

Opciones educativas para la niñez
trabajadora en Centroamérica y
República Dominicana

Informe

Comparativo

Regional

El trabajo infantil en Centroamérica y República Dominicana¹

El trabajo infantil en Centroamérica y República Dominicana

Las encuestas nacionales de hogares, así como estudios de OIT y de otras organizaciones en Centroamérica y República Dominicana han proporcionado la base empírica principal –aunque no exclusiva– de los informes nacionales “*Opciones Educativas para la Niñez Trabajadora*” elaborados por PREAL para cada país participante en PRIMERO APRENDO, y de los cuales se deducen las principales características del trabajo infantil en esta región y de la situación educativa de los niños que trabajan².

El trabajo infantil es un fenómeno de alta presencia entre los niños, niñas y adolescentes de entre 5 y 17 años de edad, aunque con una importante variabilidad entre los países estudiados

- Guatemala es el país con una mayor proporción de niños trabajadores (aproximadamente 1 de cada 4). (Ver gráfico 1 y Anexo tabla 1)
- El Salvador, Nicaragua, Honduras

y República Dominicana, se encuentran en una situación intermedia: aproximadamente 1 de cada 6 niños trabaja.

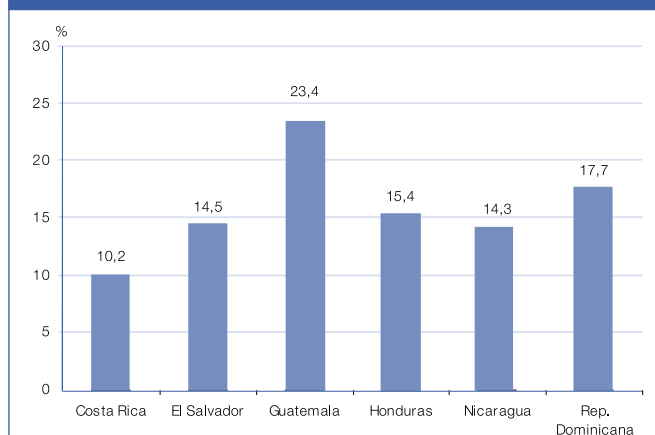
- En Costa Rica, aproximadamente 1 de cada 10 niños trabaja.
- Comparados con el resto de América Latina, en general estos países poseen un nivel intermedio de incidencia del trabajo infantil, con la excepción de Guatemala que tiene tasas elevadas en el contexto regional. Así, por ejemplo, mientras Chile y Panamá poseen niveles comparativamente bajos de trabajo infantil (5% y 6% respectivamente), Perú y Bolivia están entre los países con mayor índice de niños trabajadores en América Latina y el Caribe (24% y 28% respectivamente) (OIT, 2005 a, p. 27).
- Prácticamente no se cuenta con evidencia comparable de años anteriores, por lo que no es posible tener una perspectiva histórica sobre la evolución de este fenómeno en la región.

1) Elaborado en base al estudio solicitado por PREAL a Cristián Bellei, Master en Política Educativa, Universidad de Harvard; Académico investigador del Instituto de Educación de la Universidad de Chile y consultor del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (Oficina de Área para Argentina, Chile y Uruguay) y otros organismos internacionales.

2) Todos los estudios están disponibles en http://preal.org/Publicacion.asp?id_Publicacion=14 y en <http://www.primeroaprendo.org/documentos>

3) Este indicador no considera las labores domésticas, preferentemente realizadas por mujeres.

GRÁFICO 1. Tasa de participación en el trabajo de niñas, niños y adolescentes respecto del total de la población de 5 a 17 años de edad en Centroamérica y República Dominicana (%).

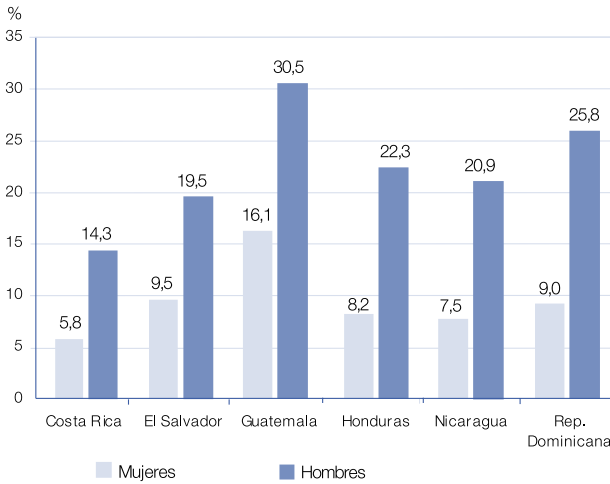


Fuentes: OIT-IPEC (2004); OIT-IPEC (2005b). Año de la información: Costa Rica, 2002; El Salvador, 2003; Guatemala, 2000; Honduras, 2002; Nicaragua, 2000; República Dominicana, 2000.

Los varones tienen gran presencia en la fuerza laboral infantil y adolescente

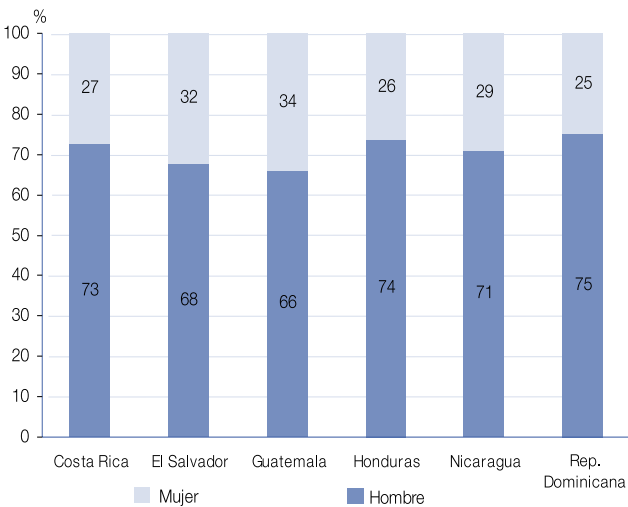
- En los seis países, los hombres presentan un nivel de ocupación en actividades económicas dos a tres veces mayor que las mujeres³. (Ver gráfico 2 y Anexo tabla 1)
- Con excepción de Guatemala, menos del 10% de las mujeres entre 5 y 7 años de edad trabaja, mientras el nivel de ocupación de los hombres varía entre 15% y 30% en los diferentes países.
- En consecuencia, los hombres constituyen la gran mayoría de la población infantil trabajadora: en Costa Rica, Honduras, Nicaragua y República Dominicana, aproxi-

GRÁFICO 2. Tasa de participación en el trabajo de niñas, niños y adolescentes respecto del total de la población de 5 a 17 años de edad en Centroamérica y República Dominicana, según género.



Fuentes: OIT-IPEC (2004); OIT-IPEC (2005b).
 Año de la información: Costa Rica, 2002; El Salvador, 2003; Guatemala, 2000; Honduras, 2002; Nicaragua, 2000; República Dominicana, 2000.

GRÁFICO 3. Distribución de la población de 5 a 17 años que trabaja, según género



Fuente: Informes PREAL/Primero Aprendo Opciones Educativas para la Niñez Trabajadora de cada país.
 Año de la información: Costa Rica, 2002; El Salvador, 2003; Guatemala, 2000; Honduras, 2002; Nicaragua, 2005; República Dominicana, 2000

madamente 3 de cada 4, y en El Salvador y Guatemala aproximadamente 2 de cada 3 menores que trabajan son hombres. (Ver gráfico 3 y Anexo tabla 2)

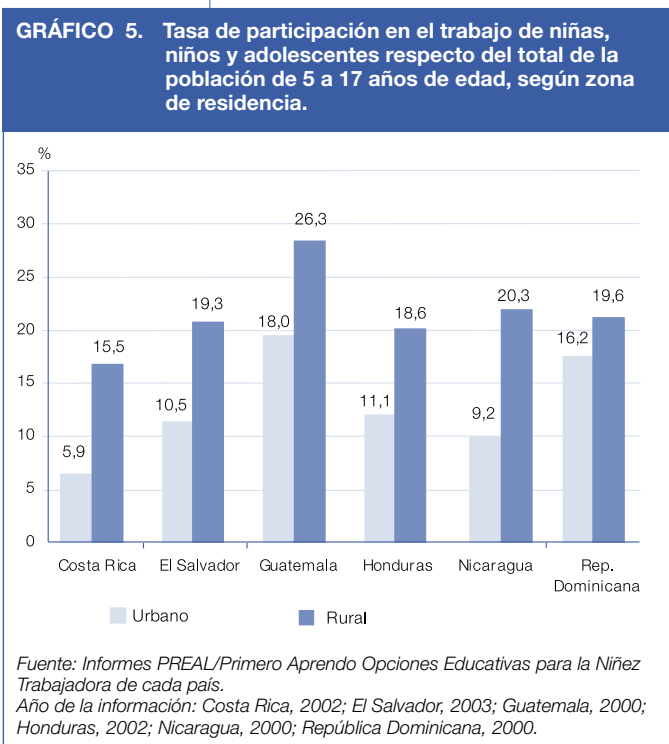
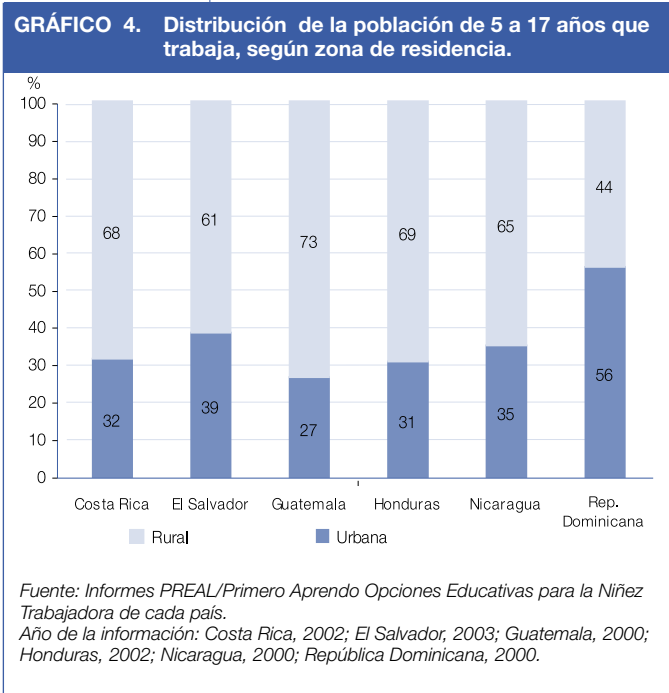
El trabajo infantil es un fenómeno predominante en las zonas rurales en casi todos los países

- En todos los países, los niños de zonas rurales trabajan en mayor proporción que los de zonas urbanas. Aproximadamente un 60% a 70% de los niños trabajadores viven en zonas rurales, salvo en República Dominicana donde la mayoría de ellos (56%) habita en las ciudades. (Ver gráfico 4 y Anexo tabla 2)
- Especialmente marcada es la diferencia campo-ciudad en Costa Rica y Nicaragua, mientras en República Dominicana esta es menos pronunciada. (Ver gráfico 5 y Anexo tabla 1)
- Mientras hay grandes diferencias entre países en cuanto a la presencia de trabajo infantil en las zonas urbanas, esas diferencias disminuyen significativamente al comparar las zonas rurales de los distintos países. Por ejemplo, mientras la presencia de trabajo infantil en las zonas urbanas es en República Dominicana 10 puntos porcentuales mayor que en Costa Rica, esa misma diferencia se reduce a 4 puntos porcentuales al comparar las zonas rurales de ambos países.
- La mayor presencia de trabajo infantil en las zonas rurales implica que este afecta desproporcionadamente más a las poblaciones indígenas de estos países, que residen mayoritariamente en estas

4) La edad mínima legal de admisión al empleo es 15 años en Costa Rica y 14 años en los otros cinco países.

áreas. Así por ejemplo, en Guatemala el 52,3% del total nacional de niños trabajadores es indígena.

Muchos de los menores trabajan antes de cumplir la edad mínima requerida



- El promedio de edad de los niños que trabajan es 12,5 años en República Dominicana, 13,5 en Nicaragua, 13,6 en Guatemala, 14 en Costa Rica, y 14,1 en El Salvador y Honduras. Sin embargo, estos promedios esconden una realidad altamente heterogénea entre países y al interior de cada uno de ellos.
- La participación de los niños en el campo laboral aumenta sensiblemente conforme van haciéndose mayores (ver Anexo tabla 1). La presencia de trabajo infantil entre los niños menores de 10 años, aunque grave por sus consecuencias, es relativamente marginal, con la excepción de la República Dominicana, donde casi 1 de cada 10 niños de entre 5 y 9 años desempeña actividades económicas. Los niños incorporados al trabajo a esta edad –en que debieran iniciar de la mejor forma posible su proceso de escolarización– configuran la situación de vulnerabilidad más grave.
- El trabajo infantil resulta significativo en el tramo de edad de 10 a 14 años, pese a que se trata de un período cubierto casi por completo por las leyes de escolaridad obligatoria y en que mayormente no existe autorización legal para trabajar⁴. El 28% de los niños de estas edades en Guatemala trabajan, mientras que en El Salvador, Honduras, Nicaragua y República Dominicana entre el 15% y el 20% lo hace.
- El trabajo infantil adquiere un carácter masivo entre los 15 y 17

años (edad correspondiente a la educación secundaria alta): entre un cuarto (Costa Rica) y la mitad (Guatemala) de los niños se ocupa en actividades económicas.

- Al considerar la distribución según tramos de edad de los niños trabajadores, se constatan importantes diferencias entre países. (Ver gráfico 6 y Anexo tabla 2)

- Entrando a la fuerza laboral por razones principalmente económicas (ver Recuadro 1), la edad de iniciación en el trabajo de los actuales niños trabajadores es excesivamente temprana. En Costa Rica, dos tercios de los niños que trabajan comenzaron a hacerlo antes de cumplir los 15 años de edad e incluso un quinto trabaja

Recuadro 1

Razones para justificar el trabajo infantil: datos de las encuestas centroamericanas

Las encuestas de hogar realizadas en los últimos años en los países participantes del programa PRIMERO APRENDO han consultado a las familias sobre los motivos o razones para que sus hijos trabajen o por qué no asisten a la escuela, aportando información sobre la percepción o interpretación que los actores tienen de su situación y la de sus hijos.

Los siguientes son algunos datos claves obtenidos por dichas encuestas, contenidos en los informes de PREAL sobre Opciones Educativas para la Niñez Trabajadora de cada uno de estos países:

- **En Costa Rica**, la mitad de los niños trabaja para ayudar en gastos del hogar o en el negocio familiar, mientras 1 de cada 4 lo hace para cubrir gastos personales y pagarse los estudios.
- **En El Salvador**, 44% de los padres de los niños que trabajan señalaron que lo hacen porque necesitan ayudar con el negocio familiar, y 39% para completar el ingreso familiar, no habiendo mayores diferencias por género.
- **En Honduras**, 54% de los padres de los niños que trabajan y 51% de los niños trabajadores señalan como razón principal el que los niños deben participar en las actividades de la familia; 47% de los padres y 38% de los niños dice que es porque el trabajo lo forma y hace honrado; mientras que 41% de los padres y 42% de los niños da como razón la necesidad de ayudar con los gastos del hogar.
- **En Nicaragua**, la mitad de los padres cuyos hijos trabajan dicen que lo hacen para completar el ingreso familiar y 1 de cada 3 porque lo considera una colaboración necesaria para la empresa familiar. Consultados los niños que trabajan, 3 de cada 4 hombres y 1 de cada 4 mujeres señalan que lo hacen porque necesitan completar el ingreso fa-

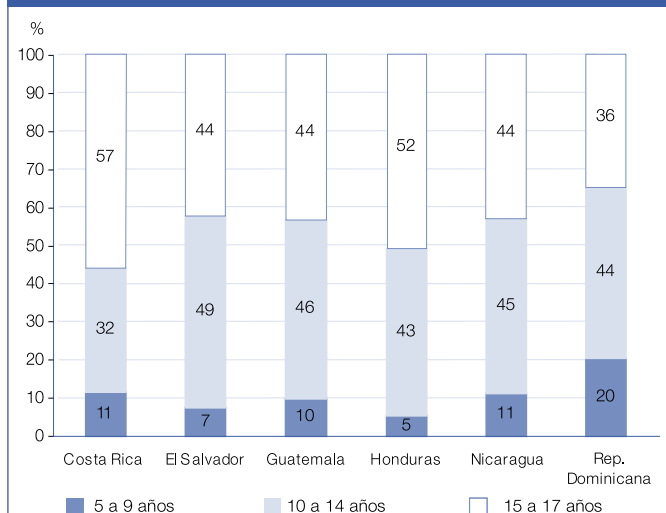
miliar, para ayudar en el negocio familiar o porque la escuela está muy lejos.

- **En República Dominicana**, la mitad de los padres cuyos niños trabajan dicen que la razón principal es para aprender un oficio, en tanto 1 de cada 4 señala que lo hace por la contribución económica que genera, y 1 de cada 10 para colaborar en la empresa familiar. Desde la perspectiva de los niños que trabajan, 32% señala que lo hace para aprender a trabajar (razón que está más presente en los hombres y en los menores de 5 a 9 años), 29% para aportar al ingreso familiar (razón que es más fuerte entre los jóvenes de 15 a 17 años) y 13% para ayudar al negocio o empresa familiar. Destaca también que un 12% de los niños de 5 a 9 años de edad indican que trabajan porque sus padres lo solicitan.
- **En Guatemala**, aunque no se contó con información equivalente de las encuestas de hogares, estudios cualitativos indican que la inserción temprana de los niños en el trabajo, especialmente en zonas indígenas, es percibida por los padres como un medio importante de socialización y aprendizaje, con el cual adquieren el oficio y la cultura de sus padres, al tiempo que definen sus identidades de género.

Como se observa, tanto en Nicaragua, como en El Salvador y Costa Rica, los motivos económicos son los más reportados como razón del trabajo de los niños; en tanto en República Dominicana y Honduras, aunque importantes, los motivos económicos aparecen en un segundo orden, siendo razones ligadas a la socialización de los niños las señaladas con más frecuencia. Es importante enfatizar que aun en los países en que las motivaciones económicas aparecen como principales, existe una fracción de padres que valora los aportes formativos del trabajo infantil.

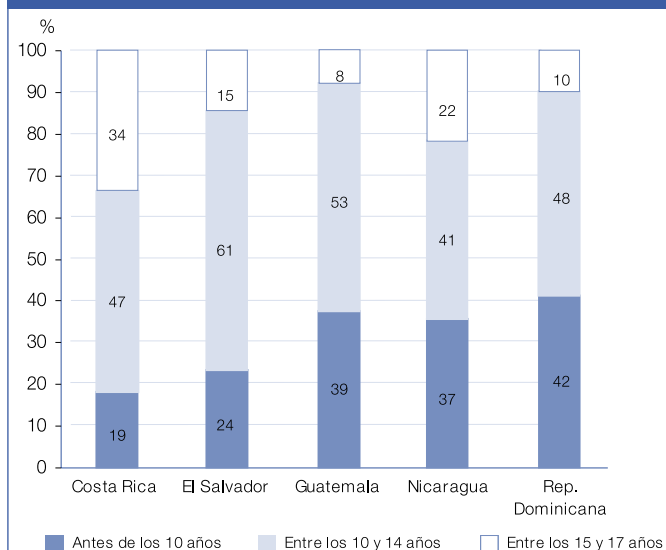
desde antes de los 10 años. En los demás países la situación es más grave: entre un 24% (El Salvador)

GRÁFICO 6. Distribución según tramo de edad de la población de 5 a 17 años que trabaja.



Fuente: Informes PREAL/Primero Aprendo Opciones Educativas para la Niñez Trabajadora de cada país. Año de la información: Costa Rica, 2002; El Salvador, 2001; Guatemala, 2000; Honduras, 2002; Nicaragua, 2000; República Dominicana, 2000. Honduras: información no disponible.

GRÁFICO 7. Distribución de la población de 5 a 17 años que trabaja, según edad de inicio en el trabajo, por tramo de edad.



Fuente: Informes PREAL/Primero Aprendo Opciones Educativas para la Niñez Trabajadora de cada país. Año de la información: Costa Rica, 2002; El Salvador, 2001; Guatemala, 2000; Honduras, 2002; Nicaragua, 2000; República Dominicana, 2000. Honduras: información no disponible.

y un 42% (República Dominicana) de los niños trabajadores comenzaron su vida laboral antes de cumplir los 10 años. (Ver gráfico 7 y Anexo tabla 3)

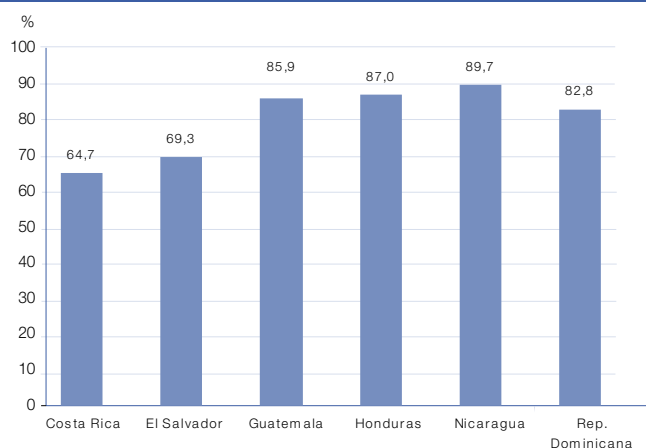
Los niños, niñas y adolescentes trabajan en actividades de baja calificación

- Excepto en República Dominicana, en todos los países la principal rama de actividad económica en que se emplean los niños es la agricultura y otras labores primarias (como caza y pesca), lo cual concentra alrededor de la mitad de los niños trabajadores.
- La segunda rama de actividad en términos de importancia cuantitativa en todos los países es el comercio, que emplea entre un 15% y 25% de los niños aproximadamente.
- Así, en Costa Rica, Guatemala, Honduras, El Salvador y Nicaragua, entre un 70% y un 80% de los niños que trabajan lo hacen en uno de estos dos sectores.
- En República Dominicana, en cambio, la principal área de la economía que emplea niños es el sector servicios (41%), seguido por el comercio (21%), lo cual define el carácter comparativamente más urbano del trabajo infantil en este país (OIT, 2004).

La mayoría de los niños trabajadores se encuentran en situaciones riesgosas para su salud y desarrollo, contraviniendo las normas existentes

- Según estimaciones de OIT (2004) a partir de su definición de trabajo infantil por abolir (ver recuadro 2) y de las regulaciones nacionales sobre el tema, en Guatemala,

GRÁFICO 8. Niños, niñas y adolescentes trabajadores que se desempeñan en “trabajo por abolir”. En %



Fuentes: OIT-IPEC (2004); OIT-IPEC (2005b)
 Año de la información: Costa Rica, 2002; El Salvador, 2003; Guatemala, 2000; Honduras, 2002; Nicaragua, 2000; República Dominicana, 2000.

Honduras, Nicaragua y República Dominicana entre un 80% y un 90% de los niños trabajadores se desempeñan en actividades consideradas “por abolir”. En Costa Rica y El Salvador, en cambio, 2 de cada 3 niños trabajadores se encuentran en dicha situación. (Ver gráfico 8 y Anexo tabla 4)

- La mayor parte de los niños que están en trabajos por abolir son hombres, viven en las zonas rurales y se desempeñan en actividades de agricultura, silvicultura, caza y pesca (OIT 2004).

Gran cantidad de niños trabajan sin ser remunerados o percibiendo muy bajos ingresos

- En El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua, entre un 55% y un 65% de los niños que trabajan no reciben remuneración, situación en que se encuentra el 44% de los niños trabajadores costarricenses.
- También en este aspecto el caso

de República Dominicana es distinto: aproximadamente 3 de cada 4 niños que trabajan sí reciben remuneración. Esto se asocia a que trabajan mayoritariamente fuera del ámbito familiar.

- Incluso en el caso de los niños que reciben un salario por su trabajo, este es casi siempre menor al salario mínimo correspondiente. Por ejemplo, en las zonas urbanas de El Salvador en 2003 solo 36% de los niños trabajadores recibían ingresos, y de estos, casi dos tercios recibía menos de la mitad del salario mínimo legal. En Costa Rica, los jóvenes de 15 a 17 años que son remunerados por su trabajo ganan en promedio un 60% del salario mínimo, mientras los adolescentes de 10 a 14 años ganan en promedio un 27% del salario mínimo.

Las jornadas de trabajo resultan perjudiciales para la educación de los niños

- La dedicación horaria de trabajo de los jóvenes entre 15 y 17 años es alta en todos los países: va desde un promedio de 28 horas semanales en República Dominicana hasta 43 horas en Nicaragua, lo cual equivale a más de media y hasta una jornada laboral completa.
- En El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua, los adolescentes de 10 a 14 años dedican en promedio entre 27 y 33 horas semanales a trabajar, y los niños menores de 10 años trabajan en promedio alrededor de 20 a 25 horas semanales. (Ver gráfico 9 y Anexo tabla 5)
- Se trata en todos los casos de

un involucramiento alto para las respectivas edades, muy difícil de compatibilizar no solo con la es-

cuela, sino también con las necesidades de desarrollo personal.

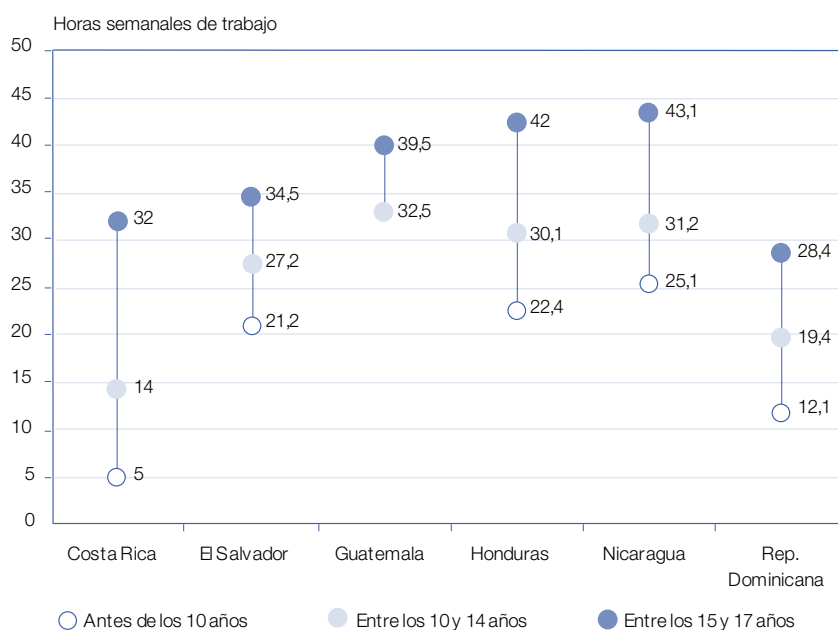
Recuadro 2
Trabajo infantil por abolir

En su definición de “trabajo infantil por abolir” la Organización Internacional del Trabajo incluye a aquellos niños, niñas y adolescentes trabajadores que cumplen por lo menos una de las siguientes características o condiciones que representan peligro para su educación, salud, moralidad o desarrollo:

- Se encuentran por debajo de la edad mínima para admisión al empleo regular, o al empleo ligero si se menciona en la legislación nacional.
- Laboran en jornadas nocturnas o de madrugada.
- Trabajan en ramas de actividades económicas generalmente consideradas peligrosas aun para adultos (y que comúnmente abarcan los mayores porcentajes de accidentes de trabajadores infantiles y adolescentes): minas y canteras, construcción, suministro de electricidad, gas y agua, transporte, almacenaje y carga.
- Trabajan más horas de las permitidas para su edad según la legislación nacional.
- Utilizan en su trabajo equipo, herramientas o maquinaria que puede ser peligrosa.
- Utilizan en su trabajo sustancias tóxicas o posiblemente peligrosas.
- Reportan condiciones adversas en el trabajo, tales como falta de luz o de ventilación, peligro de picaduras, etc.

Fuente: (OIT, 2004, p.68).

GRÁFICO 9. Promedio semanal de horas dedicadas al trabajo por niños, niñas y adolescentes según tramo de edad



Fuente: Elaboración propia en base a Informes PREAL/ Primero Aprendo, Opciones Educativas para la Niñez Trabajadora de cada país. En el caso de El Salvador, OIT, 2004. Guatemala: categoría “entre 10 y 14 años” abarca niños entre 5 y 14 años. Calculado en base al número de horas promedio de trabajo diario ponderado por el número promedio de días de trabajo por semana reportado en las fuentes mencionadas. Año de la información: Costa Rica, 2002; El Salvador, 2001; Guatemala, 2000; Honduras, 2002; Nicaragua, 2000; República Dominicana, 2000.

El trabajo infantil afecta las oportunidades educativas

El trabajo infantil afecta las oportunidades educativas

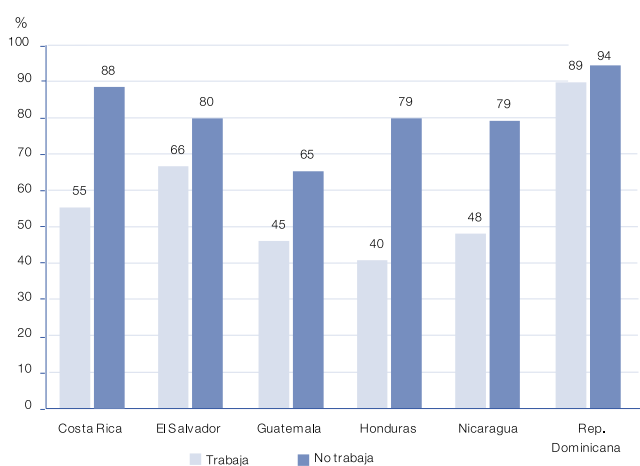
La relación entre trabajo infantil e inasistencia escolar no es necesariamente directa. Ciertamente, algunos niños y jóvenes abandonan sus estudios con el propósito explícito de incorporarse al mundo laboral (ya sea por voluntad propia o de sus padres), pero una proporción significativa no sigue este camino. Algunos intentan compatibilizar educación y trabajo y permanecen realizando ambas actividades simultáneamente; otros primero experimentan el fracaso escolar y desertan, y la inserción en el trabajo viene como una decisión posterior de uso del tiempo disponible. Por otra parte, en algunos países, una proporción no menor de niños y en especial jóvenes aun experimenta carencias graves de oferta educacional, por lo que su inasistencia escolar es causada por problemas de acceso que son en su mayor parte independientes de su voluntad. Como sea, la participación de los niños en el mundo laboral dificulta sus procesos educativos y de reinserción escolar.

Los niños que trabajan y no estudian son los que se encuentran en una situación más vulnerable en el presente y con menores perspectivas para el futuro. (Ver Recuadro 3 sobre razones para justificar la no asistencia escolar)

Gran parte de los menores que trabajan no asiste a la escuela y la proporción aumenta a medida que avanza su edad

- En todos los países se constata una mayor exclusión escolar de los niños y adolescentes que trabajan, tanto en zonas rurales como urbanas.
- Los niños y adolescentes de 5 a 17 años que trabajan presentan, en todos los países, tasas de asistencia escolar significativamente menores que quienes no trabajan, con la excepción de República Dominicana, en donde la diferencia en la asistencia a educación entre ambos grupos es muy pequeña (ver gráfico 10 y Anexo tabla 6). República Dominicana es además el país que ha alcanzado los más altos niveles de escolarización en este tramo de edad.
- Un tercio de los niños que trabajan en El Salvador y alrededor de la mitad de los que lo hacen en Costa Rica, Guatemala, Honduras y Nicaragua, se encuentran excluidos de la educación, situación que afecta en cambio entre un décimo y un tercio de los niños que no trabajan.
- La relación entre trabajo infantil y ausentismo escolar se da tanto en las mujeres como en los hombres, aunque en estos últimos tiende a presentarse con mayor intensidad (ver Anexo tabla 7). El caso que mejor ilustra esta tendencia es

GRÁFICO 10. Tasa de asistencia escolar de niños, niñas y adolescentes que trabajan y no trabajan



Fuentes: OIT-IPEC (2004); OIT-IPEC (2005b)
 Año de la información: Costa Rica, 2002; El Salvador, 2003; Guatemala, 2000; Honduras, 2002; Nicaragua, 2000; República Dominicana, 2000.

Honduras: mientras los hombres que no trabajan tienen un nivel de asistencia escolar sobre el 80%, solo un 35% de los hombres trabajadores se encuentran estudiando (una diferencia de casi 50 puntos porcentuales); entre las mujeres, en cambio, la asistencia escolar es 76% y 54% respectivamente (es decir, una diferencia de 21 puntos porcentuales).

- Los niños del campo que trabajan son el subgrupo con mayor exclusión educativa, siendo Honduras el caso más agudo, donde solo 1 de cada 3 niños rurales trabajadores se encuentra estudiando.
- A pesar de la ventaja educativa de las zonas urbanas por sobre las rurales, en todos los países los niños y jóvenes de la ciudad que trabajan presentan niveles

Recuadro 3

Razones para justificar la no asistencia escolar

Las encuestas de hogar indagan acerca de las razones o motivos que padres y/o niños dan para explicar la no asistencia escolar de los niños y adolescentes. A continuación se resumen los principales resultados al respecto:

Del universo total de niños que no asisten a la escuela:

- **En El Salvador**, 1 de cada 4 familias declaró que la razón principal de la inasistencia a la escuela era el alto costo de la educación, mientras 1 de cada 5 (aunque entre los niños de 5 a 9 años, 2 de cada 5) señaló que era porque al niño le faltaba edad o era muy peligroso; en tanto un 8% (que entre los jóvenes de 15 a 17 años se eleva a un 21%) manifestó que la necesidad de trabajar del niño explicaba su inasistencia escolar.
- **En República Dominicana**, según los datos censales, 1 de cada 5 niños que no asistía a la escuela señaló que se debía a que no le gustaba estudiar, en tanto un 12% señaló que no estudiaba porque tenía que trabajar y un 7% porque no tenía recursos económicos.

Del universo de niños trabajadores que no asisten a la escuela:

- **En Costa Rica**, según los padres, 1 de cada 3 niños que trabaja y está fuera de la educación no asistía a la escuela por falta de interés en ella; en tanto que un 22% señaló la necesidad de trabajar como la razón de la no asistencia escolar (esta razón fue señalada más frecuentemente por los hombres, los niños de zonas rurales y quienes tenían entre 15 y 17 años); un 14% señaló no poder pagar los estudios (razón más extendida entre las mujeres y en zonas rurales).
- **En Guatemala**, un 28% de los niños de 5 a 14 años y un 39% de los jóvenes de 15 a 17 años que trabajan y no estudian manifestaron que era precisamente por su trabajo que no asistían a la escuela; la falta de dinero fue dada como razón de su inasistencia escolar por un 26%, en tanto un 24% declaró que causas relacionadas con la propia educación explicaban su inasistencia escolar.
- **En Honduras**, un 22% de los niños trabajadores que no estudian señaló que el motivo de su inasistencia escolar se debía a que no desean continuar estudiando, mientras solo un 6% indicó que era porque debía trabajar y un 3% porque realizaba trabajo doméstico.
- **En Nicaragua**, un 42% de los niños que trabajan y no estudian declaró que la incompatibilidad entre la escuela y el trabajo era la razón para no estar educándose, mientras un 29% señaló que era la falta de motivación, el temor a la escuela o al fracaso escolar, y un 27% indicó que no asistía a la escuela por razones económicas.

Como se observa, las restricciones económicas, por una parte, y la falta de interés por estudiar, por otra, aparecen como factores relevantes de la inasistencia escolar de los niños en todos los países. Sin embargo, la necesidad de trabajar es declarada por un segmento menor en El Salvador como en República Dominicana. En los países en que se indagó específicamente al interior del grupo de desertores trabajadores, el factor trabajo varía significativamente en su nivel de relevancia: mientras en Nicaragua es dado por un 42% de los niños, en Honduras apenas un 6% lo señala.

Fuente: Elaboración propia en base a Informes PREAL Opciones Educativas para la Niñez Trabajadora de cada país.

5) Resulta poco claro que en Costa Rica, El Salvador, Guatemala, y Honduras, los niños trabajadores de 5 a 9 años de edad presentan mayor asistencia escolar que sus pares no trabajadores. Una posibilidad es que los programas compensatorios estén teniendo un gran impacto en esa subpoblación; otra es que haya problemas de subregistro o errores de medición. Este tema amerita mayor profundización.

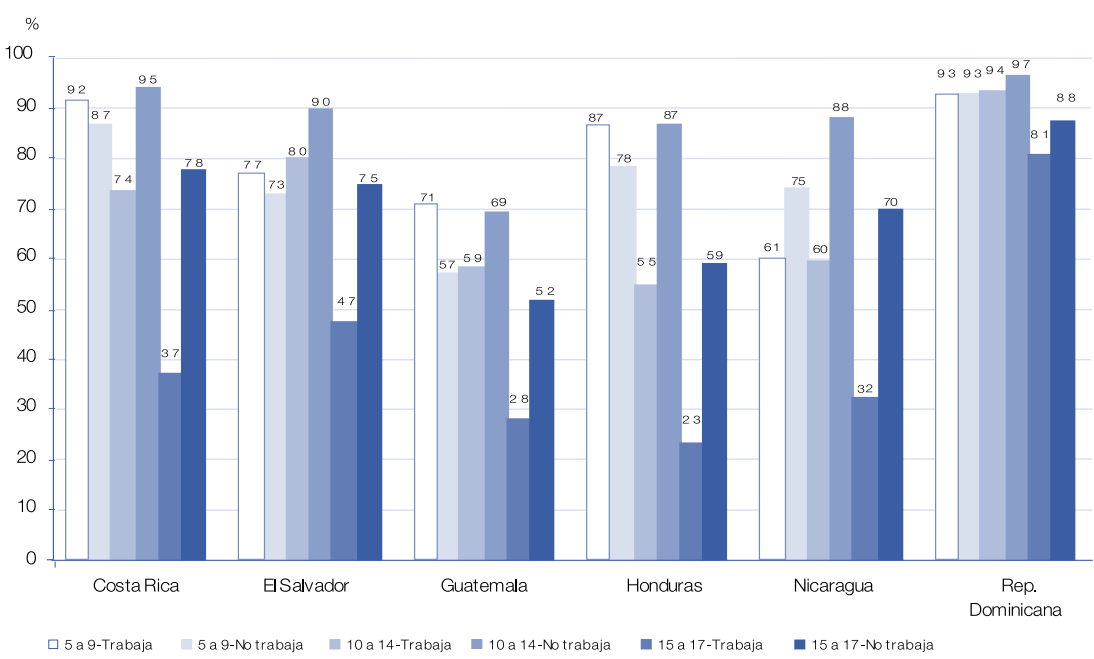
de asistencia escolar menores que sus pares del campo que no trabajan; lo que indica que la condición de trabajador está más asociada a la exclusión escolar que el hecho de habitar en las zonas rurales. (Ver Anexo tabla 8)

- Si se compara la asistencia escolar de los niños que trabajan y de los que no trabajan, por tramo de edad (ver gráfico 11 y Anexo tabla 9), se observa que los niños de 5 a 9 años de edad ocupados no presentan menores niveles de asistencia escolar⁵, salvo en Nicaragua.
- Sin embargo, en el tramo de 10 a 14 años, los menores que trabajan presentan en todos los países niveles de escolarización inferiores que sus pares que no trabajan,

desigualdad que es especialmente marcada en Costa Rica, Honduras y Nicaragua, y un poco menor en El Salvador y Guatemala. En estos países, entre un 20% y un 45% aproximadamente de los adolescentes que trabajan no asisten a la educación (comparado con alrededor de un 5% a 15% de sus pares que no trabajan, excepto en Guatemala donde el ausentismo de esta categoría llega al 30%).

- Existe una fuerte asociación entre edad y exclusión educativa de los adolescentes trabajadores de 15 a 17 años: salvo en República Dominicana, los jóvenes que no trabajan tienen una tasa de asistencia escolar de aproximadamente el doble que sus pares trabajadores. Las mayores tasas

GRÁFICO 11. Tasa de asistencia escolar de niños que trabajan y no trabajan, según tramo de edad.



Fuentes: OIT-IPEC (2004, p. 63); OIT-IPEC (2005b)
 Año de la información: Costa Rica, 2002; El Salvador, 2003; Guatemala, 2000; Honduras, 2002; Nicaragua, 2000; República Dominicana, 2000.

GRÁFICO 12. Tasa de conclusión de educación primaria de hombres estudiantes de 14 a 17 años, según condición de actividad económica.

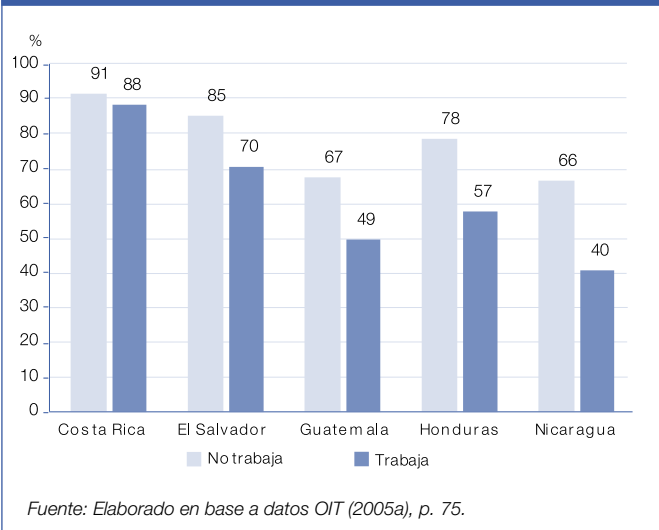
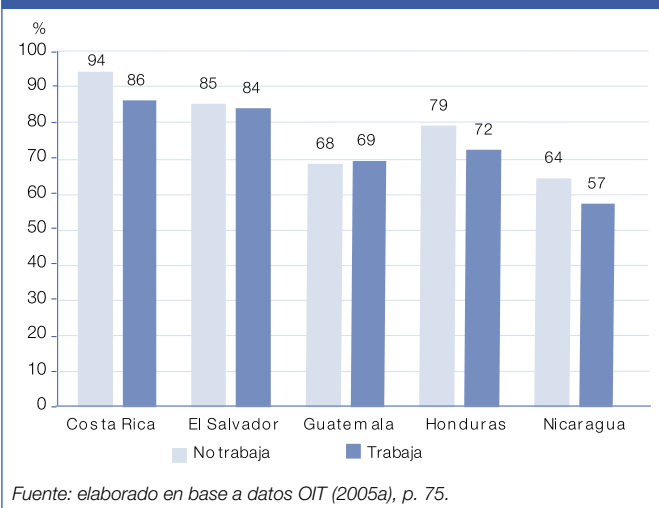


GRÁFICO 13. Tasa de conclusión de educación primaria de mujeres estudiantes de 14 a 17 años, según condición de actividad económica.



6) Recuérdese que este análisis toma en cuenta sólo a las personas que continúan estudiando; ello no implica que no existen diferencias en la escolaridad entre mujeres trabajadoras y no trabajadoras.

de exclusión escolar se dan en Guatemala y Honduras, donde 3 de cada 4 de los jóvenes trabajadores no estudian.

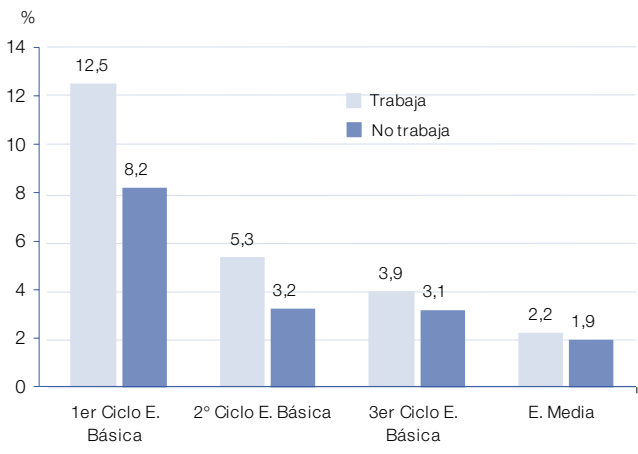
- En República Dominicana, las diferencias en escolarización entre los adolescentes y jóvenes que trabajan y no trabajan son comparativamente menores, logrando que 4 de cada 5 jóvenes trabaja-

dores permanezcan en el sistema escolar.

Los niños, niñas y adolescentes que trabajan y estudian logran menores niveles de escolarización

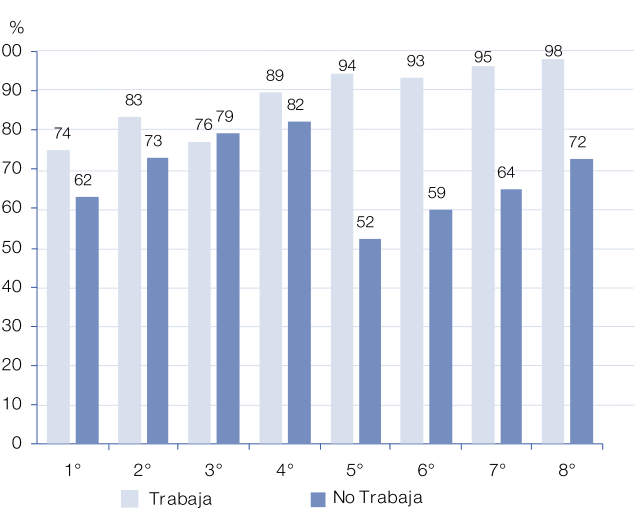
- En todos los países, excepto República Dominicana, cerca de la mitad de la población de 5 a 17 años que trabaja combina las actividades laborales con la educación, presentan niveles de logro escolar más reducidos que los estudiantes que no trabajan.
- Si se considera la tasa de conclusión de la educación primaria entre jóvenes de 14 a 17 años, los hombres estudiantes que no trabajan aventajan significativamente a sus pares trabajadores (entre 15 y 25 puntos porcentuales aproximadamente), excepto en Costa Rica, donde prácticamente no hay diferencias. (Ver gráfico 12 y Anexo tabla 10)
- En Guatemala, Honduras y Nicaragua, alrededor de la mitad de los jóvenes estudiantes que trabajan aún no culminan la educación primaria (sin embargo, en estos países entre un cuarto y un tercio de los jóvenes no trabajadores se encuentran en la misma situación).
- Las diferencias en la tasa de completación de la educación básica entre las mujeres estudiantes trabajadoras y no trabajadoras son menores en comparación con las de los hombres en todos los países, excepto en Costa Rica⁶ (ver gráfico 13 y Anexo tabla 10), lo que reafirma la idea de que el desempeño de actividades económicas se asocia más fuertemente con una disminución de las oportunidades educativas de los

GRÁFICO 14. El Salvador: Tasa de repitencia de alumnos, según ciclo escolar y condición de la actividad económica. Año 2004



Fuente: PREAL/Primero Aprendo (2006). Opciones educativas para la niñez trabajadora. El Salvador.

GRÁFICO 15. República Dominicana: niños con retraso escolar matriculados en cada grado de nivel primario, según condición de actividad económica. Año 2000



Fuente: PREAL/Primero Aprendo (2006). Opciones educativas para la niñez trabajadora. República Dominicana.

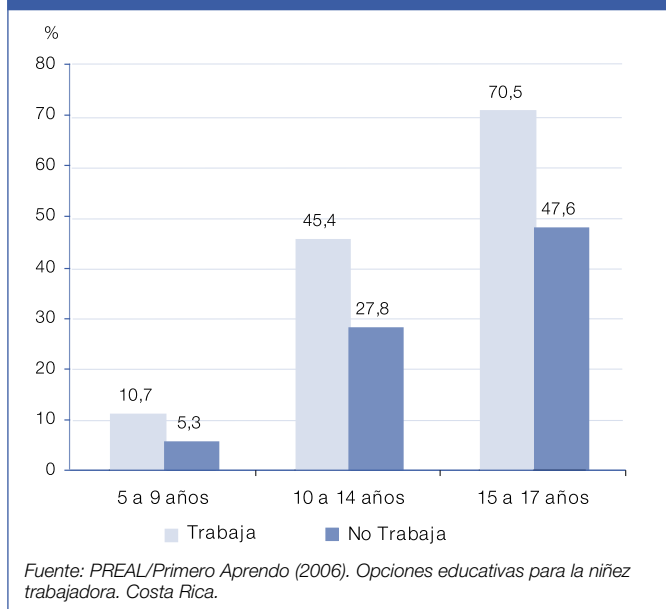
hombres que de las mujeres.

- Aunque la desigualdad en el rezago escolar en contra de los niños que trabajan parece ser un rasgo común a todos los países, existen al menos tres consideraciones importantes de tener en cuenta al momento de interpretar el significado e implicancias de esta desigualdad. En primer lugar, el grado de cobertura escolar de la población de que se trate; en segundo término, el nivel de masividad del fenómeno del rezago escolar en el país; y en tercer lugar, la evolución de dicha inequidad en el transcurso de la carrera escolar.
- El hecho que quienes combinan trabajo y estudio logren menores niveles de escolaridad revela el impacto del trabajo infantil y adolescente más allá de la simple exclusión del sistema educativo.

El trabajo infantil incide en la repitencia y sobreedad, lo que representa un obstáculo para permanecer en la escuela e integrarse o reintegrarse a ella.

- El gráfico 14 sobre repitencia escolar en El Salvador (y Anexo tabla 11) y los gráficos 15 y 16 sobre retraso escolar en República Dominicana y Costa Rica (ver Anexo tablas 12 a 13), ilustran las desventajas de la niñez trabajadora en estos aspectos.
- Así, se observa que en El Salvador, los niños que trabajan tienden a repetir de curso proporcionalmente más que quienes no trabajan, desigualdad que es más pronunciada en el primer ciclo de educación básica y que disminuye significativamente en el segundo ciclo básico, reduciéndose progresivamente

GRÁFICO 16. Costa Rica: niños con retraso escolar, según tramo de edad y condición de actividad económica. Año 2002



las diferencias hacia los grados más altos de escolarización⁷.

- El efecto acumulado de la inscripción tardía en la escuela, el abandono escolar temporal y la repitencia de grado, se expresa en las tasas de rezago escolar, por lo que ellas constituyen un buen indicador del grado en que los estudiantes se encuentran progresando en su carrera educacional. La situación que se observa en República Dominicana y Costa Rica confirma las mayores probabilidades de rezago entre los niños que trabajan.

7) Una posible explicación de este fenómeno es que, dado que la educación de El Salvador es crecientemente selectiva con los estudiantes que trabajan, más que con quienes no trabajan, esta "igualación" sería un efecto artificial producido por la mayor deserción de quienes habían acumulado mayores fracasos escolares previos.

III. Vacíos y debilidades del sistema escolar

Vacíos y debilidades del sistema escolar

En esta sección se analizan algunas características del sistema escolar de los seis países participantes en el programa PRIMERO APRENDO que afectan las oportunidades educativas de la niñez trabajadora. La primera parte analiza los niveles de escolarización alcanzados por los niños y jóvenes de Centroamérica y República Dominicana, identificando los momentos críticos de las trayectorias escolares y los subgrupos mayormente afectados por la desigualdad de oportunidades educativas. A continuación se identifican las principales limitaciones de los actuales sistemas escolares, su organización, regulaciones, condiciones y procesos, que tienen incidencia directa sobre el logro escolar de los niños de familias más necesitadas, especialmente aquellos que trabajan o tienen altas probabilidades de hacerlo.

1. TRAYECTORIAS ESCOLARES LIMITADAS

El control y disminución del trabajo infantil han estado fuertemente vinculados a la expansión de la escolaridad obligatoria. Su logro requiere que las regulaciones sobre la edad mínima para trabajar y la edad máxima de educación obligatoria sean coherentes. Sin embargo, las leyes de escolaridad obligatoria generan no sólo una obligación para los niños de asistir a clases, (materializada en la obligación hacia sus familias) sino que obligan al Estado a proveer los medios y las oportunidades para hacer efectiva dicha norma, interpretada actualmente como un derecho de los niños a recibir educación. Lamentablemente, el acceso universal a la educación —al menos al nivel primario— es aun una

meta por alcanzar en América Latina. Por ello es importante precisar, por una parte, cuáles son las poblaciones más afectadas por esta exclusión educativa y, por otra, en qué momento del ciclo de vida escolar se produce dicha situación.

El sistema escolar aún no garantiza oportunidades educativas a todos los niños

Los seis países poseen tasas netas de matrícula en educación primaria a nivel nacional relativamente altas (alrededor del 90%), lo cual muestra que han asumido ampliamente el desafío del acceso a este ciclo escolar. En efecto, tanto en Costa Rica como en El Salvador y República Dominicana la fracción de jóvenes de 15 a 19 años que nunca ingresó al sistema educativo es muy pequeña (menos del 5%). No ocurre lo mismo en Guatemala, Honduras y Nicaragua, en donde —especialmente en zonas rurales— aún persisten problemas de acceso en el nivel primario de enseñanza. Por ejemplo, en Guatemala y Nicaragua, entre un 15% y un 20% de la población rural de 15 a 19 años jamás accedió al sistema escolar, lo cual representa la forma más extrema de exclusión educativa.

Una proporción importante de niños, especialmente los más pobres y los de zonas rurales, no completa la educación primaria y la mayoría de los niños no accede o no termina la educación secundaria

Según las estimaciones de UNESCO (ver tabla A), estos seis países difieren significativamente en su capacidad de garantizar una educación primaria completa a sus estudiantes y en el grado en que diferentes subpoblaciones se ven beneficiadas con

esta oportunidad. Por ejemplo, si se considera la población de 15 a 19 años que completó efectivamente la educación primaria, las diferencias entre hombres y mujeres parecen en general menores, favoreciendo en todos los países –menos en Guatemala– a las mujeres. Nicaragua es el país en donde la desigualdad de género es mayor en este aspecto. En cambio, en los seis países las inequidades son mucho más marcadas si se toma en cuenta el nivel socioeconómico o la zona de residencia de la población estudiantil.

Por otra parte, la educación secundaria se encuentra recién en su fase inicial de expansión en estos seis países. Solo entre un tercio y la mitad de los adolescentes y jóvenes de la edad correspondiente asisten a dicho nivel

de enseñanza. Los niveles de egreso de este ciclo escolar son aún más limitados: entre un quinto y un tercio de la población de 20 a 24 años ha completado la educación secundaria. Al igual que en el nivel primario, las diferencias de género –que también favorecen sistemáticamente a las mujeres– no parecen muy pronunciadas en este aspecto. La excepción es la República Dominicana, donde casi la mitad de las jóvenes de las edades señaladas había completado la educación secundaria, aventajando largamente a los hombres por cuanto solo un tercio de ellos la había completado. En cambio, la desigualdad entre los habitantes de las zonas urbanas y rurales en educación secundaria es aún más marcada que en primaria.

Tabla A. Indicadores de acceso y logro educativo en primaria y secundaria de los países de Centroamérica y República Dominicana. En porcentaje

	Tasa neta de matrícula en educación primaria	Hombres (mujeres) de 15 a 19 años con al menos educación primaria completa.		Población de 15 a 19 años con al menos educación primaria completa quintil inferior (superior) de ingresos.		Población de 15 a 19 años con al menos educación primaria completa urbano (rural).		Tasa neta de matrícula en educación secundaria	Hombres (mujeres) de 20 a 24 años con al menos educación secundaria completa.		Población de 20 a 24 años con al menos educación secundaria completa urbano (rural)	
		Hombre	Mujer	Inferior	Sup.	Urbano	Rural		Hombre	Mujer	Urbano	Rural
Costa Rica	90	87.3	(90.3)	79.0	(95.7)	92.9	(82.6)	53	36.1	(39.7)	48.2	(21.1)
El Salvador	90	73.6	(75.0)	53.1	(96.7)	86.7	(59.0)	49	37.6	(37.6)	51.5	(15.5)
Guatemala	87	64.8	(57.2)	36.3	(89.3)	80.6	(47.6)	30	24.6	(23.2)	46.4	(8.9)
Honduras	87	64.3	(72.5)	45.9	(93.1)	83.5	(54.9)	--	16.7	(21.8)	32.9	(4.8)
Nicaragua	85	58.6	(70.8)	40.1	(87.4)	81.1	(40.3)	39	22.8	(29.7)	39.3	(7.3)
Rep. Dominicana	96	77.6	(86.7)	79.4	(94.0)	88.3	(70.8)	36	33.2	(47.1)	47.2	(19.8)

Fuente: UNESCO y Secretaría de Educación Pública de México (2005).

8) En Guatemala, por ejemplo, muchos niños y especialmente niñas son matriculados tardíamente en el primer grado de primaria, entre otras razones porque las familias les ocupan en labores domésticas. En Nicaragua, la mayoría de los niños inicia la primaria recién a los 7 años de edad, lo que ha sido asociado con las dificultades que experimentan luego para tener un buen desempeño en el primer grado (informes Opciones Educativas para la Niñez Trabajadora PREAL 2006 de cada país).

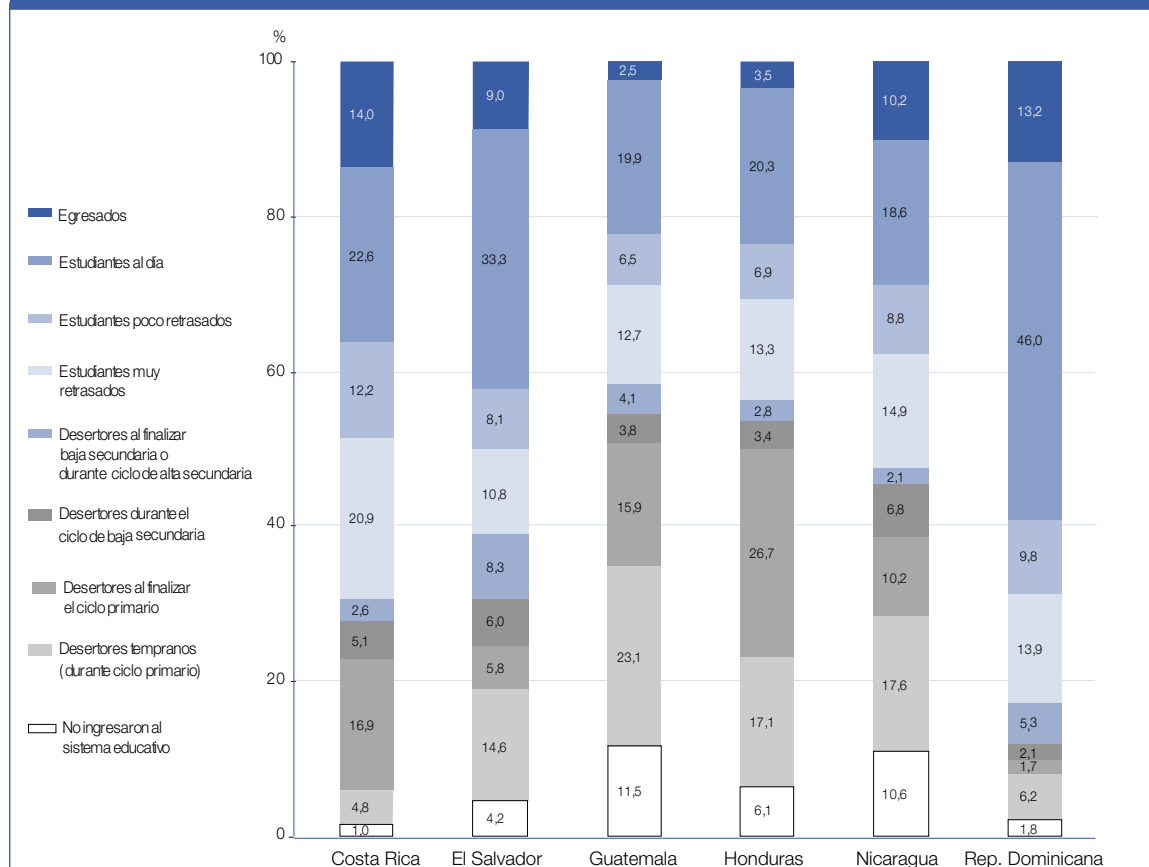
La deserción o el retraso escolar han afectado a la mayoría de los jóvenes

Más que la falta de acceso, el mayor problema asociado con la falta de escolaridad es la deserción o abandono escolar. Las elevadas tasas de repetición y rezago escolar, causadas además por la matrícula tardía⁸ y las deserciones temporales, hacen más costosa la opción de las familias más pobres por educarse y más atractivo el abandono escolar definitivo y el trabajo para los adolescentes y jóvenes. Las altas tasas de rezago escolar en

la educación primaria disminuyen la demanda por educación secundaria, la que encuentra así límites estructurales a su expansión. El gráfico 17 presenta la distribución de la población de 15 a 19 años a nivel nacional según las diferentes situaciones educacionales en que se encuentran. (Ver Anexo tabla 14)

■ Sólo dos países –Costa Rica y República Dominicana– tienen bajos niveles de deserción escolar en educación primaria (alrededor del 5%), en tanto que en los otros cuatro entre aproximadamente un 15% y

GRÁFICO 17. Situación educacional de jóvenes de 15 a los 19 años de edad (% sobre el total nacional)



Fuente: Elaborado en base a datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL (2006).
 Nota: La información de este gráfico se basa en estimaciones hechas por CEPAL a partir de las encuestas de hogar y difiere en algunos aspectos de residencia, que se encuentran en la tabla 2 del Anexo 2.

un 25% de los jóvenes abandonaron su educación primaria antes de concluir. Por otra parte, la cantidad de jóvenes que habiendo terminado la educación primaria nunca iniciaron su educación secundaria, varía sensiblemente entre los países. Mientras en República Dominicana y El Salvador esta cantidad es muy pequeña (2% y 6% respectivamente), en Honduras y Costa Rica es muy grande (27% y 17% respectivamente) (PREAL, 2007).

Los niveles de deserción de los jóvenes que iniciaron su educación secundaria son de aproximadamente 5% o menos en cada subnivel de secundaria, pero una fracción muy relevante de jóvenes ha experimentado retraso en su proceso escolar, asociado a repetición de curso por bajos rendimientos o por deserción temporal. Así, en todos los países sólo una minoría de los jóvenes de 15 a 19 años (entre un 20% y un 40% aproximadamente) se encuentra cursando el grado escolar esperado para su edad, salvo en República Dominicana donde casi un 60% no presenta retraso ni deserción escolar.

La exclusión educativa afecta más fuertemente a los niños y jóvenes indígenas

Además de la exclusión propia de los grupos más pobres y de zonas rurales, los niños indígenas enfrentan barreras adicionales para ejercer su derecho a la educación, como son las trabas lingüísticas y los prejuicios culturales, lo cual incide en una mayor exclusión escolar que sus pares no indígenas.

- La tasa bruta de completación de la educación primaria entre personas de 12 a 21 años en Guatemala era 54% entre los no indígenas y sólo

27% entre los indígenas, 60% vs. 42% en Honduras, y 53% vs. 39% en Nicaragua, respectivamente. Y la tasa de cobertura neta de educación secundaria era 36% entre los no indígenas y solo 16% entre los indígenas en Guatemala; 37% vs. 21% en Honduras, y 40% vs. 27% en Nicaragua (PREAL, 2007).

2. INADECUADAS CONDICIONES Y PROCESOS DE ENSEÑANZA

Las inadecuadas condiciones y procesos de enseñanza en Centroamérica y República Dominicana definen una educación de baja calidad para la mayoría de los niños y jóvenes

Carencia de oferta, limitaciones en la infraestructura

Aunque en general los problemas de acceso a la educación se han ido resolviendo en estos países, persisten problemas de oferta educacional, especialmente en zonas rurales y urbano-marginales. Estos problemas –que incluyen falta de infraestructura y de personal docente– son más agudos según se avanza en los ciclos escolares, hasta volverse críticos en el nivel secundario, especialmente en Honduras, Guatemala y Nicaragua. Esto ha llevado a que se incorporen ofertas privadas (fundaciones y organizaciones religiosas) o se ensayen alternativas de expansión comunitaria, con algún grado de apoyo estatal⁹.

Las escuelas tienen condiciones insatisfactorias para realizar una buena labor educativa

Proporciones significativas de la matrícula escolar, especialmente en zonas rurales, asiste a establecimientos con

9) Algunas de estas experiencias se mencionan más adelante.

severos problemas de habitabilidad, seguridad o saneamiento.

- En República Dominicana, 40% de los establecimientos escolares no tienen agua potable ni energía eléctrica; en Nicaragua, el 70% está sin electricidad y un 37% sin agua potable; y en Costa Rica un tercio de las aulas primarias y secundarias no se encuentra en buen estado. Por otra parte, muchos establecimientos están pobremente equipados para la labor educativa en términos de mobiliario básico y materiales didácticos. En Guatemala, por ejemplo, un 80% de las escuelas no tiene textos de estudio (PREAL, 2006, distintos países). Estas carencias hacen poco atractivo enseñar y estudiar en dichas escuelas, lo que potencialmente motiva el abandono temprano de la escuela y la incorporación precoz al trabajo.

A pesar de la gratuidad de la educación legalmente establecida, los costos de educar a sus hijos siguen siendo una importante barrera para las familias pobres

Persisten varios costos directos e indirectos que dificultan la educación de los niños de familias pobres. En muchos casos la insuficiencia del financiamiento público para la educación lleva a las escuelas a requerir aportes económicos de los padres, los que –aun si son formalmente voluntarios– pueden limitar el acceso de los más pobres a la educación.

- En Nicaragua, 47% de las familias señalan que pagaron prematrícula y 22% matrícula por sus hijos; 69% pagaron mensualidades y 70% derecho a exámenes (PREAL, 2006). En algunos casos, por lo general vinculados a los procesos de descentralización y entrega de

mayor autonomía para la gestión de las escuelas, ha habido políticas explícitas de incentivo al aporte financiero de los padres para cubrir parte de los costos regulares de los establecimientos.

A los mencionados cobros directos se suman otros gastos que las familias deben asumir para enviar sus hijos a clases, como el transporte, uniformes y materiales. Finalmente, también deben asumir el costo de oportunidad que significa no enviar a sus hijos a trabajar para mantenerlos en la educación.

La poca relevancia y falta de pertinencia del currículum hacen menos atractiva la educación

Muchas comunidades –especialmente en las zonas rurales e indígenas– perciben que el currículum escolar es poco relevante y poco pertinente, y que no se conecta con las necesidades futuras de los jóvenes, lo cual disminuye su motivación y la valoración de la educación. Esta crítica se hace especialmente aguda en el nivel secundario, en donde el currículum conserva un sesgo preuniversitario (muy generalista o academicista), siendo que la mayoría de los alumnos más pobres tienen aun dificultades para completar los ciclos primario y secundario y, por tanto, muy pocas chances de acceder a la universidad.

Los docentes no están capacitados para enseñar a niños que requieren una atención especial, como es el caso de aquellos que trabajan

Los docentes, y las comunidades educativas en general, no han sido preparados para enfrentar los desafíos pedagógicos y sociales que implica tener en sus aulas alumnos trabajadores. En muchos casos, la escuela

tiene una actitud hostil y poco acogedora hacia estos niños, quienes tienen mayores dificultades para cumplir con el horario, calendario y deberes escolares. Algunos países, como El Salvador y República Dominicana, han intentado abordar esta situación considerando a los niños trabajadores como “con necesidades educativas especiales”, promoviendo una mayor y más adecuada atención de los centros escolares. Sin embargo, estos esfuerzos son aun insuficientes para abordar este desafío. En Costa Rica, el propio sindicato docente ha realizado programas de capacitación y sensibilización hacia los maestros sobre la problemática y necesidades de los niños trabajadores.

La mayoría de los estudiantes alcanza pobres niveles de aprendizaje

La baja calidad de la educación que se proporciona a los niños y jóvenes se refleja en insatisfactorios resultados de aprendizaje de acuerdo a los estándares y evaluaciones de los propios países.

- En Costa Rica en 2004, el 34% de los alumnos de noveno grado no aprobó la prueba de Español y el 79% no aprobó la de Matemáticas (Consejo Nacional de Rectores, 2005); en Honduras, en 2004, los estudiantes de tercer y sexto grado de primaria respondieron correctamente en promedio entre un 40% y un 45% de las preguntas en Español, Matemáticas y Ciencias Naturales; en Nicaragua, en 2002, la mayoría de los estudiantes de tercer y sexto grado de primaria logró solo un nivel básico de desempeño, el más bajo de la escala, en Español y Matemáticas (PREAL, 2007). Estos niveles de logro son aún más bajos entre los niños de

familias más pobres y entre quienes pertenecen a grupos indígenas.

Los calendarios y horarios escolares no se adaptan a las diferencias regionales o los ciclos productivos, lo que afecta particularmente a los niños y adolescentes que trabajan

En general, el calendario y horario escolares oficiales son rígidos y uniformes, y no consideran las diferencias regionales ni estacionales que determinan los ciclos de actividad económica o familiar, de forma que, en aquellas zonas en que el año académico se superpone con actividades temporales en las que se ocupan muchos jóvenes y adolescentes (especialmente en trabajos estacionales de las áreas rurales), la asistencia a clases entra en conflicto con dichas labores¹⁰.

- En El Salvador y Guatemala, esta tensión se “soluciona” con prácticas informales de ajuste o reducción del calendario-horario escolar, las que van en detrimento de la calidad de la experiencia educativa no sólo de los niños trabajadores, sino de todos los alumnos de esas zonas (PREAL 2006, El Salvador y Guatemala).

10) Incluso en algunos países no se cumple la cantidad de días de clases establecidas por el Ministerio. En Guatemala, por ejemplo, se estima que en 2002 los niños de escuelas rurales recibieron solo 135 días de clases, en lugar de los 180 que establece el calendario oficial.

IV. Incompatibilidad entre el marco legislativo y las políticas educativas

IV. Incompatibilidad entre el marco legislativo y las políticas educativas

Los seis países participantes en el Programa PRIMERO APRENDO han suscrito y ratificado los más importantes instrumentos internacionales que regulan la protección del derecho a la educación y la participación de los niños y jóvenes en actividades laborales:

- **La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 (UNICEF)**, aplicable a todo menor de 18 años. Entre otras cosas, establece el derecho a la educación primaria obligatoria y gratuita, y compromete a los Estados a fomentar y expandir la educación secundaria. También establece el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y sexual, y contra el desempeño de actividades peligrosas o que puedan entorpecer su educación, su salud y desarrollo integral.
- **El Convenio 138 de 1973 (OIT)**, que obliga a los Estados a fijar una edad mínima para la admisión al empleo, pero es altamente flexible en los criterios para su aplicación. Establece como edad mínima para el empleo en trabajos “ligeros” los 13 años, para el empleo “regular” los 15 años, y para el empleo en trabajos “peligrosos” los 18 años. También señala que la edad mínima para la admisión al empleo no debe ser inferior a la edad en que termina la educación obligatoria en el país respectivo. Sin embargo, deja abierta la posibilidad para que los países, dependiendo de su nivel de desarrollo socioeconómico y de las condiciones de su sistema educativo, establezcan una edad mínima para el empleo legal inferior a las anteriormente señaladas, a saber, 12 años para el trabajo ligero, 14 años para el

trabajo regular y 16 años para el trabajo peligroso.

- **El Convenio 182 de 1999 (OIT)**, que obliga a los Estados a prohibir y eliminar la participación de menores de 18 años en las peores formas de trabajo, lo que incluye todas las formas de esclavitud, el reclutamiento forzoso, la explotación sexual, el trabajo en actividades ilícitas, y en general cualquier trabajo que dañe la salud, seguridad y desarrollo moral de los niños, dejando a cada país la definición precisa de este último tipo de actividades.

No obstante, como se verá a continuación, existen vacíos, deficiencias y contradicciones entre estos compromisos y los propios marcos legales nacionales, lo cual afecta el cumplimiento de algunos derechos básicos de los niños y jóvenes que trabajan.

El ajuste de las normas e instituciones nacionales a los compromisos internacionales es aún insuficiente

A partir de estas normas internacionales, los seis países han desarrollado procesos de acomodo de su legislación e institucionalidad nacional. Sin embargo, un análisis publicado por OIT concluye que queda todavía mucho por hacer en este ámbito. Por ejemplo, se estima que las regulaciones nacionales son deficientes con respecto a la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y falta mucha información para poder atacar mejor las modernas formas de “esclavitud” y explotación sexual de niños. Falta también fortalecer las capacidades de fiscalización y sanción tanto sobre el trabajo infantil como sobre el derecho a la educación

en general (Antezana, 2004). También existen incompatibilidades entre las normas de educación obligatoria y la edad mínima para trabajar: en los seis países hay situaciones que complican esta relación, como se detalla a continuación. La tabla B presenta un resumen de estas normas para cada país.

En algunos países, la edad mínima de empleo es inferior que la edad cubierta por la educación obligatoria

En Costa Rica, la educación obligatoria incluye el ciclo secundario superior (16-17 años de edad), en tanto el Código de la Niñez y la Adolescencia (de 1998) establece una edad mínima de 15 años para el trabajo legal, creando una situación de tensión entre ambos derechos. Y en Guatemala, la educación obligatoria comprende el ciclo primario y secundaria baja (9 años

obligatorios, hasta los 15 años de edad), mientras la ley laboral establece la edad mínima para trabajar en 14 años. En ambos casos las normas establecen una prioridad en la educación, pero no es claro que se cuente con sistemas de monitoreo capaces de velar por dicha jerarquía.

En algunos países se autoriza en ciertos casos el empleo a niños menores a la edad establecida por ley, comprometiendo su derecho a la educación y el sano desarrollo

Ciertos países, a pesar de que inicialmente satisfacen el criterio de prohibir el trabajo durante la educación obligatoria, establecen luego excepciones que comprometen dicha restricción. En República Dominicana, la obligación escolar incluye el nivel básico (alrededor de los 13 años) y

Tabla B. Legislación sobre educación obligatoria y edad mínima de empleo en los países de Centroamérica y República Dominicana.

	Rango teórico de edad de la educación obligatoria*	Edad mínima de admisión al empleo	Excepciones para modificar la edad mínima de admisión al empleo
Costa Rica	6 - 16	15	NO
El Salvador	6 - 14	14 o hasta terminar la educación obligatoria	Excepciones en función de la pobreza familiar, desde los 12 años.
Guatemala	6 - 15	14	Excepciones en función de la pobreza familiar, sin especificar la edad.
Honduras	7 - 14	16	Excepciones en función de la pobreza familiar, sin especificar la edad.
Nicaragua	6/7 - 14	14	NO
República Dominicana	6 - 13	14	Excepciones para trabajo agrícola ligero y trabajo artístico-cultural, sin especificar la edad.

Fuente: elaboración propia en base a PREAL, 2006 (varios países); OIT-IPEC, 2004; y Antezana, 2004.

* La

ello los rangos de edad son estimativos dado que se refieren a las edades ideales de escolarización.

la edad mínima legal para trabajar es de 14 años; en El Salvador, la educación obligatoria incluye la primaria de 9 grados, culminando a los 14 años, edad en que se inicia el trabajo legal (precisando que esta edad se posterga en caso que el niño no haya terminado su educación primaria); y en Honduras, la educación obligatoria es hasta los 14 años y la edad mínima para trabajar es de 16 años. Sin embargo, en estos países, así como en Guatemala, la ley permite rebajar la edad de contratación de niños (en El Salvador, a 12 años) en función de la situación de precariedad económica de sus familias “para asegurar su subsistencia” (en el caso de Guatemala además se permite que niños trabajen como método de aprendizaje), consignando en todo caso que dicho trabajo sea “ligero” y no ponga en riesgo la salud y educación de los niños. Esta excepción crea dos problemas básicos: (i) la calidad del proceso educativo del niño trabajador se ve en mayor o menor medida resentida; y (ii) la ambigüedad de la definición de trabajo ligero o trabajo que no debilite el desarrollo de los niños crea el riesgo para un mal uso de ella, contratando niños en labores que potencialmente dañan su desarrollo y perjudican su educación. Las deficientes capacidades de fiscalización y coordinación de las instituciones, y las leves o nulas sanciones para los infractores completan el cuadro de mayor riesgo de los niños más pobres.

El retraso escolar pone en tensión el derecho a la educación y la edad mínima de empleo

Aunque en Nicaragua no existen ni incompatibilidad formal ni excepciones (la educación obligatoria termina

a los 14 años, edad en que comienza el trabajo legal), en la práctica las diferentes formas de retraso escolar potencialmente comprometen el derecho a la educación, por cuanto estos niños cumplen la edad mínima para trabajar sin haber terminado su educación obligatoria. Esta limitación es compartida por los seis países. Esto sucede porque los criterios definitorios de los límites en el sistema escolar están establecidos por los ciclos escolares, mientras que las normas laborales casi siempre se refieren a edades. El problema de los jóvenes que habiendo cumplido la edad para trabajar no han culminado su educación obligatoria es de enorme magnitud en estos países, y las políticas educativas para abordarlo son más bien insuficientes. En el caso de la educación secundaria (crecientemente necesaria en todos los países, pero completamente obligatoria solo en Costa Rica), la normativa prácticamente no protege la educación de los jóvenes que trabajan.

La baja coordinación intersectorial e interinstitucional debilita el resguardo de los derechos de los niños que trabajan

La normativa referida al trabajo infantil y la educación en estos países se encuentra dispersa generalmente en las Constituciones, las leyes del trabajo, las leyes educacionales, las leyes de protección de la familia, además de los tratados internacionales. Esta dispersión contribuye a mantener incoherencias entre ellas (como las antes analizadas) y debilita su complementariedad. Esta misma incoherencia se reproduce sectorialmente al momento de asumir el desafío institucional de hacer cumplir las normas existentes. Los sistemas

de inspección del trabajo ponen más énfasis en las regulaciones sobre el contrato laboral que en la protección del derecho a la educación de los niños trabajadores. Por su parte, las autoridades educacionales muestran poco interés, cuando no ignorancia, ante los problemas específicos que viven los niños trabajadores y no se conectan con los servicios sociales pertinentes en apoyo de sus familias y en defensa de sus derechos. Finalmente, tanto los sistemas de inspección laboral como educacional, así como las defensorías de los derechos del niño, poseen pocas capacidades operativas de fiscalización, tanto por la falta de funcionarios, por acceso poco expedito a la información, así como por débiles capacidades de sanción.

El trabajo informal y el que se da dentro del ámbito familiar son débilmente fiscalizados

Otra limitación sería es que toda esta normativa tiene un imperio relativo en los sectores formales de la economía, pero en el sector informal y en el trabajo dentro del ámbito familiar –dos espacios muy relevantes del trabajo infantil– su eficacia es menor o nula. En consecuencia, los niños ocupados en esos ámbitos están aún más desprotegidos y en estos casos las limitaciones de fiscalización de las instituciones públicas son mayores, a pesar de que en varios países se han creado instituciones ligadas a la supervisión y promoción de los derechos de los niños.

V. Acciones para educar a los niños y niñas que trabajan

Acciones para educar a niños y niñas que trabajan

En esta sección se identifican en los seis países de este informe algunas políticas y programas que, aun cuando no estén necesariamente dirigidas a la niñez trabajadora, pueden abrirle oportunidades educacionales, reducir su dedicación al trabajo, así como también contribuir a retener en el sistema educativo a quienes están en riesgo de abandonarlo por motivos laborales.

1. PLANES NACIONALES Y SECTORIALES

Planes nacionales de educación

Muy influenciados por las prioridades y abordajes del *Programa de Educación para Todos* –que expresa los compromisos de la comunidad internacional adoptados en Jomtiem y reafirmados en Dakar–, prácticamente todos estos países han elaborado planes nacionales que abordan de manera más o menos global los desafíos de universalización y mejoramiento de la educación básica y expansión de la educación secundaria, con un fuerte énfasis en políticas inclusivas hacia los grupos más vulnerables. Estos planes debieran impactar en las oportunidades educativas de los actuales o potenciales niños trabajadores:

- En **Costa Rica**, el Plan Educativo 2002-2006 (extendido hasta el 2010) propone medidas generales de mejoramiento y expansión. Por ejemplo, se generan opciones de educación no tradicional –como el programa *Aula Abierta*, para desertores o rezagados–, de reforzamiento educativo, de apoyo a docentes en zonas rurales e indígenas, de mejoramiento integral de escuelas en zonas prioritarias (*Escuela Digna*), y se crean escuelas en zonas tradicionalmente excluidas.
- En **República Dominicana**, tanto el Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación (2003-2012) como los Objetivos del Milenio definen compromisos de mejoramiento de la calidad educativa, especialmente en zonas más pobres. Dentro de él, el *Programa Multifase para la Equidad de la Educación Básica* posee acciones focalizadas en mejorar la educación rural multigrado, la atención de niños con necesidades educativas especiales (bajo el concepto de “escuela inclusiva”) y el apoyo especial a escuelas en áreas urbano-marginales (lo que incluye, por ejemplo, talleres de refuerzo y de aceleración educativa).
- En **El Salvador**, el Plan Nacional de Educación 2021 tiene una visión ambiciosa, de largo plazo y comprehensiva sobre el mejoramiento de la educación. Dos de sus líneas de acción pueden tener un impacto directo en la población escolar trabajadora o potencialmente trabajadora: “acceso a la educación”, mediante modalidades flexibles de enseñanza básica y media, y un esfuerzo por completar la oferta básica especialmente en zonas rurales; y “efectividad de la educación básica y media”, mediante mejoramientos de infraestructura, clima escolar, capacidades docentes y currículum.
- En **Nicaragua**, el Plan Nacional de Educación (2001-2015) es un programa con objetivos ambiciosos de expansión y mejoramiento de la educación, que contiene varias

líneas de trabajo pertinentes para esta población infantil, tales como la ampliación de infraestructura, diversificación de oferta escolar, becas y alimentación escolar. Con todo, al parecer la falta de financiamiento ha dificultado su implementación.

- En **Guatemala**, las políticas nacionales generales (Plan 2004-2007) buscan la universalización de 9 años de educación, aunque no es claro si el plan cuenta con los recursos y el apoyo político para lograrlo. Pese a ello, en el marco del programa de *Primaria Completa* destaca la línea de acción *Salvemos el primer grado*, que con un foco simple pero estratégico incluye capacitación de profesores, sensibilización a las familias, evaluación escolar y dotación de bibliotecas. Existen indicios de que el programa ha tenido cierta efectividad. También hay programas generales de mejoramiento educacional, especialmente en los temas cultural-lingüístico, curricular y pedagógico, así como en la flexibilización curricular y de gestión.
- En **Honduras**, el Plan Educación Para Todos (2003-2015) es la herramienta de política con que se busca cumplir con los Objetivos y Metas de Desarrollo del Milenio, que incluyen la universalización de la educación prebásica para los niños de 5 años, el egreso universal del sexto grado de primaria (niños de 12 años de edad) y el egreso de al menos el 70% de los alumnos con sobriedad al sexto grado de primaria. El Plan ha considerado, entre otros, la formulación del nuevo Currículo Nacional Básico, la extensión de la educación básica de seis a nueve grados,

el mejoramiento de la formación inicial docente y de la oferta educativa para los jóvenes. Aunque ha habido pequeños avances en la cobertura de educación básica, se considera que los resultados son aun insatisfactorios, en la medida que persiste la fuerte desventaja de las zonas rurales y que la deserción escolar ha aumentado en los últimos años.

Aunque estos Planes Nacionales permiten dar coherencia y generar en el país una mirada estratégica global sobre los desafíos en educación, muchas veces ellos han enfrentado problemas de financiamiento, de capacidad operativa e institucional, de soporte político y perseverancia en el tiempo, por lo que a menudo se han convertido en meras declaraciones de intención, con poca capacidad de modificar los resultados de los sistemas educativos.

Los planes nacionales de erradicación del trabajo infantil

Los seis países han creado programas de fortalecimiento de las oportunidades educativas de los alumnos trabajadores vinculados a los respectivos planes nacionales de erradicación del trabajo infantil:

- En **República Dominicana**, el Plan Estratégico Nacional para la Erradicación de las peores formas de trabajo infantil (2006-2016).
- En **Guatemala**, el Plan de Acción a favor de la Niñez y la Adolescencia (2004-2015).
- En **Honduras**, el Plan de Acción Nacional para la Erradicación Gradual del Trabajo Infantil (2001-

2006), cuya segunda versión proyectada al 2015 ya ha sido aprobada.

- En **Costa Rica**, el Segundo Plan Nacional de Acción para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil y Protección Especial de las Personas Adolescentes (2005-2010).
- En **Nicaragua**, el Plan Estratégico Nacional para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil y Protección de Adolescentes Trabajadores (2001-2005).
- En **El Salvador**, el Plan Nacional para la Erradicación de las Peores Formas de Trabajo Infantil (2006-2009).

A pesar de que todos estos planes contemplan ambiciosos objetivos educacionales para la niñez trabajadora, difícilmente han contado con los recursos, la prioridad política ni la capacidad operativa para alcanzar efectivamente sus metas. A esto se suma la falta de continuidad de las iniciativas y la poca coordinación interinstitucional. Ciertamente, existen excepciones. Por ejemplo, el Plan Estratégico de Nicaragua ofrece oportunidades de educación no tradicionales a los niños trabajadores, tales como la *Primaria Extra-edad*, que contempla horarios flexibles, relaciones más cercanas entre docentes y alumnos, y más recientemente orientación y habilitación laboral para los estudiantes-trabajadores; la *Primaria Acelerada* nocturna formal; y alternativas no formales, como las *Escuelas Radiofónicas* y la *Telesecundaria*. Sin embargo, se trata de iniciativas de baja cobertura y reciente creación, sobre las que no se tienen mayores antecedentes en términos de su ca-

lidad e impacto. En ese mismo país, el *Programa de Atención a la Niñez y Adolescencia en Riesgo* (parte del Plan Nacional de Desarrollo) también contempla inversiones en la infancia trabajadora, como dotación escolar, alimentación, vestuario, reforzamiento escolar, sensibilización a los padres, creación de oportunidades de educación técnico-vocacional y bonos escolares a las familias en extrema pobreza, condicionados a la asistencia de los niños a la educación.

Becas para las familias más necesitadas asociadas a la asistencia escolar de los niños

Dadas las limitaciones que enfrentan las familias más pobres para cubrir todos los tipos de costos involucrados en la educación obligatoria de sus hijos, aun en sistemas que se definen formalmente como gratuitos, desde hace algunos años se ha expandido en América Latina el uso de transferencias monetarias condicionadas a las familias para que solventen una parte o el total de dichos costos¹¹.

- En **Costa Rica** existen programas de transferencias monetarias para el apoyo a la educación de niños de familias pobres que incluyen alimentación escolar, transporte y becas para insumos escolares. La mayoría de las becas son asignadas por el sector de educación a través del Fondo Nacional de Becas (FONABE), pero el Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS) también posee un importante programa de becas que en 2005 destinó más de 2 millones de dólares a la reinserción escolar de niños trabajadores.
- En **República Dominicana**, en el programa de protección social

11) Nos referimos aquí a los programas de becas asignadas por necesidad económica, no a becas por mérito académico que también existen en estos países pero que persiguen otros objetivos de política.

de familias pobres se entrega un “incentivo a la asistencia escolar” por los hijos de 6 a 16 años, lo que permite cubrir algunos costos directos, como el uniforme escolar y los materiales educativos.

- En **El Salvador**, en el marco de la política de erradicación de la pobreza existe un programa dependiente de la Red Solidaria focalizado en las familias más pobres de 15 municipios, que incluye bonos en dinero para costear la educación de los niños.
- En **Honduras**, en la Estrategia para la Reducción de la Pobreza (ERP) existe un programa de becas escolares para las familias más pobres.
- En **Nicaragua**, la Red de Protección Social es un componente del Programa de Atención a la Niñez y Adolescencia en Riesgo que entrega bonos a las familias con hijos entre 7 y 13 años de edad matriculados entre 1° y 4° básico, más un bono-mochila por cada hijo estudiando, un bono-alimentario y un bono de incentivo a la oferta escolar. El programa también refuerza la oferta educativa, aumentando el número de sesiones de clases y de docentes, para lo cual parte del financiamiento proviene de los bonos escolares dados a las familias.
- En **Guatemala** operan programas relativamente masivos de becas escolares, sobre todo en educación básica, pero también en media, tanto con recursos estatales (*Programa Nacional de Becas para la Educación, EDUBECAS*) como de la cooperación internacional y de la sociedad civil (como *BECATON*,

que se basa en la cooperación de la misma población guatemalteca). También existen fondos concentrados en la educación de las niñas (para el nivel primario en el marco de *EDUBECAS*, y para el nivel secundario *PROMUJER*, dependiente de la Secretaría de Obras de la Esposa del Presidente), y un programa de entrega de útiles escolares.

En general, estos programas de transferencias monetarias comparten tres características. Primero, forman parte de políticas sociales focalizadas de combate a la pobreza o de protección de la infancia, no tanto de políticas educativas¹². Segundo, condicionan la entrega de recursos a la asistencia regular de los niños a la escuela, generalmente primaria. Es decir, permanecer en la educación, no dejar de trabajar, es la condición para recibir los recursos monetarios (aunque el programa del IMAS en Costa Rica es una excepción). Tercero, los montos de las transferencias en general cubren los costos directos de la educación de los hijos (uniforme, materiales, alimentación), pero no el costo de oportunidad de la educación. En otras palabras, en general estos programas de becas no están pensados como un sustituto del trabajo infantil, sino como un estímulo a la permanencia en la educación.

2. PROGRAMAS EDUCATIVOS

Las políticas nacionales generales crean un contexto que posibilita el mejoramiento de la educación de los más vulnerables, pero no pueden garantizar el impacto en dichas subpoblaciones, puesto que estos

12) Ver Reimers et al (2006) para un análisis más general sobre este punto.

estudiantes y sus comunidades escolares enfrentan problemas agudos y difíciles de resolver. Por ello, los países complementan dichos planes con programas especialmente dirigidos a mejorar las oportunidades educativas de los grupos más necesitados, entre los que se cuentan los niños trabajadores. Esta y la siguiente sección presentan algunas de las iniciativas de este tipo que los países de Centroamérica y República Dominicana han desarrollado y que resultan promisorias para las poblaciones más necesitadas.

Programas focalizados en poblaciones con mayores desventajas

Un concepto básico de focalización considera la concentración geográfica de las poblaciones en riesgo:

- En **Costa Rica**, por ejemplo, el *Programa para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación y Vida en las Comunidades Urbanas de Atención Prioritaria* (PROMECUM), identifica las zonas territoriales de mayor necesidad y apoya a sus comunidades escolares con un enfoque integral que incluye capacitación y tutoría de los equipos docentes, apoyo preventivo a los niños con dificultades de aprendizaje y atención a las necesidades de desarrollo sicosocial no solo de los alumnos sino además de sus familias, para lo cual se cuenta con equipos multidisciplinarios de apoyo. El carácter preventivo, integral y de focalización zonal, hacen de este un programa especialmente adecuado para mejorar las oportunidades educativas de los niños actual o potencialmente trabajadores.

- En **El Salvador**, el programa *REDES* también tiene una focalización zonal, pero en sectores rurales marginales. En el contexto del Plan Nacional de Educación, *REDES* entrega recursos económicos y apoyo a centros escolares de educación básica geográficamente próximos, con el propósito de que formen redes de trabajo que compartan un sistema administrativo y un enfoque pedagógico, orientado a disminuir la sobreedad y la deserción escolar, así como a promover la reinserción de los desertores.
- En **República Dominicana**, el *Programa Multifase para la Equidad de la Educación Básica* incluye un componente de mejoramiento de la equidad educativa en áreas urbano-marginales. Entre otras medidas, implementa talleres de refuerzo educativo para los alumnos que presentan retraso escolar en los primeros cuatro grados de la educación básica, así como talleres de aceleración educativa; es decir, opera con un doble dispositivo de focalización: zonal, para la selección de escuelas, y pedagógico, en la selección de los alumnos beneficiarios.

Otra forma de focalizar las políticas consiste en identificar la población específica de estudiantes que poseen las características que producen desventaja educativa. Así, en varios países se ha comenzado a considerar a algunos grupos de niños trabajadores como parte de la población con “necesidades educativas especiales” y, consecuentemente, a abordar su educación bajo el concepto y las prácticas de la educación inclusiva:

- En **El Salvador**, el programa *Todos Iguales* realiza campañas de sensibilización y capacitación docente sobre la educación considerando la diversidad de necesidades de aprendizaje de los alumnos, lo que se traduce luego en prácticas de flexibilización curricular, introducción de métodos de enseñanza alternativos, uso de materiales didácticos especiales, apertura de programas de refuerzo escolar y derivación para atención psicológica o sicopedagógica especializada en casos que lo requieran.

Ciertamente, el movimiento de la educación inclusiva a partir de la integración de niños con discapacidad se encuentra en una fase inicial y su transformación en un concepto más amplio de política educativa recién comienza. En la medida que estos programas fueron inicialmente diseñados y dirigidos hacia niños con algún tipo de discapacidad, su simple ampliación hacia niños pobres con rezago escolar o trabajadores representa un riesgo de estigmatización al que se debe prestar atención. Algunos países –como Honduras, República Dominicana y El Salvador– focalizan estos programas en la reinserción escolar de los niños afectados por las peores formas de trabajo infantil.

Ofertas educacionales alternativas a la escuela

Los estudiantes afectados por situaciones de rezago o fracaso escolar suelen iniciar procesos de distanciamiento del patrón deseable de escolarización, lo que en muchos casos deriva en una

cierta marginalización del sistema escolar tradicional. Para este tipo de adolescentes y jóvenes con extraedad crónica, deserción escolar o inserción intensiva en el mundo del trabajo, varios países han creado ofertas educacionales alternativas a la escuela y al liceo regulares, organizando no solo horarios alternativos sino también una estructura curricular diferente:

- En **Nicaragua** existe en los sectores rurales (donde hay relativa escasez de oferta educacional) una modalidad alternativa de educación primaria denominada *Primaria Extra-edad*, dirigida a niños de 9 a 14 años con retraso escolar. En ella se cursa la educación primaria en la mitad del tiempo regular (solo 3 años) y representa el 1,2% de la matrícula a nivel nacional.
- En **El Salvador** ocurre algo similar con el programa *EDUCAME* –aunque en este caso en tercer ciclo y bachillerato (grados 7-9 y 10-11 respectivamente)– que ofrece modalidades flexibles tales como metodologías a distancia, semipresenciales y aceleradas (mediante las cuales también se completan los ciclos escolares en la mitad del tiempo del sistema regular). En este caso, sin embargo, el programa exige un compromiso de tiempo difícil de cumplir para adolescentes trabajadores.
- En **Guatemala** estas ofertas han alcanzado una importante presencia. El programa de *TELE-SECUNDARIA* es una alternativa de educación no tradicional de primaria y ciclo básico, dirigida a adolescentes de 12 años de edad en adelante, basada en material televisivo y otros materiales didácticos trabajados con un docente en

sesiones grupales presenciales. También existen programas de educación extraescolar no convencionales, como los *Núcleos Familiares* (destinados a jóvenes rurales, que combinan formación de ciclo básico con preparación técnica para el trabajo) y *Adultos por Correspondencia* (focalizado en niños con sobreedad y adultos sin escolaridad, que opera en zonas aisladas con métodos de autoinstrucción y permite completar estudios de un modo flexible en menos tiempo que el sistema regular). Por su parte, el Instituto Guatemalteco de Educación Radifónica, especialmente en zonas rurales e indígenas, realiza programas como *El Maestro en Casa*, que permiten cursar la escolaridad completa (ciclo primario hasta el bachillerato y capacitación laboral) utilizando métodos a distancia de autoinstrucción, como la radio e internet, combinados con momentos de tutoría presencial y el uso de textos. Estos programas son principalmente desarrollados por jóvenes de 15 a 19 años.

- En **Honduras**, en el marco del programa *EDUCATODOS*, se desarrolla *TELEBÁSICA*, focalizado en adolescentes y jóvenes de escasos recursos excluidos del sistema escolar y destinado a ampliar la cobertura de los grados séptimo a noveno (ahora obligatorios en Honduras). *TELEBÁSICA* funciona en escuelas básicas y utiliza textos, audio y video, además de monitores comunitarios voluntarios, por medio de los cuales se desarrolla un currículo equivalente al de la escuela regular, además de habilidades para la vida. El programa ha atendido a

aproximadamente medio millón de alumnos y las evaluaciones sugieren que sus egresados adquieren el mismo o superior nivel de aprendizajes en matemáticas y comunicación que sus pares de escuelas regulares, a pesar que el costo por alumno del programa es sólo un tercio del costo de un alumno de la escuela regular.

- **Costa Rica** ofrece una serie de programas como alternativa para jóvenes desertores o con rezago escolar. Los programas de *Aula Abierta* y *Educación Abierta* están dirigidos a jóvenes mayores de 14 años con al menos 3 años de rezago escolar y que no están interesados en reincorporarse a la escuela o liceo regulares. Dependiendo del ciclo escolar que deben aprobar (que pueden ser los diferentes ciclos de la educación primaria y secundaria, incluyendo el ciclo diversificado), los alumnos inician un proceso de autoaprendizaje dirigido y estructurado en base a textos de estudio y materiales de autoinstrucción que les preparan para rendir las pruebas nacionales para acreditar el grado escolar correspondiente. Estos programas además ofrecen tutorías con profesores capacitados. El programa *Nuevas Oportunidades* –concentrado en el nivel secundario– es básicamente similar al de aulas abiertas, solo que requiere una asistencia de tres veces a la semana a sesiones de estudio dirigido y tutorías con docentes.

Muchos desertores escolares, así como adolescentes y jóvenes trabajadores, encuentran en estos programas las alternativas más adecuadas para su situación, porque resuelven

significativamente su escasez de tiempo, constituyen ofertas curriculamente más flexibles y no siguen las reglas de organización escolar tradicional (de hecho, varios de ellos no implican insertarse en un grupo-curso). El mayor riesgo que estas modalidades tienen es constituirse en canales paralelos de educación de muy baja calidad, marcados por el estigma de ser ofertas para poblaciones marginalizadas y cuyos diplomas no sean, en la práctica, equivalentes a los del sistema escolar tradicional. Esto es especialmente delicado cuando se trata de ofertas a las que tienen acceso niños y adolescentes que aún están en una edad en que el objetivo debiera ser integrarse al sistema regular de educación. Otro potencial riesgo es crear un incentivo para el abandono de los sistemas regulares, al ofrecer una alternativa al menos formalmente equivalente, que involucra considerablemente menos inversión de tiempo y recursos.

Oportunidades educativas desarrolladas por ONGs y organizaciones religiosas

No solo el Estado y el sistema de educación pública ofrecen oportunidades educacionales a los niños más necesitados. También organizaciones religiosas y ONGs –algunas de ellas con apoyo de la cooperación internacional– han creado alternativas que van desde la apertura de establecimientos regulares en zonas pobres o rurales, hasta programas informales de educación popular.

- En **El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y República Dominicana**, el movimiento educacional católico Fe y Alegría¹³

imparte educación formal en planteles escolares con educación preescolar, primaria y secundaria (general y técnica), en zonas urbano-marginales, rurales e indígenas (lo que incluye en algunos países la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe) y realiza un trabajo activo por reclutar estudiantes desertores. Además, ofrece alternativas no formales de educación, basadas en metodologías semipresenciales, así como programas de capacitación laboral, especialmente para jóvenes pobres que han abandonado sus estudios.

- En **Guatemala**, las ONG focalizadas en abrir opciones educativas para niños pobres, indígenas o trabajadores están organizadas en el Grupo de Trabajo Global por la Infancia, en que además colaboran instituciones internacionales como UNICEF y Save the Children. Se trata de microprogramas que trabajan con pequeñas poblaciones excluidas o en riesgo social, a las que proveen actividades educativas complementarias a la escuela (aunque algunas de ellas apoyan el mejoramiento de las escuelas regulares con recursos educativos y capacitación docentes). Por ejemplo, el *Programa de Niñez y Adolescencia Trabajadora* ejecutado por el Centro Ecuaménico de Integración Pastoral provee educación acelerada a grupos de niños trabajadores.
- En **Honduras**, el programa *Alternativas y Oportunidades*, ejecutado por la Asociación Compartir, provee alternativas educativas para niños de barrios populares, trabajadores de basureros y abandonados en la calle, a través de

13) Con fuerte presencia en la región, en 2005 Fe y Alegría educaba a alrededor de un millón de alumnos en 17 países de América Latina.

tutorías, dotación de útiles escolares y apertura de nuevos centros educativos, entre otros.

Gestión educacional con participación comunitaria

También existen algunos programas de cooperación público-privada orientados a expandir la oferta educativa (casi siempre en zonas rurales), los cuales operan generalmente bajo la forma de una subvención estatal a ONGs o fundaciones, a quienes se delega la administración de los establecimientos. Estas no son necesariamente microexperiencias:

- En **El Salvador**, el programa *Educación con Participación de la Comunidad* (EDUCO), basado en la organización de las comunidades locales como entes administradores de las escuelas, ha llegado a proveer servicios educativos a aproximadamente la mitad de la población escolar rural del país.
- En **Guatemala**, el *Programa Nacional de Autogestión Educativa* (PRONADE) ha sido un factor decisivo en la ampliación de la cobertura en zonas de difícil acceso, al punto que en 2005 constituía el 11% del presupuesto nacional de educación.

3. PROGRAMAS FOCALIZADOS EN NIÑOS TRABAJADORES

En términos generales, la preocupación a nivel de políticas públicas por erradicar o controlar el trabajo infantil es relativamente reciente en estos países; más reciente aún es la consi-

deración de la educación como un espacio privilegiado para fortalecer esta empresa. Así, pese a algunas iniciativas existentes, persiste una generalizada falta de información y sensibilización entre los docentes y otros actores educativos acerca de la realidad del trabajo infantil y sus riesgos. Probablemente como una forma de respuesta a esta relativa falta de prioridad de los niños trabajadores para el sistema escolar, ésta ha sido un área en que la cooperación internacional, el trabajo de organismos no gubernamentales y las iniciativas empresariales han tenido un elevado protagonismo. Con todo, se trata de una dimensión en que los recursos y las acciones han estado claramente por debajo de las enormes necesidades.

Microproyectos no gubernamentales

Existen varios microprogramas con destinatarios muy delimitados y que operan en forma relativamente aislada. La dimensión educacional de estos programas generalmente distingue entre niños y jóvenes, impulsando la prevención o solución del retraso escolar en los primeros y la capacitación laboral en los segundos. En general tienen una aproximación menos segmentada y más integral de los problemas que enfrentan los niños trabajadores y sus familias, lo que implica un abordaje no sólo académico sino sicosocial, y no sólo en el campo educativo, sino familiar y cultural.

- En **Nicaragua**, han operado iniciativas de pequeña escala vinculadas a programas de cooperación internacional, especial-

mente de OIT y UNICEF, en zonas de alta concentración de trabajo infantil focalizadas en erradicarlo y en reforzar la educación. También ha habido proyectos de sensibilización y capacitación a docentes para que ellos promuevan la educación y desalienten el trabajo infantil en sus comunidades. Por otra parte, existe una amplia red de ONGs (como ANIESCA, CEPAD, CNAP, Instituto de Promoción Humana, CESEMA, AVANJUNIC, entre otros) que implementan microprogramas sobre trabajo infantil con énfasis en educación (principalmente en básica, en zonas urbano-populares), con acciones tales como reforzamiento escolar de niños trabajadores, seguimiento individual de alumnos, reinserción de niños en la escuela, sensibilización-capacitación de familias y profesores en temas de prevención del trabajo infantil, becas escolares y provisión de educación vocacional. Finalmente, también existen asociaciones empresariales, de productores y empleadores que se han comprometido con programas y campañas en contra del trabajo infantil y a favor de la educación de los niños, incluso con programas concretos de erradicación y financiamiento para educación, algunos de los cuales son mencionados más adelante.

- En **Guatemala**, organismos internacionales como OIT, UNICEF y Save the Children han apoyado programas y políticas nacionales y locales de prevención y erradicación del trabajo infantil mediante el fortalecimiento de su educación. UNICEF apoya a los gobiernos locales para asumir más respon-

sabilidad y un mayor activismo en el tema.

- En **El Salvador**, el programa *Salas de Nivelación* (apoyado por OIT/IPEC) consiste en la apertura de un espacio-tiempo extraescolar en las escuelas rurales, para atender las necesidades educativas de niños trabajadores, prolongando así su permanencia diaria en el centro escolar. En estas salas los estudiantes obtienen refuerzo escolar en asignaturas claves como lenguaje y matemáticas, apoyo para el desarrollo de su personalidad y sociabilidad, ayuda en la adquisición de hábitos personales y educación en dimensiones complementarias al aprendizaje escolar. Las salas son atendidas por monitores facilitadores, generalmente de la propia comunidad, quienes además visitan los hogares de los niños que no están asistiendo a clases. Existen indicios de que el programa estaría siendo efectivo en el logro de sus objetivos.
- En **República Dominicana** se ha desarrollado una experiencia similar a las *Salas de Nivelación* (también con apoyo de OIT/IPEC) bajo el nombre de *Salas de Tarea*. Evidencia recogida en la provincia de Azua indica que el programa ha tenido un impacto positivo en la reducción del ausentismo (de 50% a 1%), de la repitencia (de 14% a 10%) y de la deserción escolar (de 15% a 10%). En este país también se desarrolla el programa *Espacios para Crecer*, que es analizado más adelante por su contribución a la reinserción escolar.

Estas iniciativas tienen un gran valor en tanto casos de demostración y desarrollo de nuevas metodologías de intervención, las que luego podrían ser adoptadas en otros contextos o países, con una población beneficiaria más amplia o por otras instituciones. A pesar de este enorme potencial, su relativo aislamiento, el hecho que sean recientes y el que no haya suficiente información sistematizada sobre sus resultados e impacto, limitan por ahora su replicabilidad.

Iniciativas empresariales para la educación de la niñez trabajadora

Cada vez con mayor frecuencia las asociaciones empresariales de algunos países –como Guatemala, Nicaragua y Honduras– reconocen la importancia de ser parte activa de la lucha contra el trabajo infantil, especialmente aquellas más ligadas a la economía internacional o que se han visto afectadas por los procesos de firma de tratados comerciales internacionales que fijan nuevos estándares al respecto¹⁴. Estas asociaciones han identificado el apoyo de la educación como un área estratégica, puesto que ella no solo es una herramienta para la lucha contra el trabajo infantil, sino un aspecto crítico en el mejoramiento de la capacidad productiva y de la competitividad nacional. Aunque el sector empresarial tiene aún una participación comparativamente menor en esta área, su contribución podría ser decisiva en un mejoramiento de las oportunidades educativas de la niñez trabajadora y de la erradicación del trabajo infantil en general.

- En **Nicaragua**, el tema del trabajo infantil ha sido abordado por la Asociación de Productores y Exportadores de Nicaragua (APEN), la Unión de Productores Agrope-

cuarios de Nicaragua (UPANIAC) y la Unión Nacional de Agricultores y Ganaderos (UNAG). Esta última desarrolla programas concretos de educación, sensibilización y reinserción escolar de niños trabajadores.

- En **Guatemala** existen interesantes iniciativas desde mundo empresarial, como el programa de educación de niñas de FUNDAZUCAR y las directrices ético-laborales sobre el trabajo infantil y programas de becas impulsados por el Comité Coordinador de Asociaciones Agrícolas, Comerciales, Industriales y Financieras (CACIF), que agrupa a las cámaras empresariales del país. Un caso especialmente promisorio es el programa *Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil en la Agroindustria del Café*, de la Fundación de la Caficultura para el Desarrollo Rural (Funcafé), que aplica una estrategia integrada de medidas pedagógico-educativas y de protección social en familias de una zona de alta presencia de la caficultura. El programa contempla becas de estudio, capacitación docente en metodologías de enseñanza más activas, incentivos monetarios para que docentes enseñen a los niños en vacaciones, materiales educativos para las escuelas, flexibilización de la evaluación y promoción escolares, creación de centros preescolares, capacitación al personal de salud y sensibilización, capacitación y dotación de créditos para las familias. El componente de educación del programa pone énfasis en el éxito escolar en los primeros grados de primaria, entregando un apoyo a los niños en períodos de

14) Como por ejemplo, el Tratado de Libre Comercio entre Centroamérica y la República Dominicana, que excluye el comercio de productos que hayan incorporado trabajo infantil.

vacaciones y apresto escolar. Las primeras evaluaciones indican que el programa está obteniendo buenos resultados, como el aumento de la promoción y egreso escolar de primaria y la reinserción escolar de niños trabajadores.

Las agrupaciones empresariales también contribuyen con programas educacionales no directamente vinculados a la erradicación de trabajo infantil, pero que tienen un potencial impacto en su prevención por la vía de reducir el fracaso escolar:

- En **Honduras**, el programa *Becarios Tutores* apoyado por el Consejo Hondureño de la Empresa Privada (COHEP) busca reducir los índices de repetición de los alumnos de sectores pobres de Tegucigalpa, por medio del trabajo de tutoría entre pares: alumnos de alto rendimiento de quinto y sexto grado proporcionan apoyo académico (en promedio tres horas semanales) en Matemáticas y Español a compañeros de primero a tercer grado que están enfrentando mayores dificultades y tienen alta probabilidad de repetir. El tutor recibe una beca en dinero y asesoría de un maestro, y se compromete a no bajar su propio rendimiento académico.

Programas de reinserción escolar

Muchos de los programas descritos en las secciones anteriores aportan a la reinserción escolar. Por lo tanto, a continuación solo se destacan algunas iniciativas por su especial relevancia para este propósito, a pesar de que las políticas de reinserción escolar en general, y de reinserción escolar de niños trabajadores en particular,

aún no tienen una fuerte expresión en estos países.

- En **Costa Rica**, como parte del Segundo Plan Nacional de Acción para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil (2005-2010), hay líneas específicas de acción para mejorar las oportunidades educativas de los niños trabajadores, las que incluyen la reinserción escolar y el apoyo integral a las familias en situaciones de riesgo o de exclusión. El Plan ha creado una institucionalidad interagencial, altamente coordinada, responsable de la detección y atención de los casos de niños trabajadores. En primer lugar, cuando un niño trabajador es detectado, un funcionario de una oficina especializada (OATIA) debe realizar un primer diagnóstico sobre su situación laboral y las condiciones de su familia; también debe coordinar las demás instituciones a fin de resguardar otros derechos del niño. Por ejemplo, si el niño no está estudiando, se le remite al Ministerio de Educación para su atención. La autoridad ministerial es responsable de ubicar alternativas educacionales pertinentes a la situación y necesidad del niño. En caso que este sea mayor de 15 años y no quiera reinsertarse en el sistema tradicional, se le remite al Instituto Nacional de Aprendizaje para buscar alternativas de educación laboral. Complementariamente, también se gatillan procesos de apoyo social a las familias, de atención en el sistema de salud, y de asesoría y supervisión laboral del menor. También en Costa Rica existen otras iniciativas –generalmente impulsadas por la cooperación internacional y operadas a través

de los gobiernos y comunidades locales, así como ONGs (como el *Programa de Acción Corredores y Osa*, coordinado por FUNDEOSA; o el *Programa de Acción Turrialba y Jiménez*, coordinado por CAFE-MINA) de identificación de niños y adolescentes trabajadores y reescolarización, ya sea al sistema formal, a los alternativos mencionados o a la capacitación laboral.

- En **República Dominicana** el programa *Espacios para Crecer* busca sustraer a niños y jóvenes de las peores formas de trabajo infantil reinsertándolos en procesos educativos formales. Para niños de 6 a 13 años el programa provee básicamente refuerzo escolar paralelo al calendario de la educación regular, junto a actividades recreativas, artísticas y deportivas durante el verano. A los jóvenes de 14 a 17 años el programa ofrece capacitación laboral en oficios. Además, *Espacios para Crecer* considera actividades de apoyo al desarrollo personal y social de los participantes. El programa (que dura dos años y proporciona 3 a 4 horas diarias de actividades a sus participantes) es implementado por una compleja red de instituciones que combina consultoras internacionales expertas en programas educativos, universidades y fundaciones nacionales, autoridades locales, organizaciones comunitarias y las propias escuelas. Su implementación incluye –entre otros– el diseño y distribución de materiales didácticos, así como la capacitación a los ejecutores locales. Los facilitadores del programa (quienes trabajan directamente con los niños) son generalmente personas de la comunidad con

cierta educación o estudiantes universitarios. Existe evidencia inicial sobre la existencia de impacto positivo del programa tanto en la valoración y percepción de los actores, así como en la reducción de la repitencia, el ausentismo y la deserción escolares, y un mejoramiento del rendimiento de los alumnos.

- En **Honduras** existen algunos programas de cooperación (por ejemplo, de Save the Children-UK y CARE) para la reinserción escolar de niños y jóvenes trabajadores, especialmente los empleados en las peores formas de trabajo infantil que no hayan culminado su educación básica o carezcan de toda escolarización. Otro ejemplo es el programa de inserción/reinserción al sistema formal o informal de niños que realizan trabajo doméstico o que tienen alto riesgo de insertarse en él, apoyado por OIT y ejecutado por una ONG hondureña en comunidades rurales del país; OIT también apoya programas similares para niños empleados en las peores formas de trabajo infantil. Estos programas abren ofertas más flexibles en calendario y horario escolar para los niños trabajadores y se ajustan al particular perfil de estos alumnos y sus necesidades; además, algunos son programas acelerados que permiten completar en menos tiempo el ciclo básico. Generalmente estas iniciativas complementan su propuesta educativa con apoyo psicosocial hacia los niños y actividades de sensibilización hacia sus familias.

VI. Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones y recomendaciones

En el marco del actual estudio y de las conclusiones obtenidas en los seis estudios nacionales impulsados por PRIMERO APRENDO, se formulan las siguientes recomendaciones de política para la prevención y erradicación del trabajo infantil y el fortalecimiento del derecho a la educación de los niños trabajadores.

RECOMENDACIÓN N° 1

Armonizar las disposiciones legales relativas a la edad mínima de incorporación al trabajo y la edad de obligatoriedad escolar, aumentando la efectividad de dichas normativas.

La firma de los tratados internacionales que regulan el derecho a la educación, la edad mínima de empleo y en general el trabajo infantil, convierte en un deber del Estado la lucha por la erradicación del trabajo infantil que entorpece la educación y el desarrollo del niño. Aunque ha habido avances en este sentido, los países de Centroamérica y República Dominicana aún están en deuda con sus compromisos. Al respecto se recomienda:

- Revisar cuidadosamente la coherencia de las legislaciones nacionales de educación y mercado laboral, de modo que la edad mínima de empleo no sea inferior a la edad máxima de escolaridad obligatoria.
- Legislar en particular sobre la situación de quienes, por presentar rezago escolar, cumplen la edad mínima de empleo sin haber concluido la escolaridad obligatoria. Esto se puede hacer precisando mejor la edad máxima hasta la cual la educación debiera ser la actividad exclusiva de los niños (por ejemplo, 15 años) y estableciendo un tramo de edad en que, a pesar de estar autorizado el trabajo formal, la educación sigue siendo jerárquicamente prioritaria mientras no se complete la educación obligatoria (por ejemplo, de 15 a 18 años). Esta prioridad se expresaría en la obligación de continuar estudiando, la obligación del empleador de dar facilidades para la asistencia escolar de sus trabajadores jóvenes, y la mejor regulación del tipo e intensidad del trabajo infantil, de forma que satisfaga estándares que le hagan compatible con un buen desempeño escolar.
- Revisar las normas que permiten excepciones a la edad mínima de empleo por causa de la pobreza o necesidad familiar. Estas normas también debieran especificar una edad mínima para la aplicación de la excepción y regular mejor las condiciones de su aplicación, estableciendo, por ejemplo, la obligatoriedad de informar a las autoridades locales. La autorización del trabajo en estos casos debería ser considerada como un arreglo temporal sujeto a seguimiento para velar por el derecho de los niños a su educación, pues la evidencia indica que una vez que se incorporan al campo laboral tienden a permanecer trabajando, aun si regresan a la escuela.
- Mejorar las capacidades para hacer efectivo el cumplimiento de la normativa nacional e internacional sobre escolaridad obligatoria y regulación del trabajo infantil. Esto puede requerir aumentar la cantidad y capacidad de los inspectores laborales, hacer más drásticos y eficientes los mecanismos de sanción para los infracto-

res, así como hacer más estrictas las definiciones sobre lo que cada país considera trabajo infantil por abolir. Dos situaciones debieran tener prioridad: los niños extremadamente pequeños, considerando que entre un 5% y un 10% de los niños que trabajan tienen entre 5 y 9 años; y quienes se desempeñan en trabajos peligrosos o en condiciones consideradas nocivas para su desarrollo, situación que afecta a la gran mayoría de los niños trabajadores de estos seis países.

Estas medidas tendrán una efectividad limitada si no se abordan tres aspectos complementarios: las políticas sociales de apoyo a las familias, el mejoramiento de los sistemas escolares, y la creación de un clima de opinión y un compromiso comunitario para garantizar el derecho a la educación de las niñas, niños y adolescentes que trabajan. A estas dimensiones se refieren las recomendaciones siguientes.

RECOMENDACIÓN N° 2

Establecer políticas y programas intersectoriales focalizados en los menores que trabajan o que se encuentran en riesgo de hacerlo, y ofrecer incentivos que estimulen su asistencia a la escuela.

El trabajo infantil es causa y consecuencia de la pobreza. Es causa en la medida en que limita las oportunidades educativas de los niños, reduciendo con ello sus posibilidades de progreso a futuro. Y es consecuencia, porque son las restricciones económicas, las malas condiciones de vida y las exclusiones sociales en que viven los pobres las que generan el

contexto de urgencia para la inserción temprana de los niños en el trabajo y hacen más difícil la apuesta de largo plazo que supone la educación. Sin embargo, la pobreza no causa el trabajo infantil de forma mecánica, sino intermediada por una compleja trama de factores, entre ellos la educación de los padres, la composición del hogar, la organización económico-laboral de la familia, la valoración que los padres tienen del trabajo y de la educación. Por esto, los esfuerzos por ofrecer educación de calidad a los niños, niñas y adolescentes que trabajan debieran tener su punto de partida en el apoyo integral a la familia. Asimismo, el íntimo vínculo entre trabajo infantil y pobreza debe ser considerado en toda política o programa para mejorar la educación de los menores que trabajan. En esta perspectiva se sugiere:

- Promover la integración o coordinación de los programas sociales de combate a la pobreza, con los de reforma educativa y con los planes nacionales contra el trabajo infantil, para un apoyo multisectorial a las familias más necesitadas.
- Concentrar los recursos y coordinar acciones con las familias socialmente más necesitadas. Los programas de transferencias económicas hacia las familias, de empleo y capacitación laboral, de salud y seguridad social y de vivienda, deben usarse como oportunidades para aumentar la exigencia, o al menos la supervisión, sobre la asistencia de los niños a la escuela y su marginación del trabajo.
- Mejorar los sistemas de información y responsabilidad interinstitucional para detectar situaciones de vulneración del derecho a la

educación de los niños o de trabajo infantil, y derivarlas hacia las instituciones pertinentes (Ministerios de Educación, Ministerios del Trabajo, o autoridades locales, según sea el caso).

- Establecer sistemas de información estadística que vinculen el trabajo infantil con la educación, por ejemplo, acompañando los datos de rendimiento escolar y otros indicadores educativos (extraedad) especificando los de los menores que trabajan y los de aquellos que no lo hacen. El flujo oportuno de esta información, el monitoreo de estas situaciones y la aplicación de las medidas institucionales pertinentes debieran ser definidas como parte de la responsabilidad funcionaria de estos servicios.
- Garantizar el cumplimiento de la obligación de los países de poner al alcance de todos los niños oportunidades gratuitas de educación obligatoria, terminando con toda forma explícita o encubierta de cobros obligatorios de matrícula y arancel.
- Fortalecer los programas asistenciales escolares –como los de alimentación, transporte escolar y entrega de útiles y uniformes escolares–, pues cubrir todas estas necesidades puede llegar a significar una carga inabordable para las familias pobres.
- Fortalecer los programas de becas en dinero para la educación de los niños, considerando la realidad de la niñez trabajadora. Tal como están diseñados actualmente, la mayor parte de los programas de becas son un incentivo a la asistencia escolar desvinculados del trabajo infantil.

Este tipo de becas “preventivas” de trabajo infantil deberían ser entregadas a los alumnos con mayor riesgo de abandono por razones de pobreza. Para sustituir trabajo infantil por educación, las becas deberían cubrir completamente el costo de oportunidad que significa para las familias pobres concentrar a sus hijos en la educación y apartarlos del trabajo, y considerar un monitoreo más cercano del cumplimiento del compromiso de los padres de no enviar sus hijos a trabajar. Algunos programas de becas permiten combinar diferentes objetivos, como el programa de *Becarios Tutores* en Honduras, en el cual niños mayores de buen desempeño académico apoyan a compañeros menores con problemas de aprendizaje y, a cambio, reciben una retribución económica.

RECOMENDACIÓN N° 3

Mejorar las oportunidades de aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes trabajadores previniendo el fracaso escolar y diseñar alternativas de formación para los niños y jóvenes que trabajan.

La condición de trabajador está fuertemente asociada a una mayor exclusión escolar, puesto que gran parte de los menores que trabajan no asisten a la escuela y, cuando lo hacen, logran niveles de escolarización inferiores a los de sus pares que no trabajan. Por otra parte, la dedicación de una proporción importante de su tiempo a actividades laborales incide en la repitencia y sobreedad, constituyendo un serio obstáculo para permanecer en la escuela e integrarse o reintegrarse a ella. Además, si bien la incorporación temprana al

trabajo aumenta las probabilidades de deserción escolar, la causalidad de esta relación también puede ser la inversa: para muchos menores, la incorporación al trabajo se vuelve una alternativa atractiva solo después que han abandonado sus estudios o han vivido procesos agudos de fracaso escolar. Así, las políticas educativas ligadas al trabajo infantil son más que simplemente programas de reinserción escolar de niños trabajadores. Para asegurar su derecho a la educación y aumentar la retención del sistema educativo, se recomienda:

- Mejorar las prácticas de enseñanza de la escuela y su capacidad de acogida hacia los niños trabajadores y flexibilizar el sistema educativo para permitir la coexistencia de educación y trabajo en actividades no riesgosas para aquellas personas menores de edad que están autorizadas por las normativas vigentes a desempeñar ciertas actividades laborales.
 - Reducir la tensión entre educación y trabajo en la población infantil trabajadora. Esto supone:
 - (i) fomentar en la escuela el uso de prácticas pedagógicas renovadas y flexibles, promover la adecuación curricular para ofrecer contenidos relevantes, y sensibilizar a la comunidad escolar sobre las necesidades especiales de los menores que trabajan para proveerles alternativas de reforzamiento y apoyo escolar a fin de evitar su retraso y asegurar buenos niveles de aprendizaje; (ii) disminuir o eliminar la carga que para estos niños impone el trabajo, lo cual puede hacerse a través de becas que compensen el costo de abandonarlo total o parcialmente; (iii) velar para que el trabajo
- no se desarrolle en condiciones consideradas inapropiadas para el normal desempeño escolar (como la excesiva dedicación de tiempo o el uso de horarios que afecten su rendimiento escolar).
- Atender los retrasos académicos de los menores trabajadores marginados de la enseñanza, así como la percepción de fracaso y el distanciamiento afectivo que se produce hacia la educación en los niños desertores, especialmente cuando acumulan algunos años fuera de la escuela. Para esto es posible promover programas de reforzamiento educativo y estrategias de educación acelerada que permitan “ponerse al día” a los alumnos que estudian y trabajan, especialmente a quienes tienen una significativa extraedad. Tales programas deben también aportar técnicas de estudio para facilitar los aprendizajes. En este sentido, es posible aprovechar experiencias exitosas implementadas en algunos países (Salas de Nivelación, Espacios para Crecer y otras modalidades similares).
 - Fomentar programas alternativos de educación para los niños, niñas y adolescentes que trabajan y no estudian. Este grupo representa entre un 10% y un 60% de los niños trabajadores en estos seis países. Aunque para muchos de ellos (o de sus familias) la oferta de una beca en dinero que pagase el costo de abandonar el trabajo podría bastar para reintegrarlos a la educación, para otros esto no sería suficiente y se requerirán, por una parte, programas más integrales de apoyo a sus familias y, por otra, programas educacionales más flexibles, adaptados a las restric-

ciones de tiempo y conscientes del retraso educativo en que estos niños se encuentran. En esta última línea, es posible aprovechar algunos programas educativos desarrollados por los Ministerios de Educación (por ej. *Escuela Multi-grado Innovada* en República Dominicana) y modalidades probadas por el proyecto Primero Aprendo.

- Ofrecer alternativas educativas que faciliten la transición hacia el sistema regular cuando la sobreedad se ha vuelto demasiado aguda. Una opción en este sentido son los programas de acreditación de grados escolares. Esto, sin embargo, debe considerarse como mecanismo de excepción, por el riesgo de que estos programas se conviertan en un canal segregado de escolarización y porque su presencia puede generar un incentivo no buscado para algunos niños y jóvenes de abandonar la escuela y el liceo regulares, al ver que cuentan con una alternativa formalmente equivalente y aparentemente más expedita.
- Buscar un mejor equilibrio entre las políticas que tratan de hacer más compatible la educación y el trabajo, con aquellas que buscan la erradicación del trabajo infantil. Sobre este punto caben al menos tres consideraciones: (i) el sistema escolar debe dar prioridad a los programas y medidas que no comprometen la calidad de la educación que se ofrece a los niños trabajadores, por sobre aquellas que claramente implican una reducción de las expectativas hacia estos niños; (ii) las medidas para hacer más compatible educación y trabajo debieran reservarse para el período posterior a la educación obligatoria o al menos situarlas solo durante la educación secundaria; y (iii) ninguna de las recomendaciones de política aquí formuladas se debe interpretar como una relativización de la exigencia legal de prohibir y erradicar las peores formas de trabajo infantil.
- Diseñar mecanismos e instrumentos que permitan mantener el contacto con los niños desertores y sus familias, ofrecerles modalidades alternativas de reinserción escolar e incentivos económicos para fomentar su asistencia a la escuela. Entre otras cosas, se puede:
 - (i) aprovechar la capacidad de las propias escuelas como las primeras informantes de situaciones de abandono escolar, las que luego debieran ser monitoreadas por las autoridades locales (mientras más temprano se recomponga el vínculo entre la institucionalidad pública y las familias de estos niños, más probable será su reinserción escolar);
 - (ii) diseñar modalidades alternativas de reinserción escolar para los niños, niñas y adolescentes desertores (incluyendo en este caso las modalidades a distancia, radiales, mediante monitores comunitarios, incluso en el hogar), así como incentivos económicos a la asistencia a clases; y
 - (iii) trabajar con las familias para facilitar el estudio de los niños apremiados por el trabajo.

RECOMENDACIÓN N° 4

Sensibilizar a la opinión pública e involucrar a los actores de la comunidad en la expansión y mejoría de servicios educativos para la niñez y adolescencia trabajadora

El hecho de que países de similar nivel de desarrollo, zonas al interior de un mismo país de condiciones económicas y sociales equivalentes, así como familias de una misma comunidad de similar nivel de pobreza, presenten índices marcadamente diferentes de incidencia del trabajo infantil entre ellos, sugiere que los componentes culturales participan en medida importante en la ocurrencia de este fenómeno. Qué niño en concreto, cuándo y en qué se emplea, hasta cuándo seguir apostando por la educación, qué prioridad dar en la asignación de tiempos al estudio versus el trabajo, cuánta tolerancia tener ante el trabajo infantil y la deserción escolar, etc. son decisiones que van moldeando la realidad del trabajo infantil y están fuertemente teñidas de elementos culturales. Para modificar estos componentes culturales de forma que se incremente la valoración de la educación y se comprendan los riesgos que enfrentan los niños, niñas y adolescentes que trabajan, se sugiere:

- Fortalecer a las familias para tomar decisiones correctas en la asignación de tiempos de sus hijos, enfatizar la prioridad de la educación y advertir los riesgos de la inserción laboral temprana.
- Aprovechar y potenciar las ventajas comparativas de los gobiernos locales. Dada su cercanía y conocimiento de la realidad de los niños y sus familias, estos suelen estar en una mejor posición que

las autoridades sectoriales para detectar situaciones problemáticas, evaluar las condiciones de vida y los riesgos, restricciones y potencialidades de las familias, tomar decisiones sobre asignación de recursos de apoyo familiar y monitorear la implementación de dichos programas. Las autoridades locales podrían realizar diagnósticos precisos de identificación territorial de zonas críticas de concentración de trabajo infantil y abandono escolar, lo cual es el primer paso para el diseño de programas focalizados. Finalmente, las autoridades locales tienen un rol importante de defensa y promoción de los derechos de sus habitantes ante el gobierno nacional, lo cual implica, por ejemplo, entregar información oportuna sobre las necesidades de apoyo, así como retroalimentación sobre los éxitos y fracasos de las políticas nacionales sociales, laborales y educacionales, con miras a refinar sus diseños y mejorar su ejecución.

- Considerar a la escuela como un punto de contacto entre las políticas sociales y la familia, toda vez que en muchas zonas es la institución más cercana a los niños y con más rápido acceso a sus familias. Las autoridades locales debieran aprovechar esta potencialidad de la escuela y articular en torno a ella la red de protección social de los niños y de apoyo a sus familias.
- Fortalecer el compromiso de las comunidades locales, organizaciones vecinales y territoriales por la defensa del derecho a educación de los niños que trabajan. En algunos países se han generado

con éxito comités locales contra el trabajo infantil, así como instancias comunitarias por la defensa de los derechos de los niños, las cuales de algún modo monitorean y vigilan en la vida cotidiana estas prioridades. Por ejemplo, la supervisión del trabajo infantil en los sectores informales de la economía es una tarea que generalmente escapa a las capacidades de las autoridades públicas, pero que es factible de abordar por organizaciones locales.

- Involucrar a los medios de comunicación para reducir la postura permisiva de la sociedad en general acerca de las implicancias del trabajo infantil y para informar sobre la urgente necesidad de garantizar la educación de los menores que trabajan.
- Estimular a las organizaciones empresariales y sindicales para expandir la visión a favor de la educación y en contra del trabajo infantil. En algunos países de la región ha habido interesantes experiencias de compromiso de los sindicatos, especialmente los de maestros, en promover acciones contra el trabajo infantil. Los empresarios pueden hacer una importante contribución promoviendo entre sus pares el respeto por la normativa que rige el trabajo y la educación infantil, lo que incluye la denuncia de quienes no respetan dichos estándares. También pueden liderar y apoyar programas explícitos de combate contra el trabajo infantil y reinserción escolar de niños trabajadores, así como programas vocacionales y capacitación para adolescentes trabajadores.
- Promover la función de abogacía de los organismos internacionales de cooperación –que en estos países han jugado un rol central en este tema– y estimularlos para que continúen aportando en la transferencia tecnológica para el diseño e implementación de programas educativos y sociales y para que desempeñen su rol de monitoreo y sus aportes para generar información de calidad y preparar informes periódicos sobre la realidad del trabajo infantil y la educación de los niños en estos países.

ANIESCA	Ayuda a los Niños en la Escuela y la Calle
APEN	Asociación de Productores y Exportadores de Nicaragua
AVANJUNIC	Avancemos Juntas por Nicaragua
CACIF	Comité Coordinador de Asociaciones Agrícolas, Comerciales, Industriales y Financieras
CAFEMINA	Centro Feminista de Información y Acción
CECC	Coordinación Educativa y Cultural de Centroamérica
CEPAD	Consejo de Iglesias Evangélicas Pro-Alianza Denominacional
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CESESMA	Centro de Servicios Educativos en Salud y Medio Ambiente
CIENT	Centro de Investigaciones Económicas Nacionales
CNAP	Centro Nicaragüense Académico y Pedagógico
COHEP	Consejo Hondureño de la Empresa Privada
CRS	Catholic Relief Services
ERP	Estrategia para la Reducción de la Pobreza
EDUCO	Educación con Participación de la Comunidad
EDUBECAS	Programa Nacional de Becas para la Educación
FEREMA	Fundación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu
FONABE	Fondo Nacional de Becas
FUNCAFÉ	Fundación de la Caficultura para el Desarrollo Rural
FUNDAZUCAR	Fundación del Azúcar
IDH	Índice de Desarrollo Humano
IMAS	Instituto Mixto de Ayuda Social
IPEC	Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil
OATIA	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONG	Organización No Gubernamental
PIB	Producto Interno Bruto
PREAL	Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe
PROMECUM	Programa para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación y Vida en Comunidades Urbano-Marginales
PRONADE	Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo
SIMPOC	Programa de Información Estadística y Seguimiento en Materia de Trabajo Infantil, de OIT/IPEC
UNAG	Unión Nacional de Agricultores y Ganaderos
UNDP	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UPANIAC	Unión de Productores Agropecuarios de Nicaragua

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antezana, Paula. 2004. Visión regional de las legislaciones de Centroamérica, Panamá y República Dominicana en materia de trabajo infantil. OIT-IPEC, Documento de Trabajo N° 185.
- Bhalotra S. 2003. Child Labour in Africa. OECD Social Employment and Migration Working Papers, N° 4, OECD Publishing.
- Bhalotra, Sonia y Zafiris Tzannatos. 2003. Chile Labor: What have we learnt? The World Bank, Social Protection Discussion Paper Series N° 317.
- Brown, D., A. Deardorff y R. Stern. 2002. The determinants of child labor: theory and evidence. School of Public Policy, The University of Michigan, Discussion Paper N° 486.
- CEPAL. 2006. Panorama Social de América Latina 2006. CEPAL.
- Consejo Nacional de Rectores. 2005. Estado de la Educación Costarricense. Programa Estado de la Nación, Consejo Nacional de Rectores.
- DNI. 2006. Situación del trabajo infantil y adolescente en Centroamérica. Audiencia ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Defensa de Niñas y Niños, marzo de 2006.
- Edmonds, Eric. 2003. Child labour in South Asia. OECD Social Employment and Migration Working Papers, No. 5, OECD Publishing.
- Ersado, Lire. 2004. Child labor and schooling decisions in urban and rural areas: comparative evidence from Nepal, Peru, and Zimbabwe. World Development vol. 33, n° 3, pp. 455-480.
- Fyfe, Alec (s/f). Compulsory Education and Child Labour: Historical Lessons, Contemporary Challenges and Future Directions. Mimeo.
- ILO. 2006. The end of child labor within reach. International Labour Conference, ILO.
- Jeong, Juhyun. 2005. The determinants of child labor and schooling in Honduras, Nicaragua, and Panama. Stanford University, mimeo.
- López-Calva, Luis. 2001. Child labor: myths, theories and facts. Journal of International Affairs, Fall 2001, 55, N°1, pp. 59-73.
- OIT-IPEC. 2003. Entendiendo el trabajo infantil en Guatemala. OIT.
- OIT-IPEC. 2004. Análisis del trabajo infantil y adolescente en América Central y República Dominicana.
- OIT-IPEC. 2005,a. Nuevos desafíos en el combate contra el trabajo infantil por medio de la escolaridad en América Central y América del Sur. OIT
- OIT-IPEC. 2005,b. Entendiendo el trabajo infantil en El Salvador 2003-2005. OIT.
- OIT-IPEC. 2005,c. Programas nacionales y buenas prácticas en el área de educación para combatir el trabajo infantil en América Latina y el Caribe. OIT.
- OIT-IPEC-SIMPOC. 2003. Entendiendo el trabajo infantil en El Salvador. OIT.
- OIT-IPEC-SIMPOC. 2003. Encuesta Nacional de Trabajo Infantil y Adolescente en Nicaragua, ENTIA 2000. OIT.
- PREAL. 2003. Es hora de actuar. Informe de Progreso Educativo en Centroamérica y la República Dominicana. PREAL.
- PREAL-Primero Aprendo. 2006. Informes Opciones educativas para la niñez trabajadora.
- PREAL-Primero Aprendo. 2006. Opciones educativas para la niñez trabajadora. Costa Rica.

-PREAL-Primero Aprendo. 2006. Opciones educativas para la niñez trabajadora. El Salvador.

-PREAL-Primero Aprendo. 2006. Opciones educativas para la niñez trabajadora. Guatemala.

-PREAL-Primero Aprendo. 2006. Opciones educativas para la niñez trabajadora. Nicaragua.

-PREAL-Primero Aprendo. 2006. Opciones educativas para la niñez trabajadora. República Dominicana.

-PREAL-Primero Aprendo. 2007. Opciones educativas para la niñez trabajadora. Honduras.

PREAL. 2007. Buscando Soluciones: Esfuerzos Importantes, Escasos Resultados. Informe de Progreso Educativo de Centroamérica y la República Dominicana, 2007. Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa.

PREAL (2007). Mucho por Hacer. Informe de Progreso Educativo de Centroamérica y la República Dominicana, 2007. Comisión Centroamericana para la Reforma Educativa.

PREAL-CIEN. 2002. Informe de Progreso Educativo: Guatemala.

PREAL-FEREMA. 2005. Informe de Progreso Educativo: Honduras.

Reimers, F., C. Da Silva y E. Treviño. 2006. Where is the “education” in conditional cash transfers in education? UNESCO-UIS.

UNDP. 2006. Human Development Report 2006. United Nations Development Programme.

UNESCO y Secretaría de Educación Pública de México. 2005. Panorama Educativo 2005: progresando hacia las metas. UNESCO.

World Bank. 2006. World Development Indicators 2006. The World Bank.

ANEXO
ANEXO

Tabla 1. Tasa de participación de niños, niñas y adolescentes en el trabajo respecto del total de la población de 5 a 17 años de edad. En porcentaje.

País	Total	Sexo		Zona de residencia		Grupo de edad		
		Mujeres	Hombres	Urbano	Rural	5-9 años	10-14 años	15-17 años
Costa Rica	10.2	5.8	14.3	5.9	15.5	3.2	8.4	23.5
El Salvador	14.5	9.5	19.5	10.5	19.3	2.5	18.7	32.4
Guatemala	23.4	16.1	30.5	18.0	26.3	5.3	28.4	53.5
Honduras	15.4	8.2	22.3	11.1	18.6	2.0	16.9	40.5
Nicaragua	14.3	7.5	20.9	9.2	20.3	3.5	17.9	32.3
Rep. Dominicana	17.7	9.0	25.8	16.2	19.6	8.8	19.7	31.4

Fuen

OIT (2005) Entendiendo el trabajo infantil en el Salvador.

Año de la información: Costa Rica, 2002; El Salvador, 2003; Guatemala, 2000; Honduras, 2002; Nicaragua, 2000; República Dominicana, 2000.

Tabla 2. Distribución de la población de 5 a 17 años que trabaja, según género, zona de residencia y edad. En porcentaje.

País	Sexo		Zona de residencia		Grupo de edad		
	Hombre	Mujer	Urbana	Rural	5 a 9 años	10 a 14 años	15 a 17 años
Costa Rica	72.7	27.3	31.6	68.4	11.5	31.8	56.7
El Salvador	67.7	32.3	38.6	61.4	7.3	49.2	43.5
Guatemala	66.0	34.0	26.7	73.3	9.6	45.8	44.6
Honduras	73.6	26.4	30.8	69.2	5.3	42.7	52.0
Nicaragua	70.8	29.2	34.8	65.2	10.9	45.1	44.0
Rep. Domini- cana	75.0	25.0	56.0	44.0	20.0	44.0	36.0

Fuente: Informes PREAL-Primer Aprendizaje, Opciones Educativas para la Niñez Trabajadora, de cada país.

Año de la información: Costa Rica, 2002; El Salvador, 2003; Guatemala, 2000; Honduras, 2002; Nicaragua, 2000; República Dominicana, 2000.

Tabla 3. Población de 5 a 17 años ocupada en actividades económicas según edad de inicio en el trabajo. En porcentaje.

País	Grupos de edad		
	Antes de los 10 años	Entre los 10 y 14 años	Entre los 15 y 17 años
Costa Rica	18.5	47.2	34.3
El Salvador	23.9	61.1	14.9
Guatemala	38.5	53.2	8.3
Nicaragua	36.5	41.1	22.4
Rep. Dominicana	42.0	48.0	10.0

Fuente: Informes PREAL-Primero Aprendo, Opciones Educativas para la Niñez Trabajadora, de cada país. Año de la información: Costa Rica, 2002; El Salvador, 2001; Guatemala, 2000; Honduras, 2002; Nicaragua, 2000; República Dominicana, 2000. Honduras: información no disponible.

Tabla 4. Niños, niñas y adolescentes trabajadores que se desempeñan en “trabajo por abolir” en Centroamérica y República Dominicana. En porcentaje.

País	Total
Costa Rica	64.7
El Salvador	69.3
Guatemala	85.9
Honduras	87.0
Nicaragua	89.7
Rep. Dominicana	82.8

Tabla 5. Promedio semanal de horas dedicadas al trabajo, según edad de los niños.

País	Grupos de edad		
	Antes de los 10 años Horas	Entre los 10 y 14 años Horas	Entre los 15 y 17 años Horas
Costa Rica	5.0	14.0	32.0
El Salvador	21.2	27.2	34.5
Guatemala		32.5	39.5
Honduras	22.4	30.1	42.0
Nicaragua	25.1	31.2	43.1
Rep. Dominicana	12.1	19.4	28.4

Fuente: Elaboración propia en base a Informes PREAL-Primero Aprendo, Opciones Educativas para la Niñez Trabajadora, de cada país. En el caso de El Salvador, OIT, 2004.

Guatemala: categoría “entre 10 y 14 años” abarca niños entre 5 y 14 años.

Nota: Calculado en base al número de horas promedio de trabajo diario ponderado por el número promedio de días de trabajo por semana reportado en las fuentes mencionadas.

Tabla 6. Tasa de asistencia escolar de niños que trabajan y no trabajan. En porcentaje.

País	Condición de actividad económica	
	Trabaja	No trabaja
Costa Rica	55.1	88.2
El Salvador	65.8	79.6
Guatemala	45.3	64.6
Honduras	40.2	79.1
Nicaragua	47.8	78.5
Rep. Dominicana	89.0	93.6

Fuen

OIT (2005) Entendiendo el trabajo infantil en el Salvador.

Año de la información: Costa Rica, 2002; El Salvador, 2003; Guatemala, 2000; Honduras, 2002; Nicaragua, 2000; República Dominicana, 2000.

Tabla 7. Tasa de asistencia escolar de niños que trabajan y no trabajan, según género. En %.

País	Condición de actividad económica y sexo			
	Mujer Trabaja	Mujer No trabaja	Hombre Trabaja	Hombre No trabaja
Costa Rica	62.6	86.9	52.3	89.5
El Salvador	55.2	78.5	52.2	81.9
Guatemala	42.8	60.6	46.6	69.4
Honduras	54.1	75.9	35.2	82.9
Nicaragua	55.0	78.2	45.2	78.9
Rep. Dominicana	88.1	93.5	89.2	93.8

Fuen

OIT (2005) Entendiendo el trabajo infantil en el Salvador.

Año de la información: Costa Rica, 2002; El Salvador, 2003; Guatemala, 2000; Honduras, 2002; Nicaragua, 2000; República Dominicana, 2000.

Tabla 8. Tasa de asistencia escolar de niños que trabajan y no trabajan, según zona de residencia. En %.

País	Condición actividad económica y zona de residencia			
	Urbano Trabaja	Urbano No trabaja	Rural Trabaja	Rural No trabaja
Costa Rica	61.8	91.2	52	84.1
El Salvador	63.7	85.8	47.3	73.2
Guatemala	52.9	76.7	42.6	57.5
Honduras	51.3	86.4	35.2	73.2
Nicaragua	57.6	84.7	42.5	70.2
Rep. Dominicana	88.9	94.6	89.1	92.0

Fuen

OIT (2005) Entendiendo el trabajo infantil en el Salvador.

Año de la información: Costa Rica, 2002; El Salvador, 2003; Guatemala, 2000; Honduras, 2002; Nicaragua, 2000; República Dominicana, 2000.

Tabla 9. Tasa de asistencia escolar de niños que trabajan y no trabajan, según tramo de edad. En%

País	Condición de actividad económica y tramos de edad					
	5 a 9 Trabaja	5 a 9 No trabaja	10 a 14 Trabaja	10 a 14 No trabaja	15 a 17 Trabaja	15 a 17 No trabaja
Costa Rica	91.7	87.2	74.0	94.6	37.1	78.2
El Salvador	77.4	73.3	80.4	90.0	47.3	75.2
Guatemala	71.4	57.3	58.6	69.4	27.9	51.9
Honduras	87.0	78.4	55.0	87.2	23.3	59.4
Nicaragua	60.5	74.6	59.9	88.1	32.2	70.3
Rep. Dominicana	93.1	92.9	93.7	97.0	80.7	87.8

F

Salvador: OIT (2005) Entendiendo el trabajo infantil en el Salvador.

Año de la información: Costa Rica, 2002; El Salvador, 2003; Guatemala, 2000; Honduras, 2002; Nicaragua, 2000; República Dominicana, 2000.

Tabla 10. Tasa de conclusión de educación primaria de estudiantes de 14 a 17 años, según condición de actividad económica y género. En %.

País	Niños		Niñas	
	Trabaja	No trabaja	Trabaja	No trabaja
Costa Rica	88.0	91.0	86.0	94.0
El Salvador	70.0	85.0	84.0	85.0
Guatemala	49.0	67.0	69.0	68.0
Honduras	57.0	78.0	72.0	79
Nicaragua	40.0	66.0	57.0	64

Fue

en América Central y América del Sur. OIT, pág. 75.

Tabla 11. El Salvador: Tasa de repitencia de alumnos según ciclo escolar y condición de actividad económica. En porcentaje.

Condición actividad económica	1er Ciclo E. Básica	2° Ciclo E. Básica	3er Ciclo E. Básica	E. Media
No trabaja	8.2	3.2	3.1	1.9
Trabaja	12.5	5.3	3.9	2.2

Fuente: PREAL-Primero Aprendo (2006). Opciones educativas para la niñez trabajadora. El Salvador.

Tabla 12. República Dominicana: Niños con retraso escolar matriculados en cada grado del nivel primario, según condición de actividad económica. En porcentaje.

Condición actividad económica	Grado de Primaria							
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
No Trabaja	62.2	72.5	78.6	81.7	51.7	59	64.1	71.8
Trabaja	74.2	82.6	76.2	88.9	93.6	92.7	95.4	97.5

Fuente: PREAL-Primero Aprendo (2006). Opciones educativas para la niñez trabajadora. República Dominicana.

Tabla 13. Niños estudiando con retraso escolar según tramos de edad y condición de actividad económica en Costa Rica. En porcentaje.

Condición actividad económica	Tramos de edad		
	5 a 9 años	10 a 14 años	15 a 17 años
No Trabaja	5.3	27.8	47.6
Trabaja	10.7	45.4	70.5

Fuente: PREAL-Primero Aprendo (2006). Opciones educativas para la niñez trabajadora. Costa Rica.

Situación de estudios										
País		Desertores escolares					Estudiantes y egresados			
		No ingresaron al sistema educativo	Desertores tempranos (durante ciclo primario)	Desertores al finalizar el ciclo primario	Desertores durante el ciclo de baja secundaria	Desertores al finalizar baja secundaria o durante ciclo de alta secundaria	Estudiantes muy retrasados	Estudiantes poco retrasados	Estudiantes al día	Egresados
Costa Rica										
2005	Total Nacional	1.0	4.8	16.9	5.1	2.6	20.9	12.2	22.6	14.0
	Hombres	1.1	5.6	17.6	5.6	2.8	23.0	11.9	20.5	12.0
	Mujeres	0.9	4.1	16.2	4.7	2.4	18.6	12.4	24.7	16.0
	Urbano	0.7	2.9	10.5	4.6	2.5	22.2	12.7	26.7	17.2
	Rural	1.3	7.5	25.6	5.8	2.8	19.0	11.4	17.0	9.6
El Salvador										
2004	Total Nacional	4.2	14.6	5.8	6.0	8.3	10.8	8.1	33.3	9.0
	Hombres	4.5	14.9	5.4	4.6	8.0	13.2	8.6	32.4	8.4
	Mujeres	3.8	14.3	6.2	7.5	8.6	8.3	7.6	34.2	9.5
	Urbano	2.2	8.3	3.7	5.0	7.6	8.7	8.7	42.7	13.2
	Rural	6.7	22.4	8.4	7.2	9.2	13.5	7.4	21.5	3.8
Guatemala										
2004	Total Nacional	11.5	23.1	15.9	3.8	4.1	12.7	6.5	19.9	2.5
	Hombres	7.7	19.6	17.0	4.8	4.3	15.6	7.9	20.0	3.0
	Mujeres	15.1	26.4	14.9	2.8	3.8	9.9	5.2	19.8	2.1
	Urbano	5.3	15.9	13.3	5.2	6.3	9.3	7.7	31.8	5.2
	Rural	16.4	28.7	18.1	2.6	2.3	15.5	5.5	10.4	0.5
Honduras										
2003	Total Nacional	6.1	17.1	26.7	3.4	2.8	13.3	6.9	20.3	3.5
	Hombres	7.0	19.8	27.7	3.2	2.1	13.1	6.6	17.4	3.0
	Mujeres	5.3	14.4	25.7	3.5	3.5	13.5	7.2	23.0	4.0
	Urbano	2.8	8.5	19.3	4.6	3.7	13.2	8.6	32.4	6.9
	Rural	9.1	24.8	33.4	2.2	2.0	13.4	5.4	9.1	0.5
Nicaragua										
2001	Total Nacional	10.6	17.6	10.2	6.8	2.1	14.9	8.8	18.6	10.2
	Hombres	12.9	20.8	10.5	6.8	2.2	15.7	9.5	14.7	7.1
	Mujeres	8.2	14.3	10.0	6.9	2.1	14.2	8.1	22.7	13.5
	Urbano	4.9	9.5	8.8	8.2	2.5	13.7	11.3	25.5	15.6
	Rural	19.0	29.4	12.4	4.8	1.6	16.7	5.2	8.5	2.4
Rep. Dominicana										
2005	Total Nacional	1.8	6.2	1.7	2.1	5.3	13.9	9.8	46.0	13.2
	Hombres	2.0	7.2	2.1	2.3	4.6	18.3	11.2	41.6	10.8
	Mujeres	1.6	5.1	1.3	1.8	6.1	9.1	8.2	50.9	15.9
	Urbano	1.1	4.5	1.7	1.8	5.6	12.4	9.4	48.0	15.6
	Rural	3.2	9.4	1.6	2.6	4.8	16.9	10.5	42.3	8.6

Fuente: respectivos países. CEPAL (2006). Panorama Social de América Latina 2006. CEPAL.