puede haber situaciones en las que algunos trabajos remunerados beneficien el rendimiento académico (Marsh & Kleitman, 2005; Schoenhals, Tienda & Schneider, 1998; Staff & Mortimer, 2007; Tyler, 2003; Warren, LePore, & Mare, 2000).⁴

A pesar de esta posibilidad, los escasos estudios internacionales que analizan trabajo y el rendimiento escolar, tienden a encontrar efectos perjudiciales, incluso después de controlar los recursos familiares. Estas consecuencias negativas han sido evidentes en investigaciones previas hechas sobre América Latina.⁵ Existen pocos análisis sobre el rol que tiene el trabajo familiar no remunerado en la promoción del desarrollo general de los niños, específicamente si beneficia o daña su rendimiento académico. Gran parte de los argumentos que se utilizan para justificar las ventajas y desventajas del trabajo remunerado fuera del hogar también son útiles para analizar la labor no remunerada. Evidentemente, la principal diferencia política es que ningún país ha intentado regular el trabajo doméstico o no remunerado realizado por los menores de edad en sus propios hogares. Independientemente de las razones que padres y niños aducen para promover el trabajo después de la escuela, nuestra hipótesis sigue sosteniendo que el trabajo de los niños tendrá consecuencias negativas en su rendimiento académico. Sin embargo, existen dos teorías específicas, que pueden afectar nuestra hipótesis en dos maneras diferentes.

En primer lugar, desde la perspectiva de la economía doméstica, el tiempo que los estudiantes dedican al trabajo y la energía que gastan en él, disminuye la reserva limitada de recursos que requieren para el desarrollo de competencias académicas. Defendemos la hipótesis

³ Para investigaciones previas en Latinoamérica que utilicen los mismos datos transversales de la UNESCO que se estudian en este artículo (aunque a partir de 1997, y con alumnos de cuarto grado), véase Sánchez, Orazem, & Gunnarsson (2009).

⁴ En Estados Unidos existe una gran cantidad de literatura sobre las consecuencias que tiene el trabajo temprano en el desarrollo. Como ejemplos, véase Greenberger & Steinberg (1986).

⁵ De acuerdo con Sánchez, Orazem & Gunnarsson (2009) la brecha de logros entre los estudiantes que trabajan y los que no trabajan puede ser una razón importante para las desigualdades de salario entre adultos. Véase Ilahi, Orazem & Sedlacek (2009). Ver también Post (2011) y Byun, Henck & Post (2014).

que los niños que trabajan tendrán menores oportunidades e incentivos para su desarrollo académico aún cuando algunas formas de trabajo están más relacionados con el éxito académico que otras. Los trabajos de horario flexible (como la mayoría de los trabajos en el hogar) tienen una menor probabilidad de entrar en conflictos con las responsabilidades escolares, en especial con el trabajo de horario fijo fuera de la casa. Desde la perspectiva de la distribución del tiempo, nuestra hipótesis es que los estudiantes que trabajan en actividades remuneradas tendrían un menor rendimiento académico de trabajar numerosas horas al día. Al contrario, el impacto sobre el desempeño sería menor en aquellos que trabajan pocas horas.

Existe una segunda razón para suponer que la incorporación temprana al mundo laboral afectará la competencia académica, independientemente de la autoselección de los estudiantes menos competentes como trabajadores de tiempo parcial. A medida que los jóvenes desarrollan sus identidades, también están orientados por los valores de sus compañeros. Además de la cantidad de tiempo real que los estudiantes pasan en la escuela y en el trabajo, aquellos que trabajan tiempo parcial pueden tender a percibirse de manera diferente en comparación con los estudiantes que se centran sólo en la escuela. Es probable que las autoconcepciones de los estudiantes estén sujetas a sus relaciones con trabajadores y estudiantes. En situaciones laborales en donde los estudiantes encuentran vínculos entre el éxito académico y el éxito en el trabajo, los estudiantes que trabajan después de la escuela tendrían incentivos para lograr un mejor desempeño académico. Sin embargo, si el trabajo infantil es percibido como irrelevante para su éxito laboral, entonces los estudiantes tendrán baja motivación para lograr éxito académico. Según esta perspectiva, el trabajo fuera del hogar (en lugar del trabajo en casa) afecta principalmente a los estudiantes en términos de su identificación con el rol de trabajador contra el de estudiante. De esta manera, el impacto neto de trabajar no se derivaría principalmente de la intensidad del trabajo. Más bien, resultaría simplemente por el hecho de que los estudiantes trabajan. Desde este punto de vista, esperaríamos que el trabajo en el hogar tuviera un impacto menor sobre el rendimiento escolar y logros de aprendizaje.

Las relaciones entre el hogar, la elección entre trabajo, estudio y desarrollo de competencias académicas también dependen del contexto nacional en el que estas dinámicas se han desarrollado. Existen dos maneras en que el contexto nacional puede afectar estas relaciones. En los sistemas económicos que dependen en gran medida del trabajo infantil y en donde las familias tienen que utilizar el tiempo de sus hijos para satisfacer su bienestar y sus necesidades básicas, los niños que tienen la suerte de asistir a la escuela tendrían, sin embargo, oportunidades y demandas de trabajar tiempo parcial. En tales circunstancias, el tipo de trabajo que realizan puede incluir trabajo físico pesado e incluso peligroso. Por lo tanto, no debemos esperar que un simple indicador de la intensidad en que los niños trabajan después de la escuela, impacte su desarrollo académico de la misma manera en todos los tipos de economías. En resumen, nuestra hipótesis es que la competencia matemática y lectora de los estudiantes se verá afectada, aunque de manera diferente, al trabajar después de la escuela en casa y fuera de casa. Este efecto podría estar relacionado con la intensidad del trabajo. Así como por el contexto económico y político en que desarrolla su labor.

Análisis del TERCE

En el año 2013, en varios países de América Latina y el Caribe se realizó un estudio transnacional sobre el éxito de estudiantes de 3° y 6° grado. Esta investigación utilizó la serie de datos brindadas por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC / UNESCO Santiago), derivada del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), dirigido por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE; Flotts et al., 2015). El TERCE se basa en encuestas previas de América Latina, algunas de las cuales he investigado anteriormente (Post, 2011). El Segundo Estudio Comparativo y Explicativo Regional (SERCE), por ejemplo, se realizó en el año 2006,

en dieciséis países de América Latina por el LLECE, en el cual también se analizó a estudiantes de 3° y 6° grado. En 1997, el LLECE realizó su primer estudio sobre el logro de estudiantes de 3° y 4° grado en América Latina. La mayoría de las preguntas incluyen habilidades de comprensión y problemas de pensamiento que requieren que los estudiantes utilicen habilidades que han adquirido en las salas de clase.

Con el fin de evaluar la incidencia del trabajo después de la escuela entre estudiantes de sexto grado en los quince países que participaron en el programa, se usaron variables de control provenientes de diversos componentes de la encuesta (padres, directores, maestros y estudiantes). Los recursos del hogar y la situación socioeconómica de los padres fueron clasificados por la UNESCO, con base en las respuestas brindadas por los padres en la encuesta domiciliaria. La ubicación de la escuela es importante debido a una desigualdad acentuada urbano-rural en calidad y recursos escolares. Respecto al cuestionario estudiantil, se seleccionaron sólo tres elementos además de los puntajes de Lectura y Matemáticas del niño (los cuales son las variables dependientes). En cuanto al control del nivel estudiantil, se realizaron notas de la edad del estudiante, este factor es importante en comparaciones transnacionales debido a que en algunos países, los estudiantes promedian hasta seis meses mayores que sus compañeros en los otros países. Asimismo, se incluyó información sobre el sexo que reportaron los estudiantes. Finalmente, dado que clasifica una dimensión independiente de desigualdad, se incluyó una variable ficticia con el propósito de saber si el niño reporta el uso de una lengua indígena en el hogar o no (en contraste con la ausencia del uso de una lengua indígena, en cuyo caso la familia del niño habla sólo español o portugués). El idioma utilizado es el indicador más objetivo sobre el grupo étnico.

Por último, para fines del presente estudio, se obtuvo información sobre el trabajo después de la escuela. Se utilizaron las tres preguntas respondidas por los estudiantes de sexto grado sobre el trabajo que realizan fuera de clases, la pregunta 26 fue: “Además de asistir a la escuela, ¿trabajas?” Las opciones de respuesta fueron: a) “No” b) “Sí, en la casa”, y c) “Sí, fuera del hogar.” Para los niños que respondieron que trabajan, se incluyeron dos preguntas de seguimiento. Una de ellas preguntó si su servicio es remunerado (en contraste con no ser remunerado). La segunda cuestionó si el niño trabaja los fines de semana, trabajaba raramente, o si lo hace cuando no está en la escuela.⁶ (Véase Apéndice A, Tabla 1 para un resumen estadístico de todas las variables)

La limitación de los datos transversales reside en su capacidad de indicar las relaciones causales entre el trabajo infantil y el rendimiento. El éxito de los estudiantes de sexto grado es un índice acumulativo del aprendizaje previo en el salón de clases, en casa y en la comunidad. Sin embargo, los cuestionarios estudiantiles típicamente sólo indagan si el estudiante está *actualmente* trabajando al momento de la encuesta. Cualesquiera sean los efectos del trabajo, el estudiante que recientemente comenzó a trabajar se verá menos afectado que el estudiante que ha trabajado desde el primer grado. Un problema relacionado es la auto-selección. Las familias de escasos recursos pueden asignar a estudiantes más capaces a estudiar tiempo completo, mientras que permiten a los estudiantes más débiles o menos motivados trabajar en la casa o en un trabajo fuera del hogar. Esta distribución podría crear una causalidad inversa en la relación trabajo-desempeño, ya que los estudiantes con menor rendimiento, con el tiempo estarán más propensos a trabajar. Aunque estos dos problemas plantean importantes preocupaciones teóricas, investigaciones previas no han encontrado que sean insuperables para las investigaciones de los efectos independientes del trabajo. Tal como se discutió anteriormente, cuando los investigadores han abordado estas cuestiones mediante la inclusión de variables instrumentales, o su replicación, han incluido información previa sobre el logro estudiantil como control, los cuales son efectos del trabajo continuo. De esta manera se concluye, con base en los estudios

⁶ A diferencia del SERCE, ninguna categoría pregunta la cantidad de horas específicas que trabajan los niños.

previos, que uno encontraría resultados similares al utilizar el tipo de control previo sobre el desempeño en el TERCE, o si se tuviera una variable instrumental, como puede serlo la tasa de empleo que prediga el trabajo del alumno sin predecir el logro (Post & Pong, 2000, 2009).

Modelos para la Estimación de los Efectos del Trabajo

Con el fin de calcular las consecuencias del tipo de trabajo en los estudiantes de sexto grado, particularmente en sus puntajes de Matemática y Lectura, se utilizó el método de los Mínimos Cuadrados Ordinarios MCO (MCO).

$$Y_i = \alpha + \beta_1 \cdot \text{Trabajo No Remunerado}_i + \beta_2 \cdot \text{Trabajo Remunerado}_i + X_i + \varepsilon_i \quad (1)$$

En la ecuación (1) para la i -ésima persona ($i=1, 2, 3, \dots, n$), Y_i representa ya sea el puntaje de Matemática o de Lectura del alumno. $\text{Trabajo No Remunerado}_i$ es una variable dicotómica en la que 1 representa al alumno que trabaja sin remuneración en el hogar. $\text{Trabajo Remunerado}_i$ también es una variable dicotómica donde 1 representa al alumno que trabaja con remuneración fuera del hogar. El grupo de referencia para las dos variables es el estudiante que no trabaja en absoluto. X_i es un vector que indica las características individuales y escolares como variables de control. Las características individuales incluyen la edad del estudiante de sexto grado, el género (1 = femenino, 0 = masculino), y el nivel socioeconómico familiar, el cual está codificado con base en el índice compuesto de nivel socioeconómico de la UNESCO. La variable de control escolar indica si el individuo asiste a una escuela rural o no (1 = rural, 0 = no rural). En el Modelo 3 se incluyó otra variable de control, en la que se estableció como variable dicotómica si el alumno habla algún idioma indígena (el grupo de referencia no habla lengua indígena). El modelo 4 incluye variables dicotómicas para cada país.

Finalmente, se calcularon los Modelos Lineales Jerárquicos debido a la naturaleza estructural de los datos del TERCE, así como las posibles diferencias entre escuelas y dentro de ellas.

$$\text{Nivel 1: } Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} \cdot \text{Trabajo No Remunerado}_{ij} + \beta_{2j} \cdot \text{Trabajo Remunerado}_{ij} + X_{ij} + \varepsilon_{ij} \quad (2.1)$$

$$\text{Nivel 2: } \beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} \cdot \text{Rural}_j + \upsilon_{0j} \quad (2.2)$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} \quad (2.3)$$

$$\beta_{2j} = \gamma_{20} \quad (2.4)$$

La ecuación de referencia 2.1 contiene información de nivel individual. Las ecuaciones 2.2 y 2.4 estiman las características del nivel escolar. En cuanto la escuela j_{th} ($j = 1, 2, 3 \dots 3112$), en donde $(\text{Rural})_j$ significa si la escuela es una escuela rural, 1 indica sí y 0 indica no. El modelo de efectos mixtos expandido (2.5) puede escribirse de la siguiente manera:

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{01} \cdot (\text{Rural})_j + \gamma_{10} \cdot (\text{Trabajo No Remunerado})_{ij} + \gamma_{20} \cdot (\text{Trabajo Remunerado})_{ij} + X_{ij} + \upsilon_{0j} + \varepsilon_{ij} \quad (2.5)$$

En donde γ_{00} es el intercepto general que indica el promedio de la competencia Matemática de los estudiantes que no trabajan en escuelas no rurales; γ_{01} es el promedio principal de los efectos de la escuela rural en el rendimiento matemático de los estudiantes; γ_{10} y γ_{20} representan el efecto principal del trabajo sin remuneración en el hogar o del trabajo con remuneración fuera del hogar sobre el rendimiento matemático de los estudiantes; X_{ij} es el vector que contiene todas las variables control mencionadas anteriormente; el resto son errores aleatorios.

En lugar de examinar el efecto del trabajo remunerado y no remunerado en la competencia Matemática y de Lectura de los estudiantes de 6° grado, se puede utilizar el mismo enfoque básico para analizar si la *intensidad* del trabajo está asociada con la competencia Matemática y de Lectura de los alumnos de 6° grado. De manera similar a los cálculos del efecto

del trabajo remunerado y no remunerado, por medio de un Modelo de Regresión por MCO, se comenzó con la competencia Matemática de los estudiantes:

$$Y_i = \alpha + \beta_1 \cdot \text{Trabaja Poco}_i + \beta_2 \cdot \text{Trabaja Fines de Semana}_i + \beta_3 \cdot \text{Trabaja Cuando No Estudia}_i + X + \varepsilon_i$$

En esta ecuación, Y_i representa la i -ésima ($i = 1, 2, 3 \dots n$) competencia Matemática o de Lectura del estudiante; Trabaja Poco_i es una variable ficticia codificada en donde 1 simboliza al estudiante que trabaja poco. $\text{Trabaja Fines de Semana}_i$ es una variable ficticia codificada en donde 1 representa al estudiante que trabaja sólo el fin de semana; $\text{Trabaja Cuando No Estudia}_i$ también es una variable ficticia codificada donde 1 simboliza al alumno que trabaja cuando no está en la escuela. En este caso, el grupo de referencia son los estudiantes que reportaron que no trabajan en absoluto. Después, como en la estimación los Modelos Lineales Jerárquicos para efectos escolares en la ecuación 2.5, se incorporó un vector, X_i que incluye variables control que representan las características de los estudiantes y el contexto escolar.

Resultados

Se han estimado ecuaciones de regresión anidadas para la competencia matemática (ver Tabla 2 y 4) y de lectura (ver Tabla 3 y 5). Para evaluar el trabajo fuera de la escuela, se utilizaron dos medidas diferentes. En las Tablas 2 y 3, con respecto a Matemáticas y Lectura, se estimaron los efectos del trabajo doméstico no remunerado como las labores remuneradas fuera del hogar. La categoría de referencia omitida para estas variables dicotómicas fue para los niños que indicaron no trabajar en absoluto. De esta manera, para Matemáticas y Lectura (tablas 4 y 5), se utilizó un indicador aproximado de la intensidad que el niño reportó trabajar durante el año escolar. Se emplearon tres variables dicotómicas diferentes para los niños que informaron que trabajan raramente (en contraste con el no trabajar), los niños que informaron que trabajan sólo los fines de semana (en contraste con el no trabajar) y los niños que reportaron que trabajan cuando no están en la escuela (en contraste con el no trabajar).

Los resultados del presente análisis son reportados en las Tablas 2, 3, 4 y 5 del Anexo. Los coeficientes pueden ser interpretados como las consecuencias negativas del trabajar, evidente en los resultados de las evaluaciones. Con base en estos coeficientes, se crearon figuras sobre la diferencia entre los niños que trabajan y aquellos que no trabajan. Estos datos se basan en cinco modelos diferentes que incluyen más controles estadísticos. En la Figura 3 y los Anexos se muestra el déficit asociado con el trabajo: sólo “fines de semana”, “poco” o “cuando no estudia”. Se hubiese preferido utilizar las horas trabajadas reportadas para medir el efecto negativo del trabajo. Sin embargo, esta variable disponible en el SERCE no fue incluida en el TERCE. En la Figura 4 y Anexos se exhibe el déficit relacionado con el tipo de trabajo que los estudiantes reportan: remunerado o no remunerado.

Antes de discutir los resultados de cada modelo, y las diferencias entre la cantidad y el tipo de trabajo reportado, es importante subrayar el resultado general: los niños que trabajan se desempeñan de peor manera que los niños que no trabajan. El trabajo es un gran componente de desigualdad. Este hallazgo general se encuentra en todos los modelos y en todas las especificaciones del trabajo. El incrementar el control y considerar las consecuencias en la escuela *reduce pero no elimina por completo*, los efectos negativos del trabajo.

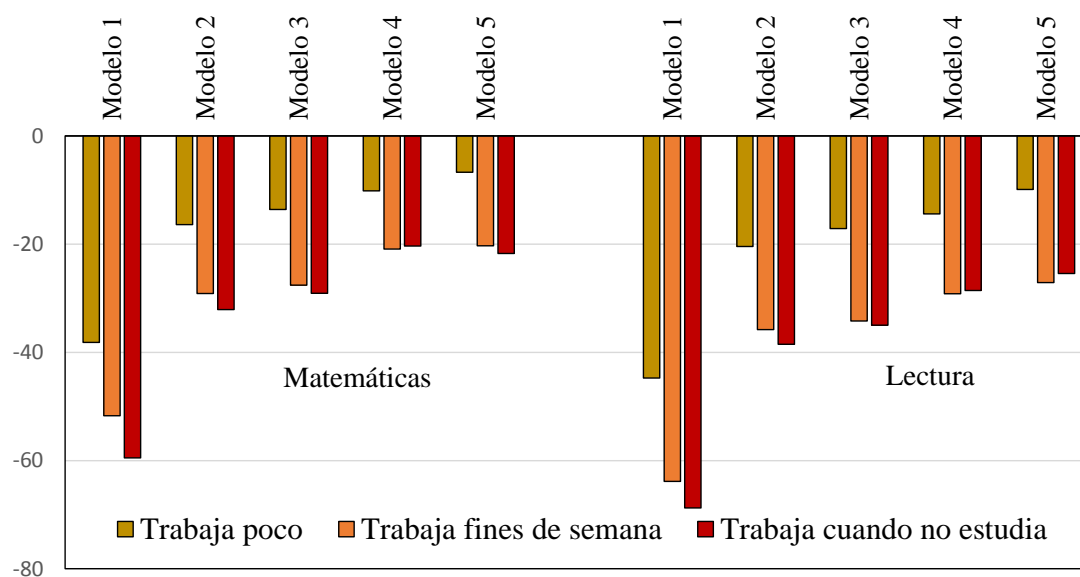


Figura 3. Deficiencia (diferencia) en puntajes de Matemática y Lectura de estudiantes trabajadores según intensidad, comparado con los que No trabajan.⁷ Fuente: Análisis propia de TERCE

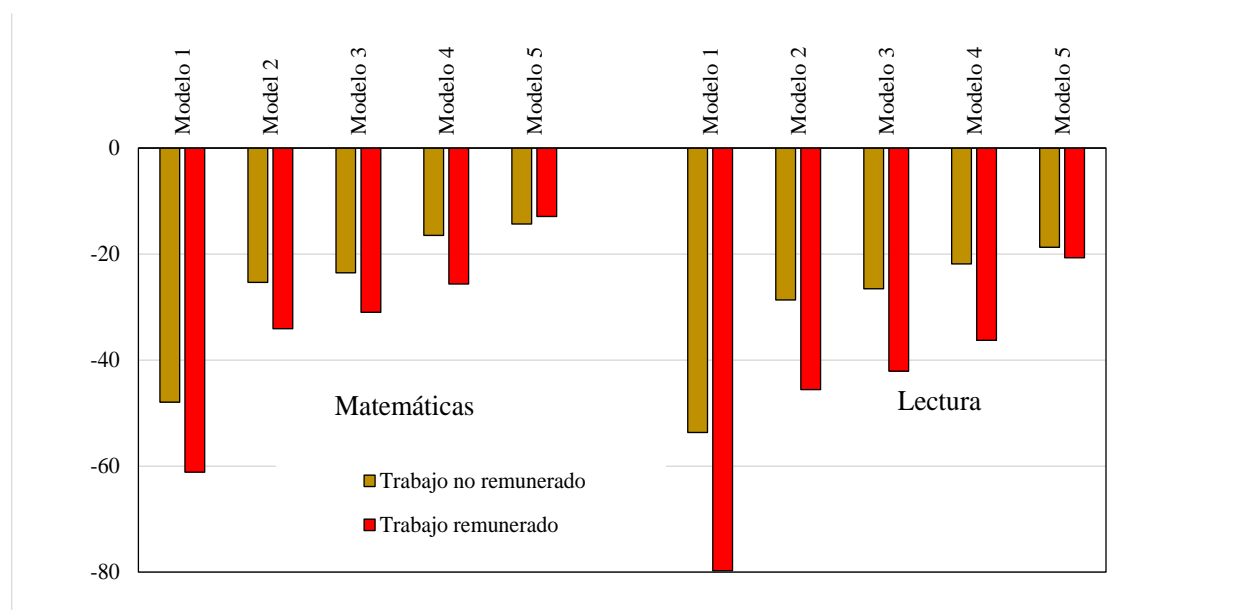


Figura 4. Deficiencia (diferencia) en puntajes de Matemática y Lectura de estudiantes trabajadores según el tipo de trabajo, comparado con los que No trabajan.⁸ Fuente: Análisis propia de TERCE

⁷ Las variables: “Trabaja poco”, “Trabaja fines de semana” y “Trabaja cuando no estudia” son mutuamente excluyentes debido a que los estudiantes sólo pueden seleccionar una respuesta en la encuesta; el Modelo 1 es OLS sin controles; Modelo 2 es OLS y controla factores demográficos; Modelo 3 es OLS y además controla lenguaje indígena; Modelo 4 además controla efectos del país y es OLS; Modelo 5 controla efectos de la escuela usando HLM. Todos los efectos de trabajo son significativos a nivel < 0.01. Ver Anexos.

⁸ Modelo 1 es OLS sin controles; Modelo 2 es OLS y controla factores demográficos; Modelo 3 es OLS y además controla lenguaje indígena; Modelo 4 además controla efectos del país y es OLS; Modelo 5 controla efectos de la escuela y es HLM. Todos los efectos de trabajo son significativos a nivel < 0.01. Ver Anexos.

Las Figuras indican (así como las Tablas del Anexo) las posibles repercusiones que tienen los niños al trabajar, así como las posibles consecuencias de acuerdo con la frecuencia del trabajo, que son reflejadas en la competencia de matemáticas y de lectura. En el primer modelo, sin control, el efecto es considerable y negativo. Los niños trabajadores se desempeñan pobremente en las evaluaciones de Matemáticas y Lectura. En el Modelo 2, se añadieron diferentes controles: asistir a una escuela rural (en contraste con la escuela urbana). Otros controles en el Modelo 2 son la edad y el género del estudiante. En este Modelo 2, otra variable de control muy importante es el índice del estatus socioeconómico de la UNESCO. Después de incluir estos controles en el Modelo 2, los efectos negativos del trabajo son menores. Sin embargo, los efectos negativos siguen siendo estadísticamente significativos. En el Modelo 3, se agregó una variable de control adicional: la presencia de una lengua indígena. Al incluir esta variable, se reduce el efecto negativo del trabajo estudiantil: en el Modelo 3 las consecuencias del trabajo permanecen negativas, aunque en menor grado que en el Modelo 2. ¿Por qué razón? Debido a que algunas de las consecuencias negativas están asociadas con etnicidad indígena y no con el trabajo. Después, en el Modelo 4, se incluyeron variables de control dicotómicas para cada país (sin embargo, los coeficientes del país no se encuentran presentados por cuestiones de espacio; además de que los efectos de los países no son el enfoque de la investigación). Los estudiantes trabajan más en aquellos países que presentan resultados bajos en lectura y matemáticas.

Es posible que estos estudiantes trabajen debido a que viven en entornos de baja calidad educativa. En este caso, la asociación negativa con el trabajo podría ser producida por vivir en un país en donde existen las peores escuelas, y no como resultado del trabajo en sí. Esta explicación se encuentra parcialmente respaldada por los resultados. Al incluir control por país, se reduce el impacto y consecuencias adversas que trabajar tiene en los alumnos. No obstante, los efectos del trabajo siguen siendo estadísticamente significativos. Finalmente en el Modelo 5, se utilizó un método diferente. Es posible que los niños que trabajan vivan no sólo en países con sistemas educativos de baja calidad, sino también que estos niños asistan a las escuelas con peor calidad dentro de ese sistema. Es posible, también, que el impacto negativo del trabajo sea más bien un efecto escolar y no un efecto del trabajo. Los niños que trabajan podrían obtener puntuaciones más bajas no por que trabajen, sino porque sus escuelas tienen niveles de educación inferiores. Al utilizar un Modelo Lineal Jerárquico, es posible controlar 'efectos escolares' (véase el segundo nivel del modelo). Los coeficientes reportados en el Modelo 5, son claros en cuanto a 'efectos escolares'. Una vez más, se observa que las consecuencias negativas por el trabajo infantil, son menores después de controlar los efectos escolares en el Modelo 5. Sin embargo, los resultados en las calificaciones obtenidas en matemáticas y lectura en alumnos con algún trabajo, tienen efectos negativos que siguen siendo alta y estadísticamente significativos.

La interpretación que puede darse con respecto a estos resultados, es que los niños que tienen un trabajo están en desventaja, comparándolos con compañeros que dedican todo su tiempo al estudio. No sólo por su nivel socioeconómico, contexto nacional, ubicación de la escuela, estatus indígena y calidad general de su escuela. Los niños que trabajan, se encuentran en desventaja *justamente por tener un trabajo*.

Además de encontrar los efectos negativos que el trabajo infantil tiene en alumnos de sexto de primaria, las variables controladas revelan más información relevante en cuanto a la educación. Como se puede observar en las tablas del Anexo los efectos en la edad del alumno, nivel socioeconómico y número de hermanos (de menor edad), son consistentes con mucha de la investigación demográfica con respecto a los logros académicos. Cuando la edad de los estudiantes es mayor a la teórica para cierto año escolar, generalmente es una indicación de que han repetido año. Lo que señala que existen niveles más bajos de habilidades escolares, en comparación con los estudiantes que están en el año adecuado para su edad. Por otro lado, se encontró que los padres que dedican más tiempo a la educación de sus hijos, cuya situación social, prestigio y recursos son más altos, universalmente conducen a que los niños desarrollen

niveles mayores de aptitudes y competencias escolares. De hecho, familias de mejor nivel socio económico y mayor capital cultural tienden a escoger mejores establecimientos escolares privilegiando aquellos que garantizan logros efectivos de aprendizaje.

Aunque, si bien después de tomar en cuenta los logros académicos en general, los efectos directos del nivel socioeconómico y cultural de las familias son altamente significativos, pero menos importantes. En cuanto al desarrollo de competencia matemática, los coeficientes negativos acerca del sexo femenino del sexto grado son consistentes con los resultados del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación y las de otros datos de pruebas transnacionales. En general, pudo comprobarse que las niñas tienen una mayor habilidad lectora y un nivel inferior en matemáticas en el sexto grado. Es importante recalcar que los efectos negativos en grupos indígenas caen en el campo del desarrollo del lenguaje. En este campo, las escuelas no están haciendo un buen trabajo con estudiantes indígenas que perteneciendo mayoritariamente a grupos social y económicamente vulnerables, evidencian bajos logros en los resultados del aprendizaje. Es importante mencionar, también, que los efectos negativos de los niños de familias indígenas son menores en matemáticas que en comprensión lectora. ¿Podría significar esto que adquirir competencias del idioma español resulta para estos niños más desafiantes que adquirir competencias matemáticas? ¿Puede relacionarse esto con lo que cotidianamente viven estos niños en su entorno y el trabajo?

Implicaciones Políticas

El altruismo no es una base resistente para la construcción de programas sólidos. Es importante recalcar que sociólogos y defensores de los niños deberán tomar en consideración los beneficios personales y sociales que tienen los estudiantes de tiempo completo. Por tanto, una discusión más extensa sobre los beneficios del buen desempeño en las escuelas podría ser un incentivo para que niños y familias pudieran dedicar su completa atención y energía a la escolarización en lugar del trabajo. Debido al bajo nivel académico, el ambiente hostil y la poca accesibilidad del sistema escolar, algunos padres de familia han menospreciado el cumplimiento de la obligatoriedad escolar de sus hijos. Es por esto que se considera importante crear conciencia, sobre todo en las familias, acerca de cómo la oferta de una educación escolar de calidad es un derecho que debe ser exigido para lograr su efectivo cumplimiento. Fortalecer la demanda por una educación de calidad, que ofrezca mejores oportunidades no solo de acceso a las escuelas sino también de mejores logros de aprendizaje posibilitaría ejercer presión sobre el sistema político del país lograr mejores escuelas y mejor educación. Posibilitaría, eventualmente también establecer una conexión visible entre la educación que imparten las escuelas y las necesidades de la población.

Las escuelas de baja calidad presionan a los estudiantes y a sus familias a buscar alternativas. Cuando esta requiere que los niños trabajen para complementar bajos ingresos familiares, los malos resultados de la escuela no ofrecen incentivos para que las familias mantengan a sus niños asistiendo a clases. En cambio, escuelas cercanas y de alta pertinencia pueden reducir la posibilidad de que los niños trabajen exclusivamente o bien, lo hagan mientras estudian. Más aún, la provisión de desayunos y comidas en la escuela no sólo contribuyen a promover una alimentación saludable de los niños, sino que ayuda a retenerlos en la escuela y a reducir sus posibilidades de tener que trabajar. La relación de dos vías entre el trabajo infantil, pertinencia y calidad es relevante en discusiones sobre el trabajo infantil ya que, en definitiva, una educación infantil pertinente y de buena calidad promoverá la asistencia a clases y motivará los aprendizajes.

Lo anterior tiene implicancias también para la población adulta y los padres de familia cuando se trata de optar entre escuela y trabajo. En general, una población adulta mejor educada es más proclive a adoptar una perspectiva más progresista, menos tradicional, sobre el derecho de sus hijos de acceder al sistema de educación escolar y asistir a las escuela siempre y cuando

estas puedan funcionar en un circuito de retroinformación para mejorar la calidad de la enseñanza y mejorar los resultados de la misma. Campañas nacionales e internacionales que promueven el acceso a escuelas de calidad para todos los pueden abogar ante los gobiernos locales para que mejoren las escuelas, y disminuyan las posibilidades de incorporación temprana de los niños al mundo del trabajo. Especialmente en ocupaciones dañinas denominadas en la literatura como “peores formas de trabajo infantil”. Los informes de seguimiento del Programa de Educación Para Todos, y más recientemente la Agenda Educativa 2030 ha hecho un llamado a gobiernos a reportar el progreso hacia esta meta, y un debate público mundial sobre estos alcances podría impactar positivamente la disposición de los gobiernos a respaldar su discurso con recursos. El papel mediador de la escolarización en el bienestar individual y comunitario de los niños va más allá del plan curricular y la pedagogía. La presencia o ausencia de escuelas de calidad afecta la manera en que las familias deciden sobre el uso del tiempo de sus hijos, mientras que estas opciones determinan simultáneamente si los niños reciben o no una educación escolar de calidad.

Las políticas públicas de las últimas décadas han destinado recursos, materiales y simbólicos, con la finalidad de inducir la asistencia escolar y paliar del trabajo infantil. Estos incluyen: pagos en efectivo; programas de alimentación escolar; pago de los costos directos; sistemas de financiación escolar en forma de bonos; programas de aprendizaje para proveer salario a los estudiantes en conjunto con su educación; e incentivos a los administradores escolares. Además de los incentivos materiales mencionados, los gobiernos y las ONG han aumentado la valoración subjetiva de la educación sobre el trabajo, por medio de un mensaje dirigido a las familias y comunidades sobre los tipos de comportamiento que son normativos. Paralelamente a la investigación sobre las normas e instituciones que han dado forma a la infancia, una gran cantidad de investigaciones han examinado el impacto de las transferencias condicionadas de recursos dispuestas por los gobiernos en sus intentos de influir en el comportamiento de los hogares, reemplazando el trabajo y los ingresos de los niños. Pocas intervenciones políticas a la fecha han buscado reducir el trabajo infantil mientras mediante la promoción de mejoras de calidad que incentiven la asistencia a las escuelas. La suposición ha sido que la simple promoción del acceso a una educación escolarizada eliminará el factor de que los niños trabajen.

Los datos del TERCE muestran los posibles beneficios personales y públicos de reducir o erradicar el trabajo infantil. Los docentes y sus gremios podrían construir poderosos argumentos contra el trabajo infantil, basados en las consecuencias positivas que se tiene al reducir el trabajo infantil y mejorar los logros del aprendizaje. Todos los países donde existe evidencia saben que es altamente probable que el trabajo disminuya la probabilidad del éxito escolar, y de este modo se disminuya la productividad y el desarrollo de sus sociedades.

Es cierto que la asociación entre el trabajo infantil y el bienestar comunitario no es necesariamente una relación causal. Asistir a la escuela no reduce invariablemente la probabilidad de trabajar entre los niños; y trabajar tiempo completo no siempre disminuye las posibilidades de éxito escolar. Generalmente, la asignación de tiempo y energía a la escolarización y al trabajo se determina simultáneamente a medida que las familias y los niños consideran los costos y beneficios, actuales y futuros, de los diferentes usos del tiempo del niño. Estas decisiones ponderan la disponibilidad de calidad educativa y accesible. La educación puede ser muy costosa (en términos de libros, uniformes, ingresos perdidos), incluso cuando los pagos directos son bajos. Estos costos son evidentes para las familias de los niños que trabajan. Sin embargo, los beneficios materiales de la educación no son igualmente evidentes para las familias y, fuera de los programas de alimentación escolar, esos beneficios pueden llegar lejos en el futuro. Uno de los objetivos de la política pública es asegurar que las familias tomen el tipo de decisiones que desearían (y que el niño desearía) en el caso de que tuvieran la información completa sobre todos los beneficios y costos que tendrían si estuvieran al alcance de todos. En este sentido, es necesario considerar los beneficios individuales y comunitarios para de la educación porque tales

beneficios podrían ser invisibles para las familias con problemas económicos. Si las familias y las comunidades apreciaran todos los beneficios de la escolaridad, tal vez estarían menos dispuestos a permitir que los niños trabajen a una edad temprana.

Referencias

- Byun, S. Y., Henck, A., & Post, D. (2014). Cross-national variations in student employment and academic performance: The roles of national context and international law. *Comparative Education Review*, 58(4), 621-652. <https://doi.org/10.1086/677143>
- Flotts, M. P., Manzi, J., Jiménez, D., Abarzúa, A., Cayuman, C., & García, M. J. (2015). *Informe de resultados TERCE: Logros de aprendizaje*. UNESCO Santiago: UNESCO Publishing.
- Greenberger, E. & Steinberg, L. (1986). *When teenagers work: The psychological and social costs of adolescent employment*. New York: Basic Books.
- Gunnarsson, V., Orazem, P. F. & Sánchez, M. A. (2006). Child labor and school achievement in Latin America. *The World Bank Economic Review*, 20(1), 31-54. <https://doi.org/10.1093/wber/lhj003>
- Heady, C. (2000). *What is the effect of child labour on learning achievement? Evidence from Ghana*. Innocenti Working Paper, 79. Florence, Italy: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Horn, P. (1995). *Children's work and welfare, 1780-1890*. New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511608032>
- Ilahi, N., Orazem, P. F., & Sedlacek, G. (2009). How does working as a child affect wages, income, and poverty as an adult? In *Child labor and education in Latin America* (pp. 87-101). New York: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230620100_6
- Knaul, F. (2006). The Impact of child labor and school dropout on human capital: Gender differences in Mexico. In E.G. Katz & M.C. Correia (Eds.), *The Economics of Gender in Mexico: Work, Family, State and Market* (pp. 46-84). Washington: The World Bank.
- Marsh, H. W., & Kleitman, S. (2005). Consequences of employment during high school: Character building, subversion of academic goals, or a threshold? *American Educational Research Journal*, 42(2), 331-369. <https://doi.org/10.3102/00028312042002331>
- Matz, P. (2003). Costs and benefits of education to replace child labor. Geneva, Switzerland: ILO.
- Nieuwenhuys, O. (1996). The Paradox of child labor and anthropology. *Annual Review of Anthropology* 25, 237-251. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.25.1.237>
- OIT (Organización Internacional de Trabajo). (2006). *La Eliminación del trabajo infantil: Un objetivo a nuestro alcance*. Ginebra, Suiza: OIT.
- OIT (Organización Internacional de Trabajo). (2015). Informe mundial sobre el trabajo infantil: Allancar el camino hacia el trabajo decente para los jóvenes. Ginebra, Suiza: OIT.
- Post, D. (2011). Primary school student employment and academic achievement in Chile, Colombia, Ecuador and Peru. *International Labour Review*, 150(3-4), 256-278. <https://doi.org/10.1111/j.1564-913X.2011.00116.x>
- Post, D., & Pong, S. L. (2000). Employment during middle school: The effects on academic achievement in the U.S. and abroad. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(3), 273-98. <https://doi.org/10.3102/01623737022003273>
- Post, D., & Pong, S. L. (2009). Los estudiantes que trabajan y su rendimiento escolar. *Revista Internacional del Trabajo*, 128(1-2), 99-131. doi:10.1111/j.1564-9148.2009.00050.
- Ray, R., & G. Lancaster (2005). The impact of children's work on schooling: Multi-Country evidence. *International Labour Review*, 144(2), 189-210. <https://doi.org/10.1111/j.1564-913X.2005.tb00565.x>
- Sánchez, M., Orazem, P., & Gunnarsson, V. (2009). The impact of child labor intensity on mathematics and language skills in Latin America. In P. Orazem, G. Sedlacek, & Z.

- Tzannatos (Eds.), *Child labor and education in Latin America*, (pp. 117-130). New York: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230620100_8
- Schoenhals, M., Tienda, M., & Schneider, B. (1998). The educational and personal consequences of adolescent employment. *Social Forces*, 77(1), 723–761. <https://doi.org/10.1093/sf/77.2.723>
- Staff, J., & Mortimer, J. T. (2007). Educational and work strategies from adolescence to early adulthood: Consequences for educational attainment. *Social Forces*, 85(3), 1169-1194. <https://doi.org/10.1353/sof.2007.0057>
- Tyler, J. H. (2003). Using state child labor laws to identify the effect of school-year work on high school achievement. *Journal of Labor Economics*, 21(2), 381-408. <https://doi.org/10.1086/345562>
- Warren, J. R., LePore, P. C., & Mare, R. D. (2000). Employment during high school: Consequences for students' grades in academic courses. *American Educational Research Journal*, 37(4), 943-969. <https://doi.org/10.3102/00028312037004943>
- Weiner, M. (1991). *The child and the state in India*. Princeton, NJ.: Princeton University Press.
- White, B. (1999). Defining the intolerable: Child work, global standards and cultural relativism. *Childhood*, 6(1), 133-144. <https://doi.org/10.1177/0907568299006001010>
- Wolff, F. & Maliki. (2008). Evidence of the impact of child labor on child health in Indonesia. *Economics and Human Biology*, 6, 143-69. <https://doi.org/10.1016/j.ehb.2007.09.003>
- Zelizer, V. A. R. (1985). *Pricing the priceless child: The changing social value of children*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Anexo A: Tablas

Tabla 1

Resumen Estadístico de Todas las Variables

Country	Trabaja en casa	Trabaja fuera de casa	Trabaja fines semana	Trab poco rato	Trab mayor parte del tiempo	Escuela rural	Habla idioma indígena	LLECE indice estatus sociocultural
Argentina	0.33	0.06	0.17	0.25	0.30	0.11	0.00	0.37
Brasil	0.41	0.08	0.14	0.45	0.28	0.10	0.00	0.18
Chile	0.18	0.04	0.13	0.27	0.20	0.11	0.00	0.54
Colombia	0.26	0.06	0.15	0.19	0.30	0.20	0.00	-0.02
Costa Rica	0.25	0.04	0.11	0.35	0.28	0.02	0.00	0.27
Ecuador	0.35	0.06	0.21	0.23	0.23	0.25	0.02	-0.22
Guatemala	0.55	0.13	0.32	0.24	0.32	0.67	0.17	-0.68
Honduras	0.56	0.13	0.26	0.26	0.35	0.61	0.02	-0.77
Mexico	0.36	0.09	0.19	0.31	0.26	0.23	0.02	-0.04
Nicaragua	0.53	0.10	0.35	0.21	0.30	0.48	0.02	-0.68
Panama	0.44	0.06	0.27	0.20	0.22	0.47	0.07	-0.29
Paraguay	0.64	0.10	0.22	0.31	0.39	0.43	0.64	-0.18
Peru	0.39	0.09	0.24	0.26	0.26	0.18	0.06	-0.39
Rep. Dominicana	0.56	0.10	0.25	0.22	0.39	0.26	0.00	-0.29
Uruguay	0.29	0.04	0.13	0.37	0.27	0.04	0.00	0.54
TOTAL	0.39	0.08	0.20	0.27	0.30	0.27	0.07	-0.09

Tabla 2

Efectos del Trabajo Remunerado y No Remunerado en Los Niños de Sexto Grado en Los Puntajes de Matemáticas en América Latina

	Matemáticas				
	OLS				HLM
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Trabajo remunerado	-52.59*** (-59.17)	-26.44*** (-31.61)	-24.09*** (-28.77)	-15.74*** (-19.55)	-14.31*** (-18.41)
Trabajo no remunerado	-52.98*** (-31.59)	-21.75*** (-13.91)	-19.41*** (-12.46)	-15.07*** (-10.21)	-12.87*** (-9.18)
Asiste a escuela rural		-12.26*** (-13.31)	-11.18*** (-12.19)	-8.323*** (-9.31)	-31.35*** (-14.90)
Edad de 6 ^{to} grado		-7.918*** (-18.59)	-7.814*** (-18.44)	-8.948*** (-20.73)	-8.300*** (-19.63)
Género Femenino		-14.35*** (-18.68)	-14.29*** (-18.70)	-13.46*** (-18.64)	-12.70*** (-18.54)
UNESCO SES Compuesto		40.34*** (90.09)	39.39*** (88.10)	35.44*** (79.81)	20.86*** (39.65)
Habla lengua indígena			-41.34*** (-25.01)	-20.45*** (-10.54)	14.43*** (-6.83)
Intercepción	741.2*** (1304.10)	836.7*** (157.87)	836.4*** (158.66)	867.1*** (158.68)	840.1*** (155.42)
R-cuadrada	0.06	0.24	0.25	0.33	
Numero de obs.	57578	57578	57578	57578	57578

t estadística en paréntesis * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001 Nota: Ecuación (4) también incluye variables para cada país, no se muestra por fines de espacio. Resultados completos disponibles a solicitud. Referencia: Análisis del TERCE.

Tabla 3

Efectos del Trabajo Remunerado y No Remunerado en Los Niños de Sexto Grado en Los Puntajes de Lectura en América Latina

	Lectura				
	OLS				HLM
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Trabajo no remunerado	-57.45*** (-68.36)	-29.39*** (-37.97)	-27.04*** (-34.94)	-20.97*** (-27.46)	-18.69*** (-24.93)
Trabajo remunerado	-69.18*** (-43.82)	-30.42*** (-21.12)	-28.07*** (-19.57)	-23.45*** (-16.80)	-20.72*** (-15.37)
Asiste a escuela rural		-13.40*** (-15.74)	-12.27*** (-14.48)	-12.79*** (-15.08)	-34.68*** (-19.18)
Edad de 6 ^{to} grado		-7.490*** (-19.08)	-7.386*** (-18.93)	-10.85*** (-26.60)	-9.540*** (-23.55)
Género Femenino		6.223*** (8.75)	6.293*** (8.91)	6.492*** (9.47)	7.533*** (11.37)
UNESCO SES Compuesto		43.06*** (103.84)	42.11*** (101.82)	38.82*** (92.25)	24.55*** (49.26)
Habla lengua indígena			-41.75*** (-27.26)	-35.79*** (-19.42) (-22.77)	-20.38*** (-10.24)
Intercepción	742.1*** (1379.36)	821.0*** (168.00)	820.7*** (168.97)	884.1*** (171.18)	846.0*** (164.33)
R-cuadrado	0.09	0.29	0.30	0.34	
Numero de obs.	59641	59641	59641	59641	59641

t estadística en paréntesis * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001 Nota: Ecuación (4) también incluye variables para cada país, no se muestra por fines de espacio. Resultados completos disponibles a solicitud. Referencia: Análisis del TERCE.

Tabla 4
Efectos de Trabajo Intensivo y Menos Intensivo en Puntajes de Matemáticas en América Latina

	Matemáticas				
	OLS				HLM
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Trabaja poco	-39.18*** (-29.09)	-14.61*** (-11.78)	-11.92*** (-9.62)	-7.534*** (-6.37)	-6.749*** (-5.96)
Trabaja fines de semana	-55.87*** (-51.01)	-30.22*** (-29.39)	-28.74*** (-28.04)	-21.79*** (-22.26)	-20.28*** (-21.68)
Trabaja cuando no está en escuela	-67.52*** (-52.97)	-34.66*** (-29.04)	-31.60*** (-26.46)	-22.36*** (-19.52)	-20.26*** (-18.47)
Asiste a escuela rural		-12.18*** (-13.18)	-11.12*** (-12.08)	-7.991*** (-8.91)	-30.88*** (-14.72)
Edad de 6 ^{to} grado		-7.453*** (-17.47)	-7.406*** (-17.45)	-8.773*** (-20.33)	-8.027*** (-18.96)
Género Femenino		-14.90*** (-19.42)	-14.88*** (-19.49)	-13.96*** (-19.35)	-13.12*** (-19.18)
UNESCO SES Compuesto		39.88*** (88.67)	38.95*** (86.74)	35.15*** (79.04)	20.76*** (39.43)
Habla lengua indígena		-40.48*** (-24.24)	-19.60*** (-10.04)	-14.24*** (-6.71)	
Intercepción	743.2*** (1297.00)	832.3*** (156.80)	832.7*** (157.67)	866.3*** (158.56)	838.3*** (154.98)
R-cuadrada	0.07	0.25	0.25	0.33	
Numero de obs.	57165	57165	57165	57165	57165

t estadística en paréntesis * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001 Nota: Ecuación (4) también incluye variables para cada país, no se muestra por fines de espacio. Resultados completos disponibles a solicitud. Referencia: Análisis del TERCE.

Tabla 5
Efectos de Trabajo Intensivo y Menos Intensivo en Puntajes de Lectura en América Latina

	Lectura				
	----- OLS				----- HLM
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Trabaja poco	-45.08*** (-35.31)	-18.75*** (-16.28)	-16.08*** (-13.99)	-12.49*** (-11.09)	-9.950*** (-9.06)
Trabaja fines de semana	-65.75*** (-63.30)	-35.95*** (-37.65)	-34.49*** (-36.26)	-29.26*** (-31.35)	-27.06*** (-29.81)
Trabaja cuando no está en escuela	-72.92*** (-60.40)	-37.93*** (-34.26)	-34.90*** (-31.54)	-28.22*** (-25.89)	-25.37*** (-23.87)
Asiste a escuela rural		-13.32*** (-15.52)	-12.20*** (-14.28)	-12.47*** (-14.57)	-33.81*** (-18.83)
Edad de 6 ^{to} grado		-7.234*** (-18.27)	-7.195*** (-18.28)	-10.80*** (-26.28)	-9.493*** (-23.22)
Género Femenino		5.637*** (7.91)	5.645*** (7.97)	5.837*** (8.49)	6.902*** (10.38)
UNESCO SES Compuesto		42.29*** (101.28)	41.37*** (99.30)	38.31*** (90.50)	24.37*** (48.65)
Habla lengua indígena			-40.81*** (-26.26)	-34.72*** (-18.60)	- 20.48*** (-10.22)
Intercepción	745.2*** (1372.71)	820.2*** (166.51)	820.7*** (167.58)	885.1*** (170.05)	847.7*** (163.39)
R-cuadrada	0.10	0.29	0.30	0.34	
Numero de observación	58501	58501	58501	58501	58501

t estadística en paréntesis * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001 Nota: Ecuación (4) también incluye variables para cada país, no se muestra por fines de espacio. Resultados completos disponibles a solicitud. Referencia: Análisis del TERCE.

Anexo B. Cuestionario del Estudiante 6to de Primaria

26. Además de asistir a la escuela, ¿trabajas?

Marca con una X solo una opción.

26.1 No.	<input type="checkbox"/>	→ Pase a la pregunta 27
26.2 Sí, en casa.	<input type="checkbox"/>	
26.3 Sí, fuera de la casa.	<input type="checkbox"/>	

26a. ¿Cuándo trabajas?

Marca con una X solo una opción.

26a.1 Lo hago solo los fines de semana.	<input type="checkbox"/>
26a.2 Lo hago la mayor parte del tiempo en que no estoy en la escuela.	<input type="checkbox"/>
26a.3 Lo hago por poco rato cuando no estoy en la escuela.	<input type="checkbox"/>

26b. ¿Te pagan por trabajar?

Marca con una X solo una opción.

26b.1 Sí.	<input type="checkbox"/>
26b.2 No.	<input type="checkbox"/>
26b.3 No, pero me dan cosas.	<input type="checkbox"/>

Fuente: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe

About the Author

David Post

The Pennsylvania State University

post@psu.edu

David Post is Professor of Education Policy at Penn State, and during 2019-2021 he is the President-elect / President of the Comparative and International Education Society. He is the author of several studies of child labor and education in Latin America, including *Children's Work, Schooling, and Welfare in Latin America* (2002, Westview Press) and *Trabajo, La Escuela, y Bienestar de los Niños en América Latina* (2003, Fondo de Cultura Económico).

archivos analíticos de políticas educativas

ISSN 1068-2341



Volumen 26 Número 75

25 de junio 2018

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech**, (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendía**, (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gomez Caride**, (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, Universidad de Sonora)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV, México

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez, Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé, Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley,**

Iveta Silova (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gary Anderson New York University

Gene V Glass Arizona State University

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

R. Anthony Rolle University of Houston

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Jacob P. K. Gross University of Louisville

A. G. Rud Washington State University

Aaron Bevanot SUNY Albany

Eric M. Haas WestEd

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

David C. Berliner Arizona State University

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Janelle Scott University of California, Berkeley

Henry Braun Boston College

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Casey Cobb University of Connecticut

Aimee Howley Ohio University

Noah Sobe Loyola University

Arnold Danzig San Jose State University

Steve Klees University of Maryland
Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Linda Darling-Hammond Stanford University

Jessica Nina Lester Indiana University

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

Chad R. Lochmiller Indiana University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Christopher Lubienski Indiana University

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sarah Lubienski Indiana University

Larisa Warhol University of Connecticut

Sherman Dorn Arizona State University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

Yariv Feniger, Ben-Gurion University of the Negev, Israel

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

John Willinsky Stanford University

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso
Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz
Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco
Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá
Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins
Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla
Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes
Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira
Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer
Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes
Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva
Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes
Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro
Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner
Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes
Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta
Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin
Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto
Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira
Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil