

NINIS

EN AMÉRICA LATINA

20 millones de jóvenes en
busca de oportunidades

Rafael de Hoyos
Halsey Rogers
Miguel Székely



NINIS

EN AMÉRICA LATINA

20 millones de jóvenes en
busca de oportunidades

Rafael de Hoyos

Halsey Rogers

Miguel Székely

© 2016 Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial
1818 H Street NW, Washington DC 20433
Teléfono: 202-473-1000; sitio web: www.bancomundial.org

Algunos derechos reservados

1 2 3 4 19 18 17 16

La presente obra fue publicada originalmente por el Banco Mundial en inglés en el 2016. En caso de discrepancias, prevalecerá el idioma original.

Esta obra ha sido realizada por el personal del Banco Mundial con contribuciones externas. Las opiniones, interpretaciones y conclusiones aquí expresadas no son necesariamente reflejo de la opinión del Banco Mundial, de su Directorio Ejecutivo, ni de los países representados por éste. El Banco Mundial no garantiza la veracidad de los datos que figuran en esta publicación. Las fronteras, los colores, las denominaciones y demás datos que aparecen en las mapas de este documento no implican juicio alguno, por parte del Banco Mundial, sobre la condición jurídica de ninguno de los territorios, ni la aprobación o aceptación de tales fronteras.

Nada de lo establecido en este documento constituirá o se considerará una limitación o renuncia a los privilegios e inmunidades del Banco Mundial, los cuales se reservan específicamente en su totalidad.

Derechos y autorizaciones



Esta publicación está disponible bajo la licencia Creative Commons de Reconocimiento 3.0 IGO (CC BY 3.0 IGO) <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo>. Bajo la licencia Creative Commons de Reconocimiento, queda permitido copiar, distribuir, transmitir y adaptar esta obra, incluyendo para motivos comerciales, bajo las siguientes condiciones:

Cita de la fuente—La obra debe citarse de la siguiente manera: de Hoyos, Rafael, Halsey Rogers y Miguel Székely. 2016. “Ninis en América Latina: 20 millones de jóvenes en busca de oportunidades.” Banco Mundial, Washington, DC. Licencia: Creative Commons de Reconocimiento CC BY 3.0 IGO

Traducciones—En caso de traducirse la presente obra, la cita de la fuente deberá ir acompañada de la siguiente nota de exención de responsabilidad: La presente traducción no es obra del Banco Mundial, y no deberá considerarse traducción oficial de dicho organismo. El Banco Mundial no responde por el contenido ni los errores de la traducción.

Adaptaciones—En caso de adaptación de la presente obra, la cita de la fuente deberá ir acompañada de la siguiente nota de exención de responsabilidad: Esta es una adaptación de un documento original del Banco Mundial. Las opiniones expresadas en esta adaptación son responsabilidad exclusiva del autor o autores y no son avaladas por el Banco Mundial.

Contenido de propiedad de terceras personas—Téngase presente que el Banco Mundial no necesariamente es propietario de todos los componentes de esta obra, por lo que no garantiza que el uso de alguno de sus componentes o de partes pertenecientes a terceros no viole derechos de esos terceros. El riesgo de reclamación derivado de dicha violación correrá por exclusiva cuenta del usuario. Si se desea reutilizar algún componente de este documento, es responsabilidad del usuario determinar si debe solicitar autorización y obtener dicho permiso del propietario de los derechos de autor. Como ejemplos de componentes se pueden mencionar, entre otros, los cuadros, los gráficos y las imágenes, entre otros.

Toda consulta sobre derechos y licencias deberá enviarse a la siguiente dirección: Publishing and Knowledge Division, The World Bank, 1818 H Street NW, Washington, DC 20433, USA; fax: 202-522-2625; e-mail: pubrights@worldbank.org

Imágenes de la cubierta: Banco Mundial. Previa autorización para su uso.

Cover design: Bill Praguski / Critical Stages LLC.

Índice

Agradecimientos	iv
Sobre los autores	v
Siglas	vii
1. Introducción	1
2. ¿Por qué todo el mundo debería interesarse en los ninis?	5
3. ¿Qué alcance tiene el fenómeno y quiénes son los ninis?	9
4. ¿Por qué los jóvenes se convierten en ninis?: Un marco conceptual	17
5. Dinámicas a largo plazo de los ninis: Un análisis de cohorte	23
5.1 Más escolarización frente a menos oportunidades laborales da como resultado un número total invariable de ninis	23
5.2 Las tendencias son positivas para las mujeres pero no para los hombres	27
5.3 Recomendaciones de políticas a partir del análisis de cohortes	28
6. Dinámicas a corto plazo de los ninis: Análisis de datos de panel	30
7. ¿Qué hacer con los ninis?: Opciones de política	36
7.1 Mantener a los jóvenes en la escuela	36
7.1.1 Opciones en la secundaria	38
7.1.2 Opciones en el bachillerato	40
7.1.3 Otras intervenciones	42
7.2 Insertar a los ninis en el mundo laboral	45
7.2.1 Capacitación para el sector formal de empleo	46
7.2.2 Apoyo al emprendimiento	49
7.2.3 Servicios de empleo	51
8. Conclusión	53
Bibliografía	55

Agradecimientos

Los autores del presente informe fueron Rafael de Hoyos, Halsey Rogers y Miguel Székely, quienes formaron parte de un estudio regional codirigido por Rafa y Halsey. El informe está basado en una serie de documentos de trabajo elaborados por un equipo conformado por los siguientes miembros: Rita Almeida, Juan Barón, Jere Behrman, Jonathan Karver, David Evans, Emla Fitzsimons, Jagannath Griffiths, Carlos Gutiérrez, Margaret Grosh, Anna Popova, Jessica Rodríguez, Vicente Vargas, y Christopher Wahoff. También contribuyeron Shelley Ranii y Helena Castanheira. Ariel Arnal y todo el equipo de Sistemas de Inteligencia en Mercados y Opinión (SIMO) realizaron un trabajo excelente entrevistando jóvenes en México y Honduras.

Agradecemos los valiosos comentarios de los colegas que revisaron cada etapa del estudio: Kathleen Beegle, Marina Bassi, Deon Filmer, Laura Chioda, Michael Crawford, Emanuela Di Gropello, Mattias Lundberg, Harry Patrinos y Cornelia Tesliuc. Wendy Cunningham y Julian Messina fueron nuestros asesores de confianza durante la realización del estudio. Asimismo, queremos agradecer a los demás colegas que aportaron sugerencias durante las numerosas reuniones y discusiones. Estamos en deuda con Rodolfo Tuirán, Subsecretario de Educación Media Superior de México, por compartir sus puntos de vista sobre el fenómeno de los ninis durante una entrevista realizada por SIMO.

Queremos expresar nuestro agradecimiento a John Burgess por la edición final del estudio, a Cindy Fisher, Erin Barrett y Denise Bergeron por gestionar el proceso de publicación y a Stevan Jackson y José Baig por diseñar y gestionar la estrategia de comunicación.

El estudio se llevó a cabo bajo la dirección de Augusto de la Torre, Daniel Lederman y Reema Nayar, a quienes les agradecemos su firme apoyo y guía. También damos las gracias a la Oficina del Economista en Jefe de América Latina y el Caribe y al Presupuesto de Apoyo a la Investigación de DEC por financiar el estudio.

Los resultados, interpretaciones y conclusiones expresados en este documento son de exclusiva responsabilidad de los autores. No necesariamente representan la opinión del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial y sus organizaciones afiliadas, o las de los Directores Ejecutivos del Banco Mundial o de los gobiernos que estos representan.

Sobre los autores

Rafael E. De Hoyos es economista sénior de la Unidad de Educación para América Latina y el Caribe del Banco Mundial. Anteriormente fue jefe de asesores del Subsecretario de Educación Media Superior en México. Antes de ingresar a la Subsecretaría, trabajó en el departamento de investigación del Banco Mundial (2006 a 2008), en la Escuela de Negocios Judge de la Universidad de Cambridge (2005 a 2006) y como consultor para la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en México y el Instituto Mundial de Investigaciones de Economía del Desarrollo (WIDER) de las Naciones Unidas en Finlandia. Tiene una licenciatura en economía por la UANL, maestría en desarrollo económico por la Universidad de Sussex y doctorado en Economía por la Universidad de Cambridge.

Halsey Rogers es economista principal de la Práctica Global de Educación del Banco Mundial. Ha publicado en numerosas revistas especializadas y ha aconsejado a gobiernos sobre políticas docentes, la eficacia de la ayuda internacional, estrategias de desarrollo, y las aptitudes sociales y emocionales, entre otros temas. Fue coautor de la Estrategia de Educación 2020: Aprendizaje para todos, del Banco Mundial. Anteriormente trabajó como economista sénior en el departamento de investigación del Banco Mundial (2002 a 2010) y como asesor de los ex economistas en jefe del Banco Mundial Joseph Stiglitz y Nicholas Stern (1997 a 2002). También trabajó como economista en el Consejo de Asesores Económicos de la Casa Blanca, con el Ministro de Finanzas de Indonesia en Yakarta, la Universidad de Berkeley y el Instituto de Desarrollo de Corea en Seúl. Obtuvo una licenciatura en la Universidad de Princeton, una Maestría en Políticas Públicas en la Escuela Kennedy de Harvard y un Doctorado en Economía de la Universidad de California, Berkeley.

Miguel Székely es Director del Centro de Estudios Educativos y Sociales en México. De 2010 a 2013, fue Director del Instituto de Innovación para la Educación en el Tecnológico de Monterrey en México. Antes, fue Subsecretario de Educación Media Superior en México (2006 a 2010) y Subsecretario de Planificación y Evaluación en la Secretaría de Desarrollo Social (2002 a 2006). También trabajó como Jefe de Desarrollo Regional de la Oficina de la Presidencia de México (2001), como economista de investigación en el Banco Interamericano de Desarrollo (1996 a 2001) y como investigador en el Departamento de Economía de El Colegio de México (1989 a 1993). Tiene un Doctorado en Economía y una Maestría

en Economía del Desarrollo de la Universidad de Oxford, así como una Maestría en Políticas Públicas y una licenciatura en economía del ITAM en México. Ha impartido conferencias sobre Economía del Desarrollo para América Latina en El Colegio de México, el ITAM y la Universidad de Oxford. Es especialista en educación, políticas sociales y evaluación de políticas públicas. Es autor de 80 publicaciones académicas, incluidos 8 libros, 29 artículos arbitrados en revistas académicas y 42 capítulos en volúmenes editados.

Siglas

AGE	Apoyo a la Gestión Escolar
ENOE	Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo
GIDD	Dinámicas de distribución mundial del ingreso
PIB	Producto Interno Bruto
SEDLAC	Base de Datos Socioeconómicos para América Latina y el Caribe

1. Introducción

EN AMÉRICA LATINA, los jóvenes que ni estudian ni trabajan son comúnmente llamados **ninis**.¹ Uno de cada cinco jóvenes del continente, representando más de 20 millones de personas entre 15 y 24 años de edad, vive en estas condiciones.² Además, el problema de los ninis ha demostrado ser muy persistente. A pesar del buen desempeño económico de la región durante la primera década del siglo, con altas tasas de crecimiento y una reducción significativa de la pobreza y la desigualdad, la proporción de ninis descendió sólo marginalmente, mientras que el número total de ninis aumentó.

Hay tres razones por las que los gobiernos de América Latina, y la sociedad en general, deben prestar atención al fenómeno de los ninis:

- *Contribuye a la transmisión intergeneracional de la desigualdad.* Casi el 60% de los ninis de la región provienen de hogares pobres o vulnerables localizados en el 40% inferior de la distribución del ingreso,³ y el 66% de los ninis son mujeres. Este desequilibrio, junto con el efecto negativo de largo plazo que el ser nini tiene sobre el desempeño en el mercado laboral, tiende a perpetuar la transmisión de la disparidad de género y de ingresos de una generación a la siguiente, obstruyendo la movilidad social y la reducción de la pobreza en la región.
- *En algunos contextos, está vinculado a la delincuencia y a la violencia.* En Colombia, México y América Central, donde la proporción de ninis está por encima del promedio regional, el problema se agrava por la presencia generalizada del crimen organizado. En estos entornos, el problema de los ninis puede estar vinculado al crimen y a la violencia, lo que aumenta los riesgos para los jóvenes y la sociedad en su conjunto.

¹ Mientras los países latinoamericanos de habla hispana se refieren a ellos como “ninis”, los brasileños aplican el término en portugués “nem-nem”: “nem estuda, nem trabalha”; en Europa es común utilizar el término “NEETs” para identificar a los jóvenes que no estudian, no trabajan y no están recibiendo capacitación para el trabajo.

² Debido a la disponibilidad de los datos, este informe se centra principalmente en América Latina y cubre sólo un país del Caribe, República Dominicana. Por abreviar, utilizamos el término América Latina en todo el informe, en lugar de “América Latina y el Caribe.” Aplicando los factores de expansión de las encuestas de hogares más recientes (2013 en la mayoría de los casos), existen 17.7 millones de ninis, sin embargo extrapolando la proporción de ninis para cubrir todos los países de la región, obtenemos una cifra estimada de 20.8 millones de ninis para América Latina y el Caribe en su conjunto.

³ El bienestar de los hogares con el 40 por ciento de los ingresos más bajos es la prioridad del Banco Mundial. De acuerdo a Ferreira y col. (2013) el 68% de la población en América Latina está clasificada como pobre o vulnerable.

- *No abordar el problema de los ninis en América Latina podría impedir que la región se beneficie de la transición demográfica que recién comienza.* En toda la región, la proporción de niños y personas mayores en relación con la población en edad de trabajar llegará pronto a un mínimo histórico. Tal y como ya se ha demostrado en otras regiones del mundo, bajas tasas de dependencia crean oportunidades económicas sustanciales. Pero para aprovechar este momento propicio, América Latina debe formar el capital humano entre una población de jóvenes cada vez más numerosa y proporcionarle oportunidades en el mercado laboral. Si no lo hace, el creciente número de ninis puede frenar, por completo, las ventajas del dividendo demográfico en la región.

Este estudio tiene como objetivo proporcionar a los responsables de la toma de decisiones en la región un análisis del reto de los ninis y opciones de política para abordarlo. Para ello, el estudio lleva a cabo un diagnóstico detallado que cuantifica el problema y desarrolla un marco conceptual identificando los factores que influyen en las decisiones de los jóvenes, usa todos los datos disponibles para probar la validez del marco conceptual y revisa las intervenciones que han sido eficaces para reducir el abandono escolar y el desempleo juvenil. El estudio contiene cinco mensajes fundamentales:

1. Uno de cada cinco jóvenes entre 15 y 24 años en América Latina no va a la escuela ni trabaja. Entre 1992 y 2010, la proporción de ninis descendió sólo marginalmente, pero su número absoluto se incrementó en unos 2 millones.
2. El perfil típico del nini en América Latina es una mujer que no ha terminado la educación secundaria y vive en un hogar urbano pobre o vulnerable. Las mujeres representan dos tercios de la población nini de la región y en este grupo el factor de riesgo más importante asociado a la condición de nini es el matrimonio antes de los 18 años y el embarazo durante la adolescencia.
3. Por otro lado, son los hombres los que han contribuido al incremento en el número de ninis en la región. A medida que las mujeres se han incorporado al mercado de trabajo, en un contexto en el que la creación de empleos es limitada, a ellos les resulta más complicado obtener trabajo. Durante los últimos 20 años, aumentaron tanto la proporción como el número absoluto de hombres nini.
4. Normalmente el camino que lleva a ser nini, sobre todo entre hombres, es la deserción escolar temprana para empezar a trabajar, seguida del desempleo. Al abandonar la escuela antes de terminar el bachillerato, los jóvenes por lo general carecen de las habilidades necesarias

para conseguir un trabajo en el sector formal, por lo que en la mayoría de los casos se conforman con empleos temporales e inestables en el sector informal. Una vez que pierden estos puestos de trabajo, nunca regresan a la escuela.

5. Se han realizado algunas intervenciones eficaces para reducir las tasas de deserción escolar y mejorar la obtención de empleo de los ninis. Los países de América Central, que tienen una tasa relativamente alta de abandono escolar en la secundaria, pueden optar por diseñar programas de transferencias condicionadas bien focalizadas y combinarlas con módulos de información para explicarles a los estudiantes y a sus padres los beneficios de la educación. Algunos países sudamericanos y México, que tienen tasas altas de deserción escolar en el bachillerato, pueden combinar sistemas de detección temprana para identificar a los jóvenes en riesgo de abandonar la escuela, con intervenciones socioemocionales y tutorías. Algunos programas de capacitación y de emprendimiento con diseños innovadores y basados en evidencia, junto con servicios públicos de empleo, pueden mejorar la empleabilidad de los jóvenes.

En el resto del presente documento se resumen las conclusiones de seis informes elaborados para este estudio, entramados en una narrativa sobre los ninis.⁴ De Hoyos, Gutiérrez y Vargas (2015) ofrecen nueva evidencia sobre la correlación entre los ninis y la delincuencia en México. Utilizando 238 encuestas a hogares, estandarizadas, realizadas en diferentes países de la región entre 1990 y 2010, de Hoyos, Rogers y Popova (2015) proporcionan evidencia cuantitativa de la gravedad del fenómeno nini y de cómo ha evolucionado durante los últimos 25 años. Behrman, de Hoyos y Székely (2015) elaboran un marco conceptual para explicar las razones y circunstancias por las que una parte considerable de la población joven permanece fuera de la escuela y del mercado laboral. Este marco sirve de guía para un análisis empírico en el que se utilizan dos estrategias complementarias. En primer lugar, basándose en las 238 encuestas de hogares estandarizadas, Székely y Karver (2015) crean paneles sintéticos para encontrar los factores determinantes que hacen que los jóvenes se conviertan en ninis e identificar los efectos de largo plazo sobre la empleabilidad y los salarios. En segundo lugar, con los datos de panel rotatorio de individuos, Barón, Popova y Sánchez-Díaz (2015) estiman los factores determinantes que influyen en las dinámicas del sistema educativo y del mercado laboral en México. Estos análisis cuantitativos

⁴ Los informes previos están disponibles en <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/22349>.

se complementan con entrevistas en profundidad a ninis en México y Honduras. Por último, Almeida, Fitzsimons y Rogers (2015) revisan los programas que pueden prevenir que los jóvenes abandonen el sistema educativo, documentando los impactos y los mecanismos que provocan dichos impactos. Combinando el marco teórico, nuestros resultados empíricos, el ejercicio cualitativo y una evaluación de la eficacia de los programas existentes, el estudio lleva a cabo recomendaciones de opciones de política que pueden ser adaptadas a los países y contextos específicos.

2. ¿Por qué todo el mundo debería interesarse en los ninis?

YA SE HA DEMOSTRADO que la productividad y el crecimiento económico de largo plazo dependen de la calidad del capital humano de una sociedad, necesario para impulsar la innovación y adaptar nuevas tecnologías (Hanushek y Woessmann, 2008). La acumulación de capital humano en toda la población no sólo estimulará el crecimiento económico en general, sino que también dará forma a la futura distribución del ingreso y generará oportunidades para que los hogares de bajos ingresos mejoren su situación.

Pero también ocurre lo contrario: cuando una parte importante de la población no acumula capital humano, puede obstaculizar el crecimiento económico del país y la reducción de la pobreza. Los jóvenes que abandonan la escuela y dejan de acumular capital humano tendrán salarios más bajos y peores perspectivas de empleo, patrones que pueden arruinar toda su vida laboral. Si no logran encontrar trabajo remunerado después de dejar la escuela, el desempleo empeora sus problemas. A menudo, los ninis pierden varios años de experiencia laboral, y por lo tanto, de ingresos, por lo que no pueden invertir en salud, educación y en otros gastos relacionados con una vida estable.

Para la mayor parte de los jóvenes, esta etapa del ciclo de vida se caracteriza por el cambio, la vulnerabilidad y el desarrollo de la autoestima y del sentido de pertenencia. Es probable que necesiten el apoyo de una supervisión y orientación especializadas. En resumen, para los jóvenes que están fuera del sistema educativo y del mercado laboral puede ser especialmente difícil durante estos años afrontar los retos de la vida y desarrollar todo su potencial (Grogger, 1997; Jacob y Lefgren, 2003).

El enfoque empírico de Székely y Karver (2015) es idóneo para calcular los efectos a largo plazo en el mercado laboral de ser nini durante la adolescencia. Utilizando 238 encuestas de hogares estandarizadas, los autores construyen paneles sintéticos para verificar si en las generaciones con proporciones de ninis más altas o bajas se registran condiciones diferentes del mercado laboral durante la edad óptima para trabajar. Los resultados muestran que la presencia de ninis tiene efectos negativos a largo plazo en la productividad, reduciendo los salarios y las oportunidades de empleo a lo largo del ciclo de vida de las personas, obstaculizando el crecimiento económico en general. Para una cohorte de hombres entre 15 y 20 años, un aumento de un punto porcentual en la proporción de ninis predice una reducción del 7% en los ingresos de dicha cohorte

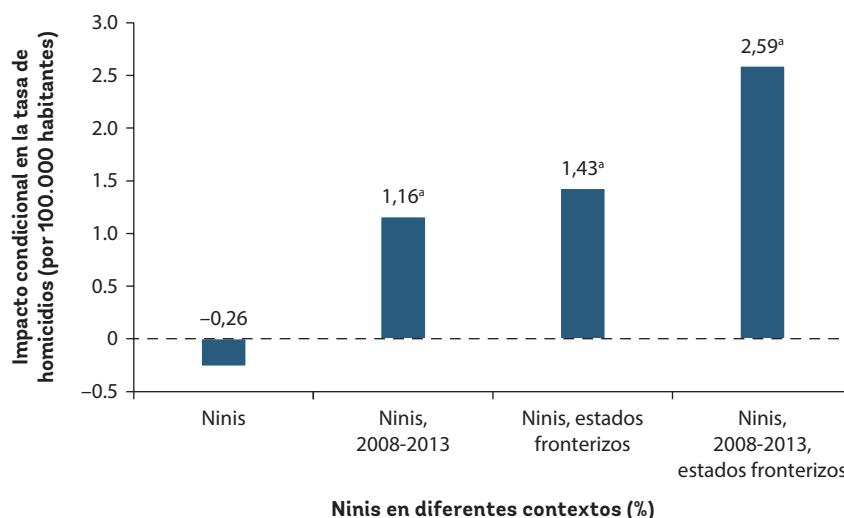
20 años después.¹ El efecto negativo del fenómeno nini en el salario de las mujeres es un poco más bajo, del 3%, pero las mujeres también sufren otros efectos importantes a largo plazo: la probabilidad de tener trabajo entre los 35 y los 40 años de edad desciende 0,5% si fueron ninis durante la adolescencia.

El efecto adverso de los ninis en los ingresos no sólo reduce el producto total de la economía debido a una menor productividad laboral (el motor del crecimiento). También obstaculiza la igualdad. Una incidencia de ninis más alta en los hogares pobres y vulnerables exacerba las desigualdades existentes, obstruye la movilidad social y la reducción de la pobreza a largo plazo (Ferreira y col., 2013; Vakis, Rigolini y Lucchetti, 2015).

El fenómeno nini también plantea desafíos a la sociedad en su conjunto a corto plazo, potencialmente contribuyendo a la delincuencia, las adicciones y la desintegración social, entre otros riesgos. La desigualdad en la distribución del ingreso en América Latina, el desarrollo institucional débil y la fuerte presencia del crimen organizado alimentan este patrón (Chioda, 2015). Algunos ninis podrían participar en actividades delictivas que causan perjuicios enormes, no solamente a ellos mismos sino también al bienestar de la sociedad. De Hoyos, Gutiérrez y Vargas (2015) ilustran estas dinámicas. Combinando los datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) de México con las estadísticas oficiales de las tasas de homicidios del país, los autores crean un conjunto de datos de panel a nivel de los estados para el periodo de 1995 a 2013. Utilizando los controles más comunes incluidos en la literatura, los autores revelan que la proporción de ninis hombres entre 19 a 24 años de edad, por sí solo, no se correlaciona con la tasa de homicidios durante todo el periodo. Sin embargo, como se muestra en el gráfico 2.1, los autores encuentran que entre 2008 y 2013, cuando se triplicaron las tasas de homicidios en México, existe una correlación positiva y significativa entre la proporción de ninis y la tasa de homicidios. También se registra una correlación positiva y significativa entre los ninis y las tasas de homicidios en los estados fronterizos con Estados Unidos, una región muy afectada tanto por el crimen organizado como por la crisis económica de 2008 y 2009 (Bussolo y col., 2014). Un incremento de un punto porcentual en la proporción de ninis en un estado fronterizo durante un período en el que se da un aumento masivo de la violencia se correlaciona con un aumento de 2,59 en la tasa de homicidios por cada 100.000 habitantes (32% de la tasa de homicidios de 8 por cada 100.000 habitantes registrada en 2007).

¹ Puede parecer un efecto muy grande, y lo es, pero obsérvese que la proporción de ninis varía muy poco en el tiempo, como puede verse a continuación.

Gráfico 2.1 Relación entre la proporción de ninis hombres y la tasa de homicidios en México



Fuente: de Hoyos, Gutiérrez y Vargas, 2015.

Nota: El gráfico muestra el aumento condicional en la tasa de homicidios prevista (por cada 100.000 habitantes) por cada aumento de un punto porcentual en la proporción de jóvenes (de entre 19 y 24 años) en cada categoría según se especifica en el eje horizontal. La especificación es una regresión de efectos fijos a nivel estatal. Los controles son la proporción de jóvenes, el ingreso real, el índice de desempleo en adultos de 35 a 44 años, el coeficiente Gini de los ingresos laboral, la proporción de empleos en manufactura y la tasa de deserción escolar en el bachillerato.

a. Correlación significativa al nivel de confianza del 95%.

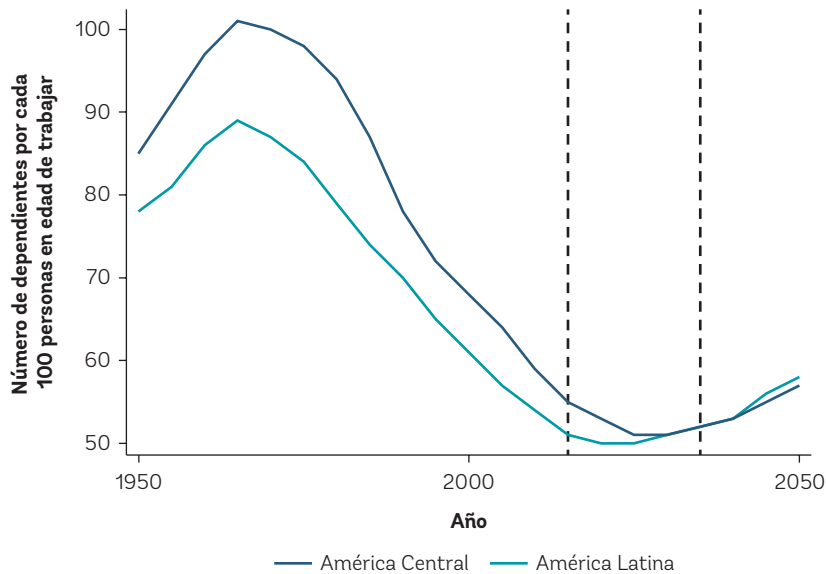
Estos resultados sugieren que la relación entre los ninis y la violencia en México se deriva de una combinación de tres factores: un incremento en la proporción de ninis hombres, la falta de oportunidades laborales para los jóvenes² y un incremento en el mercado ilegal que hizo que el crimen organizado demandara más trabajadores. Si los resultados para México pueden extrapolarse a otros países de la región, la existencia de ninis (hombres) también podría estar correlacionada con la violencia en países centroamericanos como Honduras, Guatemala, Panamá y El Salvador. En cambio, habría poca relación entre los ninis y la violencia en países como Argentina, Uruguay, Chile y Paraguay, que carecen de grandes mercados del crimen organizado.³

Gracias a sus características demográficas, América Latina tiene por delante una oportunidad única de desarrollo durante los próximos 20 años (de 2015 a 2035, el período comprendido entre las dos líneas

² El PIB per cápita de México descendió el 7,4% entre 2008 y 2009 como consecuencia de la crisis financiera internacional. Brussolo y colaboradores (2014) muestran que la crisis tuvo un efecto negativo particularmente importante en el empleo juvenil en los estados ubicados a lo largo de la frontera con Estados Unidos.

³ Hasta donde sabemos, no se ha realizado ningún análisis similar que relacione a los ninis con la violencia en estos países.

Gráfico 2.2 Evolución del índice de dependencia, 1950 a 2050



Fuente: Cálculos de los autores, utilizando proyecciones de la División de Población de las Naciones Unidas.
Nota: El índice de dependencia se define como la relación de la población de 0 a 14 años de edad y la de 65 y más, es decir, al segmento de la población que tiene entre 15 y 64 años.

verticales del gráfico 2.2). La experiencia mundial ha demostrado que un índice de dependencia bajo—es decir, una alta proporción de población en edad de trabajar—acelera el crecimiento económico (Bloom y Williamson, 1998; Li, Zhang y Zhang, 2007). Pero aprovechar al máximo esta oportunidad dependerá de la capacidad de cada país para proporcionar capital humano y generar oportunidades en el mercado laboral para una población creciente de adultos jóvenes (Banco Mundial, 2006). Los países que tienen sistemas educativos que pueden proporcionar una educación de alta calidad a la creciente población joven, y que también cuentan con mercados laborales dinámicos, crecerán y reducirán la pobreza más rápidamente durante este periodo. Si en lugar de ello la región no es capaz de generar oportunidades de educación y empleo para sus jóvenes, se perderá esta oportunidad, causando un daño irreversible en la productividad y en el crecimiento a largo plazo.

3. ¿Qué alcance tiene el fenómeno y quiénes son los ninis?

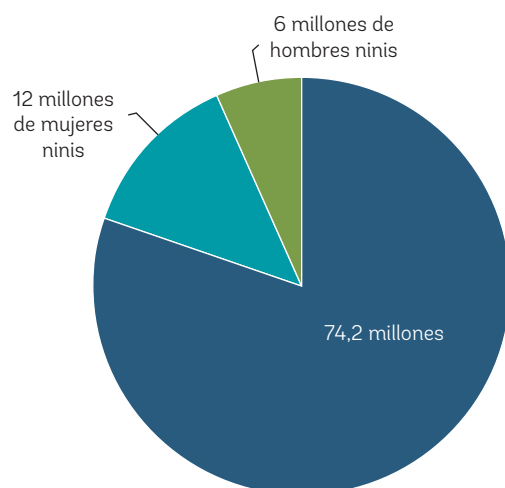
PARA ABORDAR EL FENÓMENO DE LOS NINIS, los encargados de formular las políticas de la región deben comprender la magnitud del problema, su evolución, y saber quiénes son los ninis. Una acción eficaz depende de un diagnóstico preciso. Para proporcionar tal diagnóstico, este estudio se basa en microdatos de 238 encuestas de hogares realizadas en 15 países de América Latina en el periodo comprendido entre 1992 y 2010.¹ Para estos países-años, utilizamos los datos armonizados de SEDLAC, la Base de Datos Socioeconómicos para América Latina y el Caribe (CEDLAS y Banco Mundial), y los complementamos con las encuestas homologadas por Cárdenas, de Hoyos y Székely (2015), que incluyen variables comparables sobre la asistencia escolar, la actividad económica y las características sociodemográficas. El resultado es una descripción cuantitativa de los ninis en América Latina, que se ha enriquecido comparándola con la prevalencia de los ninis y sus características en otras partes del mundo. Con este conjunto de datos recién ampliado podemos obtener una representación completa sin precedentes del problema.

Para determinar la magnitud del problema en América Latina, el análisis comienza por clasificar a la población de 15 a 24 años de edad de la región según su participación en el sistema educativo y situación laboral. El estudio define a los ninis como individuos entre los 15 y los 24 años que no están matriculados en la educación formal (pública o privada) ni trabajan en el momento de ser encuestados. Siguiendo la metodología de SEDLAC, la categoría “trabajador” se define de la siguiente manera: los jóvenes trabajadores son individuos que han declarado haber trabajado al menos una hora en el periodo de referencia de la encuesta (por lo general, en la semana anterior), así como los que, siendo empleados, no han trabajado durante el periodo de referencia debido a circunstancias extraordinarias (tales como enfermedad, huelgas o vacaciones).

Aunque los medios de comunicación tienden a considerar a los ninis como el reflejo de un problema común, el término ninis engloba a un

¹ Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Bolivariana de Venezuela, República Dominicana y Uruguay. El año más reciente utilizado para la mayoría del análisis incluido en reporte es 2010; sin embargo, durante el curso de desarrollo de la investigación encuestas más recientes se volvieron disponibles. Para confirmar los hallazgos presentados aquí, la mayoría de las estadísticas fueron actualizadas a 2013 y los resultados se mantienen. Las estadísticas utilizando las encuestas más recientes (alrededor del año 2013) están disponibles en resúmenes específicos para cada país a los cuales se puede acceder a través del siguiente vínculo <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/22349>.

Gráfico 3.1 Número de ninis en América Latina en 2010, por sexo, del total de la población joven (de 15 a 24 años de edad)



Fuente: De Hoyos, Rogers y Popova, 2015.

grupo muy heterogéneo. Como se muestra en el gráfico 3.1, de los más de 92 millones de jóvenes de 15 a 24 años de edad que había en América Latina en 2010, un poco más de 18 millones no iban a la escuela ni trabajaban.² Esta cifra, calculada a partir del conjunto de encuestas recopiladas para el presente estudio, excede por mucho otro cálculo reciente de 14 millones de ninis en 2010 (Bassi y col., 2012). Esta cifra absoluta se desglosa por dimensiones de la siguiente forma:

- *Género y actividad:* De los 18 millones de ninis en la región, 12 millones son mujeres. Dos tercios de ellas siguen viviendo con sus padres y no están buscando trabajo. El resto, han formado un nuevo hogar y ya tienen hijos, y en la mayoría de los casos no están buscando empleo. Los hombres constituyen sólo una tercera parte del segmento de población nini, casi todos ellos siguen viviendo con sus padres y cerca de la mitad está buscando trabajo activamente. Estos patrones contrastan con la imagen de los ninis que suelen mostrar los medios de comunicación

² La cifra de 18,2 millones de ninis en América Latina se basa en las encuestas de hogares realizadas en los 15 países incluidos en el estudio alrededor de 2010. Esta cifra subestima la cifra real observada en 2015 por tres razones: (i) varios países, especialmente del Caribe, no están incluidos en nuestra muestra, (ii) los factores de expansión en las encuestas de hogares generalmente subestiman la población total y (iii) la población de jóvenes en la región ha aumentado desde que se llevó a cabo la última encuesta de hogares. Ajustando por estos tres factores y suponiendo que el porcentaje de ninis en los países fuera de la muestra es el mismo que el observado en los países de nuestra muestra, el número total de ninis en la región en 2015 llega a 20.8 millones.

como hombres jóvenes ociosos involucrados en la delincuencia y la violencia.³

- *País:* La proporción de ninis varía mucho entre los distintos países de América Latina, representando desde el 10,9% de los jóvenes en Perú, hasta más del 25% en Honduras y El Salvador. Las cifras absolutas más altas de ninis se encuentran en Brasil, Colombia y México, principalmente porque estos países tienen las poblaciones más grandes de la región.
- *Comparación entre las zonas rurales y las urbanas:* Como proporción de la población, la prevalencia de ninis es más alta en las zonas rurales, representando el 21% de los jóvenes versus el 17% en las zonas urbanas. Sin embargo, si se tiene en cuenta el alto índice de urbanización de la región, la gran mayoría de los ninis—cerca de 13 millones del total de 18 millones—viven en ciudades.
- *Nivel de educación:* El nivel de escolaridad de los ninis es bastante bajo, lo cual no es ninguna sorpresa. En 2010, más del 25% de ellos no había terminado la escuela primaria, mientras que otro 43% había terminado la primaria pero no la secundaria.

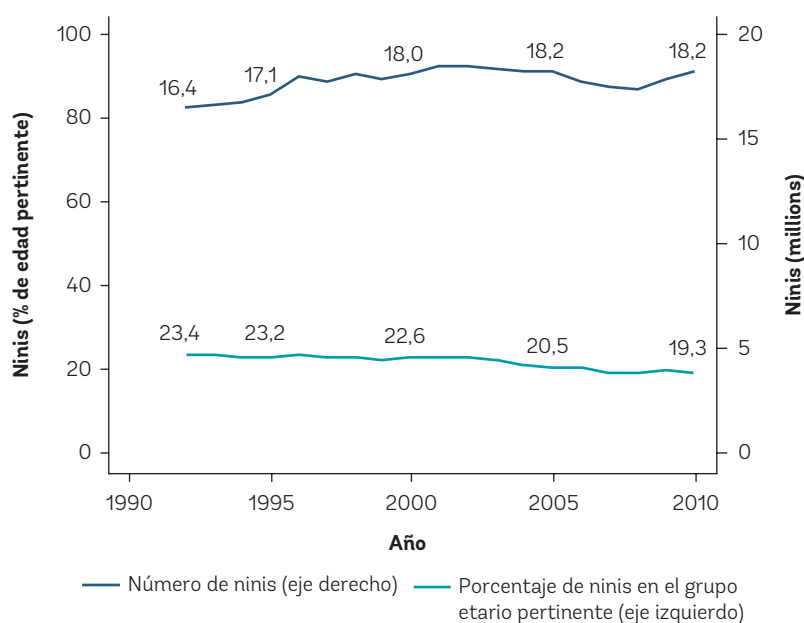
Se está prestando más atención al fenómeno nini en los últimos años en los medios de comunicación y al formular políticas, lo que puede dar la sensación de que el problema está creciendo. Pero esto no es totalmente cierto. Por un lado, la proporción de los jóvenes de América Latina que son ninis ha descendido en las dos últimas décadas, pasando del 23,4% en 1992 al 19,3% en 2010 (gráfico 3.2).⁴ Sin embargo, esta reducción se debe totalmente a un descenso en la proporción de mujeres ninis; de hecho, la proporción de hombres ninis se incrementó marginalmente durante dichos años. Y en el mismo período, el número total de ninis en la región ascendió de 16,4 millones a 18,2 millones, lo que supone un aumento del 14% (gráfico 3.2). Lo que explica el descenso en la proporción de ninis con un incremento en su número es el rápido crecimiento de la población de jóvenes en la década de 1990.

El aumento del 14% en el número de ninis a lo largo de 20 años puede parecer pequeño, pero si se desglosan las cifras por sexo la panorámica es distinta. Se registró un incremento substancial (del 46%) en el número de ninis hombres entre 1992 y 2010. De hecho, todos los ninis que se añadieron en ese periodo (1,8 millones de personas) fueron hombres.

³ Un análisis de las fuentes impresas y en internet de México, realizado a través de Factiva, muestra que las diez palabras más utilizadas en artículos de prensa sobre los ninis son las siguientes (en orden de importancia): educación, violencia, jóvenes, empleo, habilidades, flojo, mujeres, drogas, oportunidades e inseguridad.

⁴ Para mostrar la magnitud del problema en el país Latinoamericano típico, el gráfico 3.2 presenta el promedio simple de la proporción de jóvenes nini. La estimación en el número total de ninis en la región se basó en promedios ponderados por población joven en cada país.

Gráfico 3.2 Número y proporción de ninis en América Latina, 1992-2010



Fuente: de Hoyos, Rogers y Popova, 2015.

Nota: El porcentaje de ninis a nivel regional fue calculado mediante un promedio simple entre los 15 países incluidos en la muestra.

Es importante tener en cuenta esta distinción, porque el aumento de ninis hombres en el contexto de creciente actividad delictiva parece estar correlacionado con el crimen y la violencia (de Hoyos, Gutiérrez y Vargas, 2015). La combinación de este aumento de ninis hombres, su posible vinculación con la delincuencia y la violencia y la aparición misma del término “ninis” pueden explicar que en los últimos años los medios de comunicación y sociedad en general hayan prestado más atención al tema.⁵

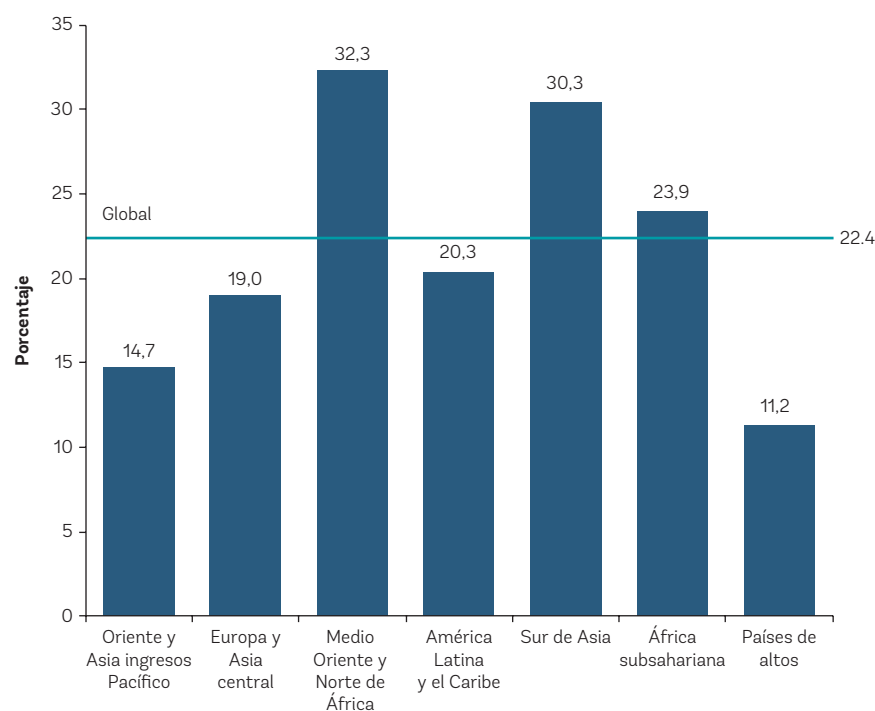
¿Cuál es la dimensión del problema de los ninis en América Latina si la comparamos con otras regiones? Usando una selección de encuestas de hogares de más de 80 países del mundo estandarizadas dentro del proyecto GIDD (Dinámicas de Distribución Mundial del Ingreso) del Banco Mundial,⁶ fue posible calcular el número total y porcentaje de ninis en

⁵ Según un análisis realizado con Google Trends, las búsquedas realizadas desde México que utilizan el término “ninis” aumentaron a finales de 2010, mientras que no existían antes de ese año. Esto no es sólo por causas económicas: las búsquedas que contienen términos como “desempleado” ya habían aumentado bruscamente unos dos años antes, inmediatamente después de que estallara la crisis financiera internacional.

⁶ Para obtener más detalles sobre los datos y métodos de GIDD, consulte: <http://go.worldbank.org/YADEAFEJ30>

el mundo. De acuerdo a las encuestas de hogares más recientes, el 22% de los jóvenes entre 15 y 24 años en el mundo son ninis. Esto quiere decir que alrededor de 260 millones de jóvenes en el mundo no estudia ni trabaja. El gráfico 3.3 muestra la proporción de jóvenes de 15 a 24 años de edad que son ninis en las diferentes regiones del mundo. El porcentaje más alto se encuentra en el Medio Oriente y el norte de África, en donde uno de cada tres jóvenes no estudia ni trabaja, mientras que la proporción más baja corresponde a los países de ingresos altos. La proporción en América Latina es similar al promedio mundial. Los datos del GIDD también revelan que el desglose por sexo del problema de los ninis varía mucho entre los diferentes grupos de países: en el este de Asia y el Pacífico, en Europa y Asia central y en los países con ingresos altos, las mujeres no son más propensas a ser ninis que los hombres, mientras que en el sur de Asia las mujeres representan el 82% del total de ninis, y en el Medio Oriente, el norte de África y el África subsahariana, la proporción de mujeres ninis es similar a la de América Latina.

Gráfico 3.3 Proporción de ninis en el grupo etario de 15 a 24 años, por región (alrededor del año 2010)



Fuente: Cálculos de los autores utilizando datos del proyecto GIDD, Dinámicas de Distribución Mundial del Ingreso.

Nota: Las cifras son promedios regionales ponderados por población, dándole más peso a países con mayor población.

Recuadro 3.1 Historias de vida de los ninis

Con más de 18 millones de ninis en América Latina, hay por lo menos el mismo número de historias personales que explican cómo llegaron estos jóvenes a la situación actual. Las encuestas de hogares pueden identificar temas comunes en las condiciones de los ninis, algunos de ellos incluidos en este informe y con mayor detalle en de Hoyos, Rogers y Popova (2015). No obstante la riqueza de las encuestas, los promedios esconden una enorme heterogeneidad y muchas sutilezas.

Para entender la complejidad de estas historias y dar a los ninis la oportunidad de expresar sus preocupaciones, el equipo de investigación del presente estudio se asoció con consultores locales para realizar entrevistas a profundidad a 18 ninis y sus padres en México y Honduras. Las preguntas que orientaron las entrevistas fueron preparadas por los autores de los distintos documentos que componen este informe basándose tanto en los resultados como en las limitaciones del análisis cuantitativo. Las preguntas se agruparon en cinco temas: el contexto familiar, el sistema educativo, las limitaciones del mercado laboral, las percepciones y aspiraciones y, por último, el papel del gobierno como proveedor de soluciones.

Las historias de estos 18 jóvenes describen familias disfuncionales. En la mayoría de los casos el padre abandonó a la familia o nunca estuvo presente para ayudar a la madre, que quedó embarazada en la adolescencia, o, sobre todo en el caso de Honduras, el padre emigró a los Estados Unidos o fue asesinado.

“A mi papá lo mataron porque parece que se metió con la mujer de un marero.”
- Mujer de 15 años de edad en San Pedro Sula.

“Mi papá se murió cuando yo tenía ocho años porque le pusieron una inyección que no era en el hospital.”
- Hombre de 15 años de edad en San Pedro Sula.

“Mi papá es trillero. Viaja mucho, casi no lo vemos.”
- Mujer de 19 años de edad en Monterrey.

Con el padre ausente, algunas madres tienen que trabajar durante muchas horas, dejando la crianza de los niños en manos de alguna abuela, tía, hermano mayor o, en algunos casos, nadie.

“Yo era la única que cuidaba a los niños cuando ese fulano dejó a mi hija.”
- Abuela de una mujer de 15 años de edad en Monterrey.

“Cuando mi papá fallece, se va el principal sustento de la casa y es cuando mi mamá se tiene que poner a trabajar y yo me quedo con mi abuela.”
- Mujer de 21 años de edad en San Pedro Sula.

“Cuando murió mi papá, mi mamá se deprimió y se fue de la casa, empezó a beber y nos dejó en casa de una tía, yo la extraño mucho.”
- Mujer de 15 años de edad en San Pedro Sula.

Recuadro 3.1 Historias de vida de los ninis (continuación)

El embarazo en la adolescencia fue tema recurrente en las historias, ya sea porque la madre del nini se embarazó cuando era adolescente o porque la nini actual es madre soltera.

“Yo me embaracé muy joven, a los 15, por eso no terminé el grado.”
- Mujer de 21 años de edad en San Pedro Sula.

“Me embaracé en la prepa, estaba muy joven y no sabía qué hacer.”
- Madre de un hombre de 20 años en la Ciudad de México.

“Bueno, qué le vas a hacer, se embarazó y teníamos que ayudarla. Si ayudamos a nuestra hija mayor cuando se embarazó, tenemos que ayudarlas a todas.”
- Madre de una mujer de 19 años en Monterrey.

Los ninis, en concreto en Honduras, no confían en los beneficios de ir a la escuela. Justifican su decisión de abandonar la educación basándose en las necesidades económicas del hogar.

“Por muy bien que usted salga, aquí no hay nada. Uno para entrar a un buen puesto tiene que tener un buen conecte dentro del gobierno.”
- Hombre de 21 años en Tegucigalpa.

“Llegué a tercero de ciclo, decidí trabajar para ayudar a mi mamá.”
- Hombre de 20 años en Tegucigalpa.

“Pasamos por una situación complicada de dinero, mejor me salí de la escuela. Me quedo escuchando música o viendo la tele.”
- Mujer de 15 años en Monterrey.

La experiencia de los ninis en el mercado laboral consiste en trabajos mal pagados, a corto plazo y en el sector informal. Algunos han sufrido abusos de muchos tipos, como horarios de trabajo largos sin descanso y acoso sexual.

“Estuve trabajando en una maquila hasta el séptimo mes, después me corrieron.”
- Mujer de 23 años en San Pedro Sula.

“Tenía que estar muchas horas de pie, bajo el sol. Te pagaban una semana sí y una no.”
- Mujer de 19 años en Monterrey.

“Trabajé como conductor en una empresa de la construcción. Me pagaban poco y tenía que trabajar muchas horas, por eso lo dejé. No he encontrado otro trabajo. Hace un año de eso.”
- Hombre de 23 años en Cuernavaca.

En Honduras, las historias de los ninis se mezclan con escenas de violencia, algo que indica un bajo nivel de capital social y un pesimismo generalizado entre los jóvenes.

“De mis amigos, han matado como a siete. Se metieron en pandillas. Iban a cobrar mil lempiras por cada pulpería.”
- Hombre de 15 años de edad en San Pedro Sula.

(El recuadro continúa en la página siguiente)

Recuadro 3.1 Historias de vida de los ninis (continuación)

“Mis papás me dijeron “aquí no hay nada, sólo te vas a encontrar violencia, o que te maten, o que te asalten.””

- Hombre de 21 años en Tegucigalpa.

“Sí, el barrio es bien caliente, acaban de matar a tres aquí afuera de la casa.”

- Madre de una mujer de 21 años en San Pedro Sula.

La mayoría de los ninis no creen que el gobierno pueda contribuir a la solución. Piensan que la solución está en ellos mismos. A veces, tienen la esperanza de que el desenlace sea conseguir mayores ingresos, pero es poco probable; por ejemplo, sueñan en convertirse en futbolista profesional, dejar el país para trabajar en un crucero o emigrar a Estados Unidos. Algo obvio al escuchar a estos jóvenes es que sus decisiones suelen ser lógicas, teniendo en cuenta sus circunstancias. En su transición durante la adolescencia tienen que hacer frente a la dura realidad que los ha rodeado toda su vida.

Fuente: SIMO Consulting, 2015.

La evaluación comparativa global también revela que en todas las regiones en desarrollo del mundo excepto en Europa y Asia central, más de dos tercios de la cifra total de ninis no han terminado la secundaria, mientras que menos del 10% de ellos ingresó a la secundaria.⁷ Los datos globales también muestran que América Latina es la región con la proporción más grande de ninis en las zonas urbanas. Entre otras regiones en desarrollo, sólo el Medio Oriente y el norte de África tienen más ninis en las zonas urbanas. En las demás regiones, la proporción es inferior al 40%. En cuanto a la existencia de ninis en las zonas localizadas por debajo del 40% de la distribución del ingreso, América Latina registra la mayor proporción con un 64% seguida de Asia oriental y el Pacífico (58%), África subsahariana (49%), Europa y Asia central (44%) y los países de ingresos altos (32%).

⁷ En Europa y Asia central, el 48% del total de los jóvenes clasificados como ninis no ha terminado su educación secundaria.

4. ¿Por qué los jóvenes se convierten en ninis?: Un marco conceptual

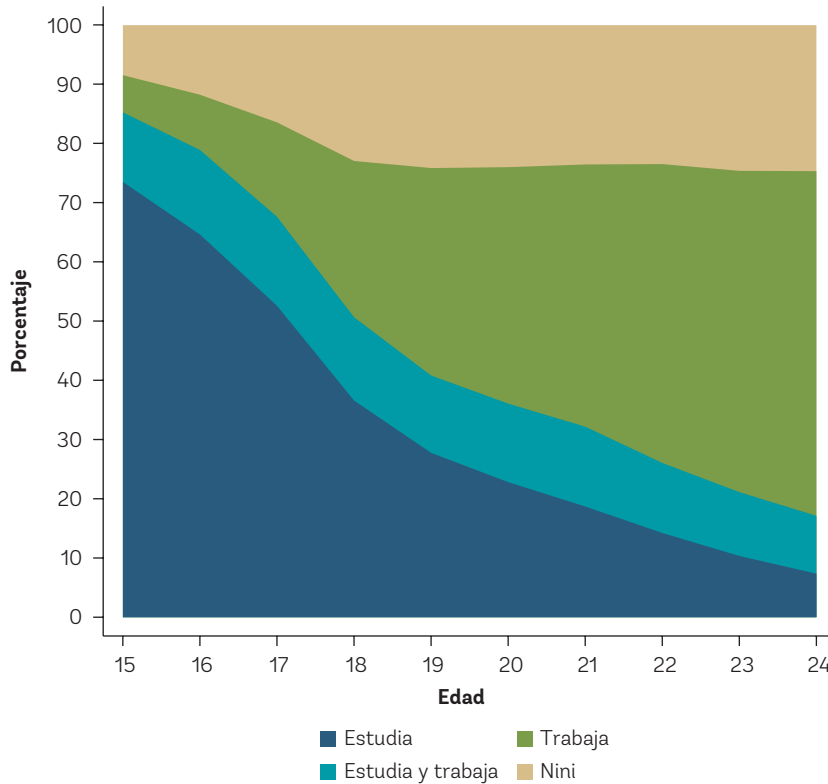
PARA ENTENDER QUIÉN SE CONVIERTE EN NINI Y POR QUÉ, y para guiar el análisis empírico, es esencial contar con un marco conceptual de los múltiples factores que influyen en las decisiones de los jóvenes relacionadas a la escuela y el trabajo. El gráfico 4.1 proporciona una clasificación sencilla de los procesos de transición en el uso del tiempo de los jóvenes en América Latina. Éstos pueden estar en la escuela, trabajando, haciendo ambas cosas o sin hacer ninguna de ellas (es decir, como ninis). A los 15 años, más del 80% de los jóvenes en América Latina están en la escuela y cerca del 10% ya son ninis. Al recorrer el eje horizontal hacia cohortes de más edad, la proporción de jóvenes escolarizados desciende, y el índice de los que están trabajando o viviendo como ninis aumenta. Como muestran los datos regionales presentados en de Hoyos, Rogers y Popova (2015), la transición de la escuela al trabajo o al estado de nini en América Latina se intensifica en los jóvenes que tienen entre 15 y 18 años, aunque una minoría significativa todavía se encuentra en la escuela incluso hasta los 24 años.

Debido a que es complejo analizar estos múltiples resultados posibles y su interacción dinámica, es útil trabajar con un modelo teórico formal que ayude a guiar la discusión. El modelo que se esboza aquí—basado en Behrman, de Hoyos y Székely (2015)—describe cómo las limitaciones a las que se enfrentan los jóvenes, junto con el proceso de optimización dadas éstas limitaciones, dan forma a sus propias decisiones y las de sus familias.

Para identificar las variables de contexto y el conjunto de limitaciones que influyen en las decisiones de los jóvenes, supongamos que por debajo de una edad determinada que denominaremos a^* , digamos a los 15 años, los jóvenes no pueden trabajar, ya sea por cuestión cultural o por requisito legal. Su única fuente de ingresos son transferencias monetarias dentro del hogar o sumas recibidas del gobierno. Por encima de ese umbral crítico de edad a^* , los individuos deciden, según las limitaciones de su contexto individual (o micro), el de su comunidad y las condiciones macroeconómicas, si asisten a la escuela, trabajan, hacen ambas cosas o ninguna de ellas.

Para cuando llegan a ese primer umbral crítico de edad, a^* , los jóvenes ya poseen una dotación que refleja su contexto: la contribución de los padres durante la infancia de sus hijos ($a < a^*$); los factores familiares e

Gráfico 4.1 Transiciones de la educación y el mercado laboral en América Latina (alrededor del año 2010)



Fuente: de Hoyos, Rogers y Popova, 2015.

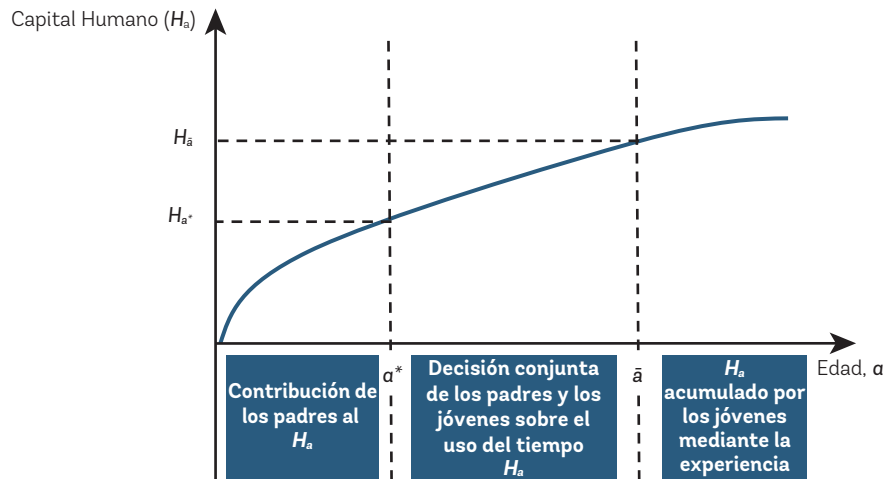
individuales, incluidos los aspectos socioeconómicos; las características demográficas, y los factores macroeconómicos y comunitarios que configuran el medio ambiente, tales como las normas culturales, la edad legal para trabajar, la disponibilidad y calidad de la educación pública y las características de la comunidad. La dotación al inicio de la adolescencia abarca las calificaciones obtenidas en la escuela y la calidad de la educación hasta la edad a^* , las habilidades cognitivas y las aptitudes socioemocionales, como la autosuficiencia y las funciones ejecutivas, todas las cuales tienen un valor en el mercado laboral. La experiencia en el mercado laboral y el avance en la escolaridad combinado con la dotación de inicio determinan el capital humano después del umbral crítico de edad $a > a^*$. Una hipótesis del modelo, y parte de lo que motivó este estudio, es que cuando los jóvenes no asisten a la escuela ni trabajan, dejan de acumular capital humano. En otras palabras, aunque ser un nini permite a un joven consumir ocio en el presente, esto no incrementa (e incluso puede reducir)

su capital humano y, por lo tanto, puede disminuir significativamente el consumo futuro.

Después de que los jóvenes alcanzan un segundo umbral crítico de edad en el ciclo de vida (digamos, a los 24 años de edad), que denominaremos $a=\bar{a}$, la acumulación de capital humano se determina únicamente por los años de experiencia, puesto que ya no pueden asistir a la escuela. La edad a la que esto ocurre depende de las normas culturales, el entorno económico, las preferencias individuales y las normas y reglamentos del sistema educativo. El gráfico 4.2 ofrece una representación gráfica sencilla del proceso dinámico de acumulación de capital humano antes y después de los “umbrales de edad críticos.”

Los individuos distribuyen su tiempo entre cuatro opciones mutuamente excluyentes (asistir a la escuela, s_a ; trabajar en el mercado laboral, h_a ; hacer ambas, b_a ; o no hacer ninguna, n_a) siguiendo un proceso de maximización de la utilidad, como se asume en los modelos económicos estándar. Las decisiones de los jóvenes en relación con el uso del tiempo afectarán su consumo actual y futuro, según la acumulación de capital humano y su efecto en los resultados futuros en el mercado laboral. Por lo tanto, los mercados laborales son el vínculo entre las decisiones sobre el uso del tiempo y el valor actualizado neto de la utilidad. Los salarios en la edad a están determinados por el valor de mercado de la dotación de capital humano y por otras variables contextuales que afectan a la productividad

Gráfico 4.2 Acumulación de capital humano durante el ciclo de vida



Fuente: Behrman, de Hoyos y Székely, 2015.

laboral, tales como la reglamentación del mercado laboral, la disponibilidad de la tecnología, los sectores de especialización en la economía, la intensidad del comercio exterior y las condiciones macroeconómicas generales.

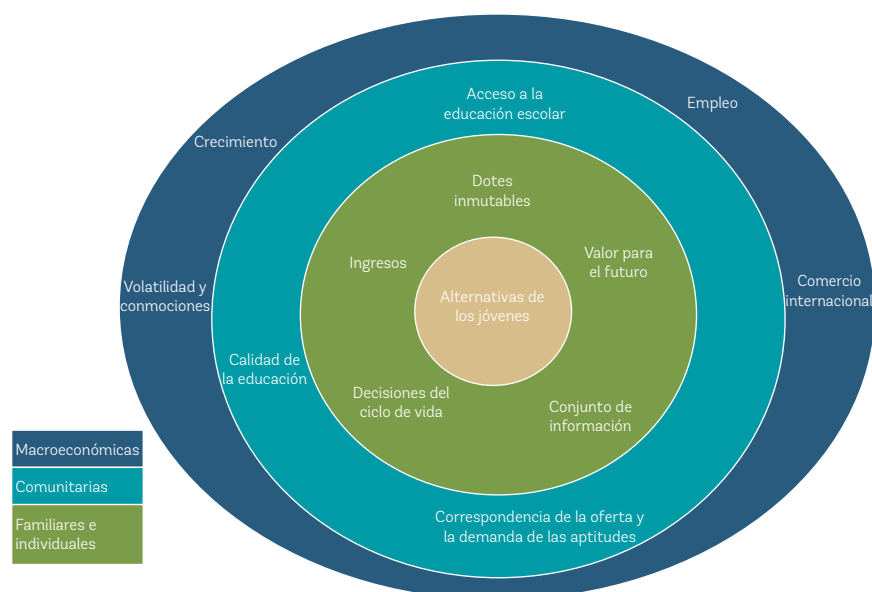
La distribución de los jóvenes entre las cuatro categorías mutuamente excluyentes $\{s, h, b, n\}$ a menudo reflejará principalmente los límites que imponen las restricciones (presupuestales, de información, de acceso a mercados financieros, entre otras), más que el proceso de maximización de la utilidad que normalmente señalan los libros de texto. Por ejemplo, un joven puede estar en la categoría de nini simplemente porque el mercado laboral no está creando suficientes oportunidades de empleo o porque el sistema escolar no está facilitando la acumulación de capital humano. Además, una persona puede convertirse en nini porque los patrones culturales y las normas de la comunidad así lo requieren, y no necesariamente por las condiciones del mercado laboral. Por ejemplo, las normas pueden requerir que determinados miembros del hogar se ocupen en tareas domésticas.

En cada punto en el tiempo entre las edades a^* y \bar{a} los jóvenes asignan su tiempo a las diferentes categorías $\{s, h, b, n\}$ de forma que maximice el valor presente neto del flujo de utilidad a lo largo de su vida, influidos por un conjunto de restricciones y variables contextuales. Los factores que determinan las decisiones de los jóvenes entre las cuatro categorías de uso del tiempo se pueden clasificar por conveniencia en tres grupos jerárquicos: factores familiares e individuales, comunitarios y macroeconómicas, tal y como se muestra en el gráfico 4.3.

El marco teórico planteado en este estudio tiene varias implicaciones relevantes para el diseño de políticas públicas:

1. *Efectos a largo plazo*: Cómo los jóvenes decidan usar su tiempo en el presente puede tener efectos a largo plazo, incluso permanentes; por ejemplo, ser nini hoy puede empeorar los resultados en el mercado laboral en el futuro. Debido a la relevancia que juegan las dotaciones de inicio que reciben los jóvenes, hay una transmisión considerable de bienestar o, a la inversa, de la pobreza entre generaciones. Esta implicación encaja con los resultados obtenidos por Vakis, Rigolini y Lucchetti (2015), y también con las historias de vida que figuran en el recuadro 3.1.
2. *Transiciones específicas según el país*: La transición de la escuela a la condición de nini (o cualquier otra opción) puede ocurrir a edades más tempranas y en niveles escolares más bajos en algunos países. Las diferencias entre países en este sentido se deben a los diferentes contextos socioeconómicos, la demografía y las condiciones macroeconómicas, y al impacto de estos factores en las decisiones de los jóvenes.

Gráfico 4.3 Factores determinantes del uso del tiempo de los jóvenes



Fuente: Adaptado de Behrman, de Hoyos y Székely, 2015.

3. *Determinantes de la acumulación de capital humano:* Los jóvenes invertirán menos en su capital humano si se enfrentan a restricciones de liquidez (por ejemplo, si no cuentan con préstamos para educación debido a las imperfecciones de los mercados de capital), tienen una preferencia por el consumo actual versus el consumo futuro (en otras palabras, si tienen una tasa de descuento elevada) o esperan que el rendimiento futuro del capital humano sea relativamente bajo.
4. *Formación de habilidades endógenas:* Si se da una tasa de descuento lo suficientemente alta entre los jóvenes, percepciones del retorno a la educación con un sesgo negativo o niveles de calidad de la educación muy bajos, las oportunidades del mercado laboral para los jóvenes pueden ser percibidas como opciones mejores y provocar altas tasas de abandono escolar (Atkin 2012).

Suponiendo que la evidencia apoye estas relaciones teóricas entre el uso del tiempo por parte de los jóvenes y los diferentes determinantes, el modelo se puede usar para el diseño de políticas que aborden el problema de los ninis. Por ejemplo, si la evidencia empírica confirma que las limitaciones de ingresos son un factor determinante importante de los ninis, entonces proporcionar a los jóvenes becas o transferencias

Cuadro 4.1 Factores determinantes del uso del tiempo de los jóvenes y respuestas de políticas posibles

Factores determinantes	Respuestas de política posibles
Familiares e individuales	
Dotación inicial	Desarrollo en la primera infancia, aptitudes socioemocionales, mentoría/tutoría
Ingresos	Transferencias monetarias condicionadas o becas
Valoración del futuro	Intervenciones de información
Decisiones pasadas	Programas de segunda oportunidad, educación a distancia, enseñanza flexible
Información distorsionada sobre retornos a la educación	Intervenciones de información
Decisiones del ciclo de vida, como casarse, vivir en unión libre, tener hijos	Programas de prevención de embarazos en adolescentes
Comunitarios	
Acceso a la escolarización	Apoyo adecuado, subsidios para el transporte
Calidad de la educación	Políticas para mejorar la docencia, gestión basada en las escuelas, mejorar habilidades de gestión entre los directores de escuela
Correspondencia entre la oferta educativa y la demanda de habilidades del mercado laboral	Formación técnica/vocacional, servicios de empleo, programas de capacitación
Macroeconómicos	
Crecimiento	
Empleo	Respuestas de política fuera del alcance de este estudio
Políticas de comercio internacional	
Volatilidad en mercados internacionales	

monetarias condicionadas a la asistencia escolar podría ayudar a reducir el problema. El cuadro 4.1 muestra varias respuestas de política potencialmente eficaces para cada uno de los determinantes del uso del tiempo por parte de los jóvenes identificados en el marco teórico.

5. Dinámicas a largo plazo de los ninis: Un análisis de cohorte

COMO SE DESCRIBE EN EL CAPÍTULO ANTERIOR, el proceso de decisiones sobre la acumulación de capital humano y el uso del tiempo es intrínsecamente dinámico y responde a una lógica y a circunstancias diferentes en cada etapa del ciclo de vida. Realizar un seguimiento de este proceso dinámico a lo largo del ciclo de vida es un enfoque distinto al del capítulo 3, donde el fenómeno nini se describe con instantáneas de cortes transversales obtenidos en determinados puntos de tiempo.

Los cortes transversales son útiles para examinar la correlación contemporánea entre el estado nini y los factores individuales, comunitarios y macroeconómicos. Pero el enfoque transversal debe complementarse con un análisis que permita captar la dinámica de los ninis. Como se planteó en el marco conceptual en el capítulo 4, la condición de nini en cualquier momento, por ejemplo la adolescencia, depende no sólo de las circunstancias actuales particulares de los jóvenes, sino también de decisiones anteriores y sus expectativas. Si no se tiene en cuenta la información sobre el pasado, el estado nini podría ser malinterpretado como consecuencia sólo de las circunstancias actuales. Esta interpretación errónea puede conducir a respuestas de política equivocadas.

A fin de analizar el tema de forma dinámica, sería ideal tener acceso a los datos de panel de seguimiento de los mismos individuos en el tiempo. Sin embargo, los datos de este tipo rara vez están disponibles en América Latina, y cuando existen (como en el caso descrito en el capítulo 6), por lo general siguen a un mismo individuo sólo durante algunos meses o un par de años en el mejor de los casos.

5.1 Más escolarización frente a menos oportunidades laborales da como resultado un número total invariable de ninis

AFORTUNADAMENTE, PODEMOS TOMAR UN ENFOQUE ALTERNATIVO para comprender mejor la dinámica de las decisiones sobre la escuela y el trabajo durante la adolescencia, incluso si no contamos con datos de un panel

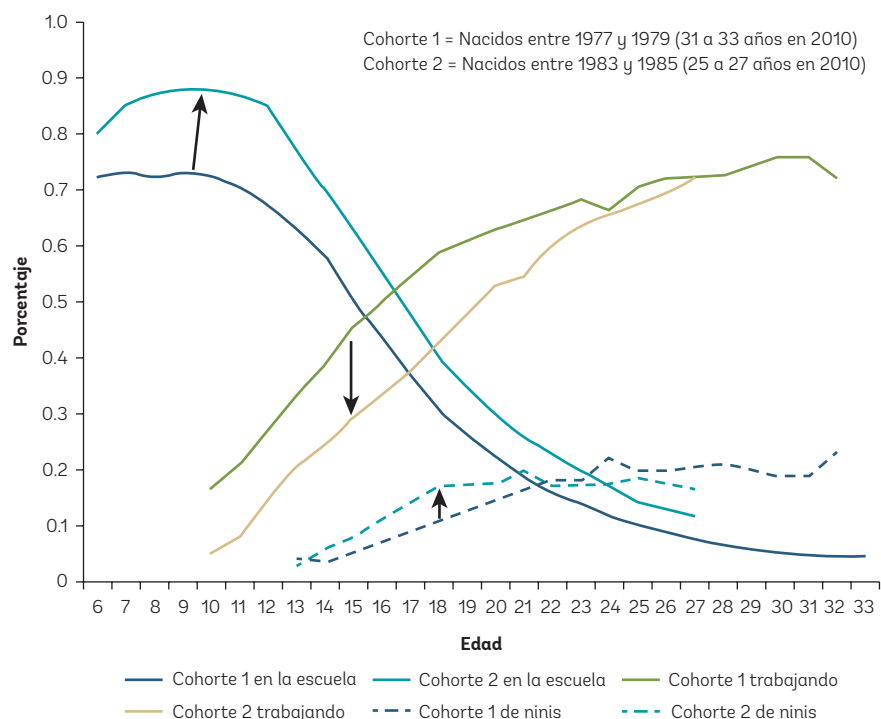
a nivel individual de largo plazo. Esta alternativa es construir paneles sintéticos, mediante el uso de los datos de las encuestas de hogares, de los que se dispone con mucha más facilidad en la región, para seguir a los grupos representativos de la población (identificados por su fecha de nacimiento) a lo largo del tiempo.

Tomemos, por ejemplo, México, donde contamos con 14 encuestas de hogares durante el periodo de 1984 a 2012. Al ser encuestas representativas de subgrupos etarios de la población, es posible identificar a los individuos de las cohortes que tenían, por ejemplo, 6 años en 1984, a los que se observa ocho años más tarde, cuando tenían 14 años de edad en la encuesta de 1992. Se observa al mismo grupo a los 16 años en 1994, a los 18 años en 1996, a los 20 años en 1998, a los 22 años en 2000 y a los 24 años en 2002. Así es posible seguir esta cohorte desde el momento en que alcanza la edad escolar hasta la edad en la que debía salir del sistema educativo. De la misma manera, podemos dar seguimiento a otras cohortes. Asimismo, las encuestas de hogares normalmente permiten realizar un seguimiento de la asistencia a la escuela, la inserción en el mercado laboral y el estado nini en cada uno de estos puntos de observación, por lo que es posible determinar el momento en el que cierta proporción de la población que observamos a los 24 años, por ejemplo, ingresó a la categoría nini. Por lo tanto, los datos nos permiten dar seguimiento a la proporción de individuos en cada cohorte que asignan su tiempo a cada una de las principales actividades en el transcurso del ciclo de vida. Además, este análisis de panel sintético nos permite correlacionar los cambios en las proporciones de la cohorte en los diferentes grupos: los que van a la escuela, trabajan, estudian y trabajan o son ninis, con los cambios en variables que capturan los contextos comunitarios y macroeconómicos.

El panel sintético que utilizaron Székely y Karver (2015) se creó a partir de 234 encuestas de hogares en 18 países de América Latina en el periodo comprendido entre 1980 y 2011, las cuales se armonizaron para garantizar la comparabilidad de las variables de interés. Los datos confirman el sorprendente hallazgo que se mencionaba en el capítulo 3: a pesar del crecimiento del PIB de más del 50% en términos reales entre 2000 y 2010, y del descenso significativo de la pobreza y la desigualdad durante ese periodo, se registró una disminución apenas marginal en la proporción de jóvenes en la categoría nini.

El gráfico 5.1 ilustra el patrón de transición de la escuela al trabajo y de la escuela al estado nini de dos generaciones que se siguieron con el método de panel sintético. Cada cohorte se compone de individuos nacidos en un determinado periodo de tres años y en el gráfico figuran los promedios para los 18 países de América Latina incluidos en la base de datos.

Gráfico 5.1 Transiciones de la escuela al mercado laboral



Fuente: Székely y Karver, 2015.

Nota: El eje vertical muestra la proporción de la población en las tres actividades diferentes: estudiando, trabajando y nini.

Consideremos, por ejemplo, la cohorte 1 en el gráfico 5.1, que representa a las personas nacidas entre 1977 y 1979 y que, por consiguiente, cumplieron entre 15 y 17 años en el periodo de 1992 a 1994. Esta es la primera cohorte que se puede seguir a partir de los seis años, que es la edad promedio de ingreso a la primaria en la región. El índice de participación escolar comienza alrededor del 70% a la edad de seis años para la cohorte 1, permanece igual entre los seis y 10 años y empieza a descender a partir de ahí. Hay un descenso muy pronunciado justo después de los 15 años, de manera que a los 18 años sólo cerca de un 30% sigue en la escuela, y a los 24 años la proporción es del 15%.

Las decisiones en cuanto al uso del tiempo en la cohorte 2 parecen notablemente distintas, a pesar de que los individuos de la cohorte 2 nacieron sólo seis años después que los de la cohorte 1. En primer lugar, los índices de escolarización para esta segunda cohorte son considerablemente más altos, ya que se matricula el 90% de los individuos de siete a 12 años. Esto significa que en unos pocos años mejoraron las competencias de las

nuevas generaciones a punto de llegar a la edad de trabajar (como se muestra en el trabajo de Bassi, Busso y Muñoz, 2013). Curiosamente, la brecha entre los dos perfiles de matriculación del gráfico 5.1 se mantiene constante más o menos en alrededor del 10% a partir de los 12 años, lo que indica que el impulso inicial de la participación escolar en el nivel primario para la cohorte 2 tuvo un efecto de larga duración, posiblemente hasta los 24 años de edad. En cuanto a las transiciones a la edad de trabajar, los datos muestran que muchos individuos de la cohorte 1 comienzan a trabajar a edades tempranas. La proporción de trabajadores alcanza un 25% a la edad de 12 años, luego se eleva al 46% a los 15 años y asciende al 60% a los 18 años. Hasta los 20 años, los individuos en la cohorte 2 trabajan a un ritmo del 12 al 20% menos que en la cohorte 1. A los 18 años, por ejemplo, apenas cerca del 40% de los individuos de la cohorte 2 estaban trabajando. La convergencia entre las cohortes comienza a los 20 años, por lo que a los 24, la proporción de los que están trabajando es prácticamente la misma para ambas cohortes.

Por ende, la principal diferencia entre las dos cohortes es que la persona promedio en la cohorte 1 abandonó la escuela antes, y que una proporción más grande pudo encontrar empleo cuando eran más jóvenes. Por el contrario, los individuos de la cohorte 2 tienen niveles promedio más altos de escolaridad, pero llegan a los 24 años con menos experiencia laboral, ya que han permanecido más tiempo en la escuela pero se insertaron en la fuerza laboral más tarde.

¿Cómo afectan estos patrones diferentes de empleo y escolaridad el porcentaje de ninis de las dos cohortes? El gráfico 5.1 muestra que entre los 15 y los 22 años, la proporción de jóvenes ninis es mayor para la cohorte 2, alcanzando un máximo del 20% entre los 20 y 21 años. A pesar de que la cohorte 2 tiene mucha más escolaridad en promedio que la cohorte 1, sus bajos índices de empleo a edades más tempranas terminan produciendo más ninis. A partir de los 22 años, sin embargo, la cohorte 1 tiene un porcentaje de ninis ligeramente mayor, porque los índices de trabajo para las dos cohortes casi convergen mientras la cohorte 2 continúa asistiendo a la escuela en proporciones más altas.

Este análisis de cohorte mediante panel sintético nos ayuda a entender por qué América Latina ha progresado lentamente durante los últimos 20 años. Aunque el gráfico 5.1 comprende únicamente dos cohortes de la región, separadas por tan sólo seis años, el análisis completo indica que el patrón es representativo de lo que ha sucedido en general. La juventud de América Latina ha mejorado notablemente sus niveles de escolaridad, pero debido a que su entrada al entorno laboral se ha retrasado por más o menos el mismo margen, la proporción de jóvenes ninis ha disminuido muy lentamente, y su número ha aumentado.

5.2 Las tendencias son positivas para las mujeres pero no para los hombres

LA CONCLUSIÓN DEL CAPÍTULO 3 EN TORNO A LA EVOLUCIÓN de la cantidad de ninis es demasiado pesimista en un sentido muy importante: no se aplica a las mujeres. Cuando se desglosan por sexo los datos regionales promedio para las cohortes nacidas entre los periodos de 1983 a 1985 y de 1993 a 1995, encontramos que el aumento en el índice de matriculación escolar es casi el mismo para los hombres que para las mujeres: hay una diferencia de sólo un 5% desde los 12 años de edad que prevalece hasta los 18. Por lo tanto, además de aumentar el acceso a la educación, al parecer el aumento fue similar para ambos sexos durante el periodo de 10 años comprendido entre ambas cohortes.

Sin embargo, los índices de participación en el mercado laboral son muy distintos para ambos sexos, en varios sentidos. En primer lugar, la proporción de hombres en el mercado laboral es significativamente mayor al de las mujeres en ambas cohortes. En segundo lugar, y quizás lo más importante, el descenso en la tasa de empleo en la cohorte más joven es más pronunciado en los hombres: la generación más joven tiene una tasa de empleo 4% menor que la cohorte más vieja. Para las mujeres la tasa de empleo es menor en la cohorte más joven, sin embargo, la brecha entre las dos cohortes es mucho más pequeña y desaparece por completo a los 18 años. Es decir, entre las mujeres hay una tendencia a permanecer más tiempo en la escuela sin que se haya dificultado el ingreso al mercado laboral.

Las diferencias en los índices de participación laboral afectan directamente la proporción de ninis en ambos grupos. Mientras que en los hombres el índice de ninis desciende apenas ligeramente en las dos cohortes, debido a la combinación de más individuos en la escuela, pero menos en el trabajo, en las mujeres el descenso del índice de ninis es más pronunciado porque hay más mujeres que asisten a la escuela y el porcentaje de las cohortes que trabaja es relativamente estable. Un buen ejemplo de esta dinámica en las mujeres lo encontramos a la edad de 18 años, cuando la proporción de las mujeres jóvenes nini a esta edad es de un 10% menos para la cohorte más joven con respecto a la de mayor edad.

Por lo tanto, el análisis de cohortes indica que la persistencia de las altas proporciones de ninis en la región es el acceso limitado al mercado de trabajo, y este patrón se aplica a los hombres pero no a las mujeres. En general, la escolarización ha aumentado, aunque la proporción de jóvenes nini no ha disminuido sustancialmente porque hay menos jóvenes trabajando. Este, al menos, es el patrón promedio de la región. Cuando desglosamos los datos por sexo, nos percatamos de que las mujeres no siguen esta tendencia: la

mayor presencia de las mujeres en la escuela se ha combinado con estabilidad (o aumento ligero) en la proporción de mujeres jóvenes que trabajan, lo que genera, como consecuencia, una disminución del índice de mujeres nini.

5.3 Recomendaciones de políticas a partir del análisis de cohortes

COMO YA HEMOS MENCIONADO, UNA DE LAS VENTAJAS DEL método del panel sintético es que permite medir cómo varían a lo largo del tiempo las decisiones sobre el uso del tiempo—en la escuela, en el mercado laboral y en la categoría de ninis—y cómo estas decisiones se correlacionan con el contexto comunitario y macroeconómico. En concreto, se juntan las trayectorias de las cohortes en las 234 encuestas y se relacionan con las variables comunitarias y macroeconómicas del mismo país y año de observación. Los resultados de este ejercicio son los siguientes:

1. *Medio rural y urbano:* Una disminución en la proporción de adolescentes en zonas rurales se relaciona con una reducción en la proporción de ninis en las edades más jóvenes (entre los 12 y los 14 años y los 15 y los 17 años).
2. *Retorno a la educación:* El incremento en retornos económicos al bachillerato se asocia con proporciones más bajas de ninis, lo que sugiere que el aumento de los beneficios económicos de la educación eleva el costo de oportunidad de la deserción escolar y de no trabajar después de terminar el bachillerato. También se da una asociación similar con respecto al retorno económico a la educación superior, pero sólo entre los hombres.
3. *Condiciones del mercado laboral:* Mejores oportunidades en el mercado laboral, medidas por la tasa de empleo de hombres y mujeres de 35 a 55 años de edad, reducen significativamente la proporción de mujeres nini.
4. *Dimensiones de género:* El crecimiento del empleo entre las mujeres está relacionado con una mayor proporción de ninis hombres. De aquí se desprende que el aumento en la empleabilidad de las mujeres puede tener un efecto de “desplazamiento” entre los hombres jóvenes, ya sea porque genera más competencia por un número limitado de puestos de trabajo o porque reduce los salarios generales en el mercado laboral.¹

¹ Los resultados y la interpretación son consistentes con otros estudios, como Acemoglu y col. (2004) y Juhn y Kim (1999), quienes muestran que el aumento de oportunidades laborales para las mujeres en Estados Unidos afectó negativamente la empleabilidad de los hombres en diferentes etapas.

5. *Las variables macroeconómicas:* Los cambios en el PIB per cápita, la inflación y los flujos de comercio internacional tienen poca influencia sobre la proporción de jóvenes ninis.
6. *Demografía:* Existe una relación positiva y significativa entre el tamaño de la cohorte (aproximado a partir de la tasa de fecundidad en el año de nacimiento de la cohorte) y la proporción de ninis.

En cuanto a las implicaciones de políticas, un mensaje importante es que no es suficiente abordar las condiciones actuales de los jóvenes; las políticas también deben ayudar a fortalecer el ciclo de vida de los jóvenes, particularmente la trayectoria educativa, antes de que lleguen al bachillerato o entren en la edad de trabajar, es decir, en la etapa de incubación del problema. Un segundo mensaje es que no enfrentar el problema de manera oportuna no sólo tiene consecuencias inmediatas, sino que también puede marcar la trayectoria de vida de toda una cohorte durante muchos años.

6. Dinámicas a corto plazo de los ninis: Análisis de datos de panel

EN EL CAPÍTULO ANTERIOR, los paneles sintéticos nos ayudaron a identificar qué factores del contexto comunitario y macroeconómico influyen en las dinámicas de los jóvenes a lo largo de su ciclo de vida. Como complemento de este análisis, Baron, Popova y Sánchez-Díaz (2015) utilizan datos de la ENOE de México, junto con el marco conceptual desarrollado por Behrman, de Hoyos, y Székely (2015) y descrito en el capítulo 4, con el objetivo de identificar los factores familiares e individuales que llevan a los jóvenes a convertirse en ninis. Este análisis es posible porque la ENOE es un panel rotatorio que nos permite monitorear a lo largo del tiempo si un individuo asiste a la escuela o está trabajando. Para realizar las encuestas la ENOE es aplicada a cada uno de los hogares durante cinco trimestres consecutivos, renovando un 20% de la muestra cada trimestre. Gracias a esto, podemos hacer un seguimiento de cada individuo durante un período de un año y tres meses, que, a pesar de no ser un período muy largo, sí es suficiente para ofrecer un perfil de las dinámicas de los ninis en México. El análisis se centra en jóvenes de 15 a 24 años de edad que completaron las cinco entrevistas entre el primer trimestre de 2005 y el cuarto trimestre de 2013. Se tuvieron en cuenta especificaciones estadísticas diferentes para los jóvenes entre 15 y 18 años de edad y entre 19 y 24 años, así como para hombres y mujeres. Esto significa que se recopiló información de 36 cohortes diferentes, con un total de cerca de 650.000 personas y casi 3,26 millones de observaciones.¹

La información incluida en la ENOE permite identificar seis grupos de variables contempladas por el marco teórico: (1) la historia de las decisiones pasadas con respecto al uso del tiempo, capturadas por los índices I_i^n , I_i^s e I_i^h , que resumen las decisiones que se tomaron durante los cuatro trimestres anteriores²; (2) los quintiles de ingreso per cápita del hogar, que representan el ingreso de cada joven; (3) un conjunto de variables binarias (o “dummies”) que resumen la educación que recibieron los jóvenes, y que

¹ Debido a las limitaciones de espacio en este resumen, presentamos únicamente los resultados de las dinámicas de los jóvenes de entre 15 y 18 años de edad. Los resultados para el grupo de mayor edad, de 19 a 24 años, están disponibles en el trabajo de Baron, Popova y Sánchez-Díaz (2015).

² Los índices I_i^n , I_i^s e I_i^h registran la decisión de uso del tiempo de los jóvenes en los últimos cuatro trimestres y comprenden las alternativas de ser nini, estudiar o trabajar, respectivamente. Por ejemplo, un valor de 1 para I_i^n indicaría que el individuo “i” fue un nini durante los últimos cuatro trimestres, mientras que un valor de 0 mostraría que el individuo nunca fue un nini durante ese período.

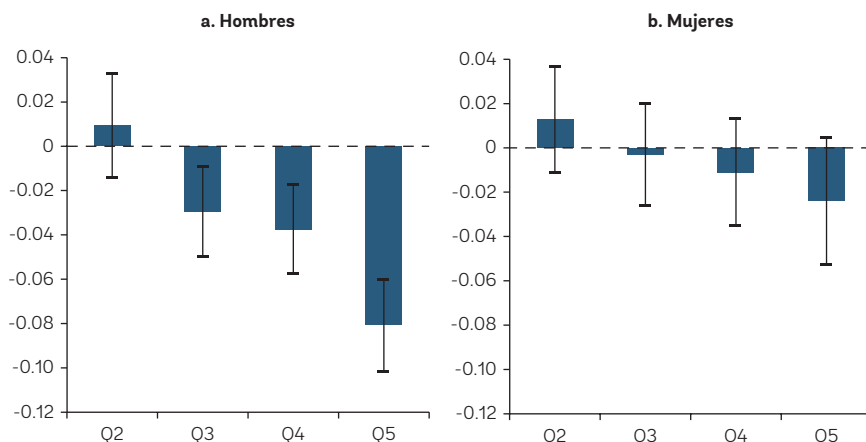
permiten detectar y registrar sus dotaciones de inicio; (4) el contexto socioeconómico, representado por la escolaridad de los padres y la ubicación de los hogares (zona rural o urbana); (5) otras características demográficas, como el estado civil y la edad del joven; y (6) controles para las condiciones macroeconómicas, que se componen del índice de inflación trimestral y la tasa de crecimiento del índice de producción industrial, ambos medidos a nivel sub-nacional (entidad federativa). El modelo empírico utilizado para identificar los efectos de estas variables sobre las decisiones individuales con respecto al uso del tiempo es una regresión logística multinomial con tres resultados independientes: estudiar, trabajar o nini. Todos los resultados en este apartado se presentan en términos de efectos marginales sobre la probabilidad (condicionada) de ser nini.

Una primera conclusión es que las decisiones pasadas sobre el uso del tiempo condicionan fuertemente el que los jóvenes se conviertan en ninis. Para los jóvenes mexicanos de 15 a 18 años de edad, haber sido ninis por períodos largos en el pasado se asocia con una mayor probabilidad de continuar siendo nini en el momento presente; esto es válido tanto para los hombres como para las mujeres, aunque es más probable entre las mujeres. Por ejemplo, un aumento del 10% en el índice de “nini en el pasado” se asocia con un aumento del 5,5% de la probabilidad de continuar siendo nini actualmente. Este resultado implica que para un joven que estuvo en la escuela durante tres trimestres consecutivos y luego se convirtió en un nini en el cuarto trimestre, la probabilidad de ser un nini en el quinto trimestre es 35% mayor que si se hubiera quedado en la escuela el cuarto trimestre.

Según Barón, Popova y Sánchez-Díaz (2015), tal vez en contra de lo que podría intuirse, para jóvenes entre 15 y 18 años de edad, haber trabajado en los últimos trimestres también predice con bastante seguridad ser un nini en el momento presente. Una posible explicación de este resultado es que los empleos que los jóvenes de entre 15 y 18 años de edad pueden obtener en México son bastante inestables y en la mayoría de los casos en el sector informal (Cunningham y Bustos Salvagno, 2011). Por ejemplo, entre los jóvenes que se convierten en ninis en cualquier trimestre dado, aproximadamente cuatro de cada cinco lo hace tras dejar un trabajo, mientras que sólo 1 de cada cinco se convierte en nini directamente tras abandonar la escuela. Esto sugiere que el primer paso para estos jóvenes fue buscar empleo y luego, una vez que consiguen uno, dejan la escuela y no regresan jamás.

Tal y como predicen Behrman, de Hoyos y Székely (2015), el bajo ingreso familiar influye en que los jóvenes se conviertan en ninis, pero la correlación no es uniforme en todos los niveles de ingresos o entre hombres y mujeres. Para los hombres, la relación entre los quintiles de ingresos familiares per cápita y la probabilidad de ser nini no es lineal. Como muestra el gráfico 6.1, los hombres de los hogares más acomodados, los que están en

Gráfico 6.1 Cambio proporcional en la probabilidad de ser un nini por quintil de ingreso, en comparación con el quintil 1, de jóvenes de 15 a 18 años, por sexo



Fuente: Baron, Popova y Sánchez-Díaz, 2015.

Nota: Los valores de las barras representan los efectos marginales en la probabilidad de ser nini para las variables correspondientes a partir del cálculo básico de modelos de regresión logística multinomial (uno por sexo). La variable dependiente en los modelos multinomiales toma tres estados (nini, sólo trabajan y sólo estudian). En el gráfico se representa únicamente el efecto marginal en el resultado de nini. Los modelos incluyen controles para los índices de la historia de decisiones pasadas, el nivel de escolaridad del propio joven, el nivel de escolaridad de los padres, los quintiles de ingreso de los hogares, un conjunto de variables demográficas y variables de la condición económica del estado. El quintil 1, contra el que se comparan los demás quintiles, es el quintil de los más pobres.

el quinto quintil, tienen una probabilidad 8,1% menor de ser ninis comparados con los jóvenes de los hogares más pobres (que pertenecen al primer quintil, el grupo de referencia). La influencia de los ingresos es menor para los quintiles 3 y 4, mientras que en el caso de los hogares situados en el quintil 2, no existe ningún tipo de diferencia en la probabilidad de ser nini versus los jóvenes en el quintil 1. Para las mujeres, aunque se da la misma relación negativa entre los ingresos y el estado nini (véase el gráfico 6.1), la relación es más sutil y estadísticamente no es significativa.

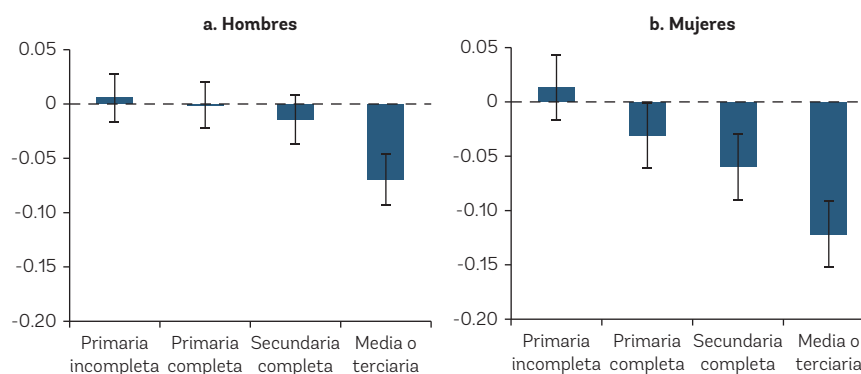
No deja de ser sorprendente que esta correlación entre el ingreso y la probabilidad de convertirse en nini sea tan débil y poco uniforme, dado que cerca del 60% de la población nini en México se encuentra por debajo del 40% de la distribución del ingreso. Nuestros resultados sugieren que, en particular para las mujeres (que representan más de dos tercios de los ninis en México), un programa de becas tendría que transferir montos sustanciales para reducir el abandono escolar y la probabilidad de ser nini. Sobre la base de las estimaciones del modelo de regresión logística, incluso para los hombres, una transferencia mensual monetaria de un monto igual a la diferencia entre los ingresos medios de los quintiles 1 y 2 no sería suficiente

para reducir significativamente la probabilidad de ser nini. Aparentemente se necesitaría una transferencia mensual igual a la diferencia de ingresos entre los quintiles 1 y 3 (MX\$ 1280 en 2013) para reducir el abandono en cerca del 3% y, por lo tanto, la probabilidad de convertirse en un nini, entre los hombres de 15 a 18 años en México.

Baron, Popova y Sánchez-Díaz (2015) también encuentran que una mayor escolaridad de los padres reduce la probabilidad de que las mujeres se conviertan en ninis, aunque la relación es más débil en el caso de los hombres (gráfico 6.2). En comparación con el grupo de referencia (jefe de hogar sin escolaridad), las mujeres de 15 a 18 años de edad, de hogares donde el jefe del hogar o bien ha terminado la escuela secundaria o ha completado el bachillerato, tienen un 6 y 12,2% menos de probabilidades de ser ninis, respectivamente (gráfico 6.2). Para los jóvenes hombres, la educación de los padres se asocia con una menor probabilidad de ser un nini sólo cuando el jefe del hogar ha completado al menos el bachillerato, e incluso en ese caso, el efecto (7%) es menor que para las mujeres.

Esta evidencia es consistente con la hipótesis de que los hogares cuyos jefes tienen más educación suelen criar hijos que permanecen en la escuela durante más tiempo, esto es especialmente cierto para las mujeres. Los resultados también sugieren que la decisión de las mujeres de acudir a la

Gráfico 6.2 Cambio proporcional en la probabilidad de ser un nini y la escolaridad de los padres de jóvenes de 15 a 18 años, por sexo



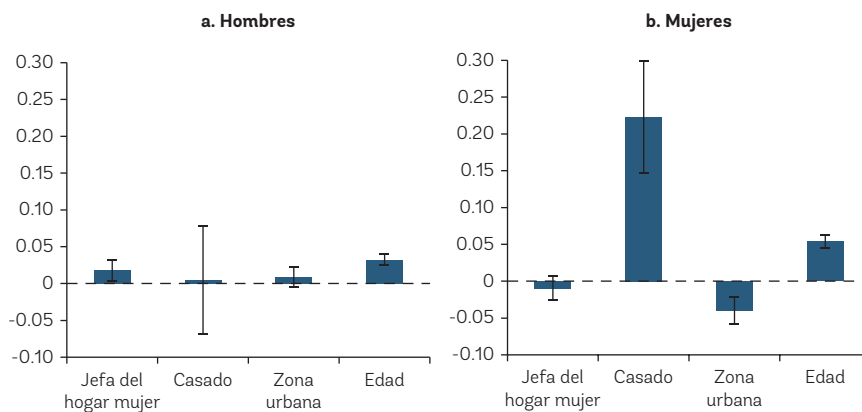
Fuente: Baron, Popova y Sánchez-Díaz, 2015.

Nota: Los valores de las barras representan los efectos marginales en la probabilidad de ser nini para las variables correspondientes a partir del cálculo básico de modelos de regresión logística multinomiales (uno por sexo). La variable dependiente en los modelos multinomiales toma tres estados (nini, sólo trabajan y sólo estudian). En el gráfico se representa únicamente el efecto marginal en el resultado de nini. La leyenda "secundaria" se refiere únicamente a este nivel de educación, y la "media" corresponde al bachillerato. Los modelos incluyen controles para los índices de la historia de decisiones pasadas, el nivel de escolaridad del propio joven, el nivel de escolaridad de los padres, los quintiles de ingreso de los hogares, un conjunto de variables demográficas y variables de la condición económica del estado.

escuela puede ser el producto de roles predeterminados condicionados por las normas culturales y las tradiciones, en las que influyen no sólo (ni siquiera mayormente) los ingresos más altos, sino el nivel de educación del jefe del hogar y las actitudes y conocimientos que acompañan los niveles de educación más altos.

El matrimonio precoz—que a menudo está relacionado con el embarazo adolescente—es el predictor más importante de ser nini entre las mujeres de 15 a 18 años. Se asocia con un aumento del 22,3% en la probabilidad de que las adolescentes se conviertan en ninis (gráfico 6.3) y con una reducción del 21,1% en la probabilidad de estar sólo estudiando, aunque muestra poco efecto en la probabilidad de estar sólo trabajando. Las mujeres ninis casadas probablemente estén cuidando de los hijos, lo que reduce su participación en el sistema educativo y en el mercado laboral. Estos hallazgos también podrían indicar que el embarazo en la adolescencia, incluso cuando la pareja está presente, puede reducir las oportunidades educativas de las mujeres (como muestran Arceo-Gómez y Campos-Vázquez, 2014). Para los hombres jóvenes, aunque estar casados no muestra relación con la probabilidad de ser ninis, vivir en un hogar con una mujer como jefe sí aumenta esa probabilidad ligeramente (gráfico 6.3). Teniendo en

Gráfico 6.3 Cambio proporcional en la probabilidad de ser un nini por cambios en las características demográficas, de jóvenes de 15 a 18 años, por sexo



Fuente: Baron, Popova y Sánchez-Díaz, 2015.

Nota: Los valores de las barras representan los efectos marginales en la probabilidad de ser nini para las variables correspondientes a partir del cálculo básico de modelos de regresión logística multinomiales (uno por sexo). La variable dependiente en los modelos multinomiales toma tres estados (nini, sólo trabajan y sólo estudian). En el gráfico se representa únicamente el efecto marginal en el resultado de nini. Los modelos incluyen controles para los índices de la historia de decisiones pasadas, el nivel de escolaridad del propio joven, el nivel de escolaridad de los padres, los quintiles de ingreso de los hogares, un conjunto de variables demográficas y variables de la condición económica del estado.

cuenta que el embarazo en adolescentes es común en México (Azevedo, López-Calva y Perova, 2012), así como la hipótesis de que muchas de estas ninis adolescentes casadas terminarán en hogares monoparentales, hay un riesgo de transmisión intergeneracional de la condición de nini, es decir, de adolescente embarazada, a jefe de familia soltera, a una probabilidad más alta de que sus hijos varones se conviertan en ninis.

7. ¿Qué hacer con los ninis?: Opciones de política

HAY DOS CONJUNTOS PRINCIPALES de políticas para reducir la proporción de ninis en la población: 1) evitar el abandono escolar de los jóvenes, es decir, reducir el flujo de nuevos ninis y 2) insertar a los jóvenes que ya son ninis al mercado laboral. En este capítulo se exploran ambas alternativas de políticas a partir de una nueva revisión del impacto de intervenciones para prevenir el abandono escolar en América Latina y en otros lugares del mundo (Almeida, Fitzsimons y Rogers, 2015), así como en revisiones recientes de programas de apoyo al empleo entre jóvenes (Almeida y col., 2012; Betcherman y col., 2007; Banco Mundial, 2012).

7.1 Mantener a los jóvenes en la escuela

EXISTEN MUCHAS RAZONES detrás del abandono escolar de los jóvenes, tal y como se sugiere en el modelo conceptual y los análisis que se incluyen en el presente informe.¹ Algunas de estas razones son el alto costo de estudiar (monetario y no monetario); la incertidumbre y la falta de información sobre los beneficios de la educación, sobre todo cuando se ve como una inversión para el resto de la vida; las preferencias miopes por el consumo y el ocio presente, en vez del consumo futuro; y la poca motivación. Los factores institucionales y contextuales también influyen en la decisión: la escolarización y las preferencias de los padres, la calidad de la educación en las escuelas locales, las oportunidades en el mercado laboral y la influencia de los pares. Es obvio que las políticas para frenar el abandono escolar deben abordar algunas de estas causas fundamentales del problema.

El Gobierno y la sociedad civil utilizan una amplia gama de estrategias para tratar de mantener a los jóvenes en la escuela. Entre ellas se puede recurrir a medidas del lado de la oferta como mejorar la calidad de la educación, en particular para los jóvenes en riesgo. Mientras tanto, las medidas del lado de la demanda abarcan las transferencias monetarias condicionadas, los programas de becas y las intervenciones para informar a los estudiantes cuáles son los beneficios de la educación.

¹ En este estudio “deserción” significa abandonar el sistema escolar antes de completar el bachillerato.

La publicación de Almeida, Fitzsimons, y Rogers (2015) reúne la experiencia global en la prevención del abandono escolar, destacando la gama de posibles programas y documentando las últimas evidencias sobre la eficacia de las intervenciones. En la mayoría de los casos, el análisis incluye sólo las evaluaciones en las que se utilizó una estrategia empírica rigurosa con la definición e identificación de un contra-factual válido. Esto significa restringir el análisis, en la mayoría de los casos, a las intervenciones sujetas a una evaluación de impacto experimental, estudios cuasi-experimentales (como variables instrumentales y diseños de regresión discontinua), y estudios de apareamiento bien diseñados. La evaluación mediante la definición de un contra-factual válido es especialmente importante en los programas de prevención del abandono escolar, ya que es probable que los jóvenes que abandonan la escuela sean sistemáticamente diferentes—por ejemplo, por sus circunstancias familiares, el ambiente escolar y su nivel de motivación—de los jóvenes que se gradúan de la preparatoria. La revisión se centra primordialmente en las intervenciones dirigidas al nivel de bachillerato, dado el rango de edad definido para los ninis en este estudio (de 15 a 24 años). Sin embargo, cuando las intervenciones en otros niveles de educación parecían abordar directamente el problema de los ninis, también se incluyeron en la revisión. Esto es especialmente importante en América Central, donde en gran medida el abandono escolar ocurre en la secundaria o en la transición al bachillerato.

Una forma de organizar esta información es seguir el modelo conceptual esbozado en el capítulo 4, adoptado de Behrman, de Hoyos y Székely (2015). En este modelo, comprender las causas del abandono requiere comprender lo que hay detrás de los beneficios marginales y costos escolares para el individuo durante los años de la educación media y bajo qué limitaciones y en qué contexto macroeconómico se está tomando esta decisión. En términos generales, las opciones de política para reducir la deserción escolar que figuran en el gráfico 4.1 se pueden clasificar en factores familiares, comunitarios y macroeconómicos que modifican el beneficio marginal o los costos marginales de asistir a la escuela. El cuadro 7.1, tomado de Almeida, Fitzsimons y Rogers (2015), resume las intervenciones que fueron revisadas por los autores.

¿Qué aprendemos de las evaluaciones rigurosas de las intervenciones incluidas en cuadro 7.1? Almeida, Fitzsimons y Rogers (2015) describe con lujo de detalles cada tipo de intervención. Aquí se resumen los principales hallazgos sobre las intervenciones más eficaces, clasificadas según el nivel escolar en el que actúan.

Cuadro 7.1 Intervenciones revisadas por Almeida, Fitzsimons y Rogers (2015)

Intervenciones en la demanda	Intervenciones en la oferta
<ol style="list-style-type: none"> 1. Incentivos financieros para permanecer en la escuela <ol style="list-style-type: none"> a) Transferencias monetarias condicionadas, becas basadas en las necesidades y becas “diferidas” b) Becas por méritos e incentivos financieros basados en el aprovechamiento c) Vales escolares 2. Intervenciones de información 3. Vales escolares 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Intervenciones socioemocionales <ol style="list-style-type: none"> a) Desarrollo en la primera infancia b) Enfoques cognitivo conductuales 2. Intervenciones pedagógicas <ol style="list-style-type: none"> a) Tutoría y asistencia personalizada b) Educación por medio de la tecnología de la información y las comunicaciones y a distancia c) Habilidades técnicas y profesionales 3. Sistemas de detección temprana 4. Gestión basada en las escuelas 5. Extensión de la escolarización <ol style="list-style-type: none"> a) Escuelas de tiempo completo b) Extensión de la escolaridad obligatoria

7.1.1 Opciones en la secundaria

Aunque la evidencia pocas veces es contundente, algunas intervenciones para reducir el abandono escolar han mostrado ser más eficaces en el nivel secundaria (grados 7, 8 y 9) que en el de bachillerato (grados 10, 11 y 12).

Por el lado de la demanda, las *transferencias monetarias condicionadas* han resultado muy eficaces para aumentar la retención y lograr que más jóvenes terminen la secundaria (Fiszbein, Schady y Ferreira 2009). Por ejemplo, el bien conocido programa Progresas/Oportunidades, en México, aumentó la inscripción de las niñas entre 7 y 9%, y la de los niños en 3 a 6%, y tuvo sus mayores efectos durante la transición de la primaria a la secundaria (Schultz 2004). Los resultados de Ecuador confirman que los efectos de este tipo de programas sobre la retención se maximizan durante los grados de transición entre primaria y secundaria (Schady y Araujo 2008).

Las intervenciones para proveer *información* a los estudiantes acerca de los beneficios de la educación han demostrado ser eficaces para reducir la deserción escolar en la secundaria, bajo algunos contextos. El mejor ejemplo de ello lo encontramos en un programa de República Dominicana, en donde sólo del 20 al 30% de los estudiantes terminaban la secundaria, a pesar de que la gran mayoría terminaban el octavo grado, y donde los beneficios de la educación que percibían los jóvenes eran muy inferiores a los reales. En ese contexto, los jóvenes que recibieron información sobre los retornos a la educación aumentaron su permanencia escolar significativamente, efectos que fueron superiores entre los estudiantes de hogares menos pobres (Jensen 2010). Por el contrario, un experimento realizado

entre estudiantes de bachillerato en México no tuvo efectos significativos sobre el abandono escolar (Avitabile y de Hoyos, 2015). Esta evidencia, y la teoría en la que se fundamenta la intervención, sugiere que proporcionar información tiene un mayor impacto sobre la prevención del abandono escolar en la medida que los estudiantes tengan menos información, por ejemplo en las zonas más pobres. Por lo tanto, la intervención basada en información podría ser combinada con financiamiento o transferencias monetarias para los estudiantes de hogares pobres.

Otra área de intervención del lado de la oferta es la autonomía de la *gestión escolar*. Dos programas en México que incentivan la participación de la comunidad en la identificación de retos y la puesta en marcha de estrategias para abordarlos—PEC (Programa Escuelas de Calidad) y AGE (Apoyo a la Gestión Escolar)—han sido evaluados en varias ocasiones para conocer sus efectos sobre el abandono escolar. Las evaluaciones han encontrado efectos pequeños pero significativos en las tasas de abandono escolar, repetición de cursos y fracaso escolar (Shapiro y Skoufias, 2006; Murnane, Willet y Cárdenas, 2006, y Gertler, Patrinos y Rubio-Codina, 2012), mientras que los resultados preliminares de una evaluación de seguimiento del programa AGE mediante un ensayo aleatorizado controlado (Gertler, Patrinos y Rodríguez-Oreggia, 2012) también revelan un ligero descenso en los índices de abandono escolar.

La transición a *escuelas de tiempo completo* también ha demostrado reducir el abandono escolar. Una revisión reciente de los efectos de la ampliación de la jornada escolar (Holland, Evans, y Alfaro, 2014) señala que el 85% de los impactos estimados por evaluaciones rigurosas son positivos, y dos terceras partes de los impactos son estadísticamente significativos. En algunos casos, la intervención eleva los resultados de pruebas estandarizadas o mejora otros resultados, y en tres países, Chile (Pires y Urzúa 2010), Brasil (Dias Mendes, 2011) y Argentina (Llach y col., 2009), hay evidencia de efectos positivos sobre el aprovechamiento y la retención, y un aumento considerable en las tasas de graduación en Argentina. La conclusión de la revisión es que los efectos positivos con frecuencia son particularmente importantes para los estudiantes en riesgo. Sin embargo, también advierte que el cambio a escuela de tiempo completo es altamente costoso, por lo que estos beneficios deben contrastarse con los costos de la intervención y la efectividad de otros programas para reducir el abandono.

El incremento del nivel de *escolarización obligatoria* también puede ser eficaz para reducir el abandono, si el nivel mínimo de educación obligatoria no es demasiado alto y el Gobierno está dispuesto y es capaz de hacer cumplir la ley. Algunos estudios comprueban que la extensión de la escolarización obligatoria ha tenido efectos significativos sobre la retención

escolar en los países desarrollados como Estados Unidos, Reino Unido y Noruega (Angrist y Krueger, 1991; Oreopoulos, 2006; Black, Devereux y Salvanes, 2008). Esto ocurre sobre todo cuando los gobiernos han acompañado la extensión de la educación mínima obligatoria con restricciones al trabajo remunerado. La evidencia en países emergentes como Turquía (Kirdar, Dayioglu y Koc, 2014) y Taiwán (Spohr, 2003) muestra que la extensión de la escolarización obligatoria hasta el fin de la secundaria ha reducido considerablemente el abandono escolar.

7.1.2 Opciones en el bachillerato

Comparado con el nivel secundario, las causas del abandono escolar son más complejas en el bachillerato, donde las tasas de deserción aumentan considerablemente en la mayoría de los países latinoamericanos. Tal como indica la evidencia empírica presentada en los capítulos 5 y 6, los factores que determinan el abandono escolar son diferentes para los hombres que para las mujeres en este nivel educativo. Por lo tanto, mientras que las intervenciones para reducir el abandono escolar en la secundaria no tienen que ser específicas para hombres o mujeres, esto no se aplica al bachillerato.

Un ejemplo de política específica para cada género es el de los programas para la *prevención de embarazos en la adolescencia*. La tasa de fecundidad en la adolescencia es muy alta en América Latina (Azevedo y col., 2012) y tiene consecuencias graves para la trayectoria escolar de los jóvenes. El embarazo en la adolescencia reduce la asistencia escolar, disminuye los años de escolaridad (Arceo-Gómez y Campos-Vázquez, 2014) y reduce la probabilidad de completar la educación media (Kruger y Berthelon, 2012). Si bien las evaluaciones rigurosas de programas de prevención de embarazos son escasas, es probable que sea un tipo de intervención importante para prevenir el abandono escolar, especialmente entre las mujeres. Existe cierta evidencia a favor de los programas escolares para prevenir embarazos (Azevedo y col., 2012); los programas para ayudar a las adolescentes embarazadas y a las madres adolescentes a permanecer en la escuela también han demostrado ser eficaces para aumentar la tasa de graduación (Steinka-Fry, Wilson y Tanner-Smith, 2013). En cambio, hay poca evidencia que muestre que los programas para prevenir la paternidad entre los adolescentes reduzcan el abandono escolar.

Otra intervención del lado de la demanda que puede reducir las tasas de abandono en el bachillerato son las *becas al mérito* – también en este caso, los efectos son diferentes entre hombres y mujeres. Un ejemplo es un programa implementado en Israel, evaluado utilizando un enfoque experimental, el cual otorgó recompensas sustanciales en efectivo a los

estudiantes de bachillerato por la progresión de curso y la finalización de la secundaria. El programa no tuvo efecto entre hombres, pero logró aumentar las tasas de graduación entre las mujeres aproximadamente en un 10% (Angrist y Lavy, 2009). Del mismo modo, una evaluación experimental de un programa estadounidense de incentivos en efectivo para la graduación, así como de tutoría y mentoría, arrojó un aumento a corto plazo en el número de mujeres que se graduaron y, a largo plazo, incrementó el número de mujeres que se matricularon en postsecundaria; sin embargo, no tuvo ningún efecto sobre la graduación entre hombres (Rodríguez-Planas, 2010).

La única intervención del lado de la demanda que ha demostrado ser eficaz para la reducción de los índices de abandono de hombres y mujeres en el bachillerato son las *becas diferidas*. Una evaluación experimental de un programa a gran escala en Bogotá, en el que participaron más de 13.000 jóvenes, reveló que las transferencias monetarias condicionadas para estudiantes de bachillerato pueden ser particularmente eficaces si se aplaza parte de la beca hasta la reinscripción (tratamiento 1) o hasta la inscripción en una institución de educación terciaria (tratamiento 2). Ambos tratamientos fueron superiores a las transferencias tradicionales (control) en el aumento de la matriculación en los niveles bachillerato y terciario: el primero aumentó los índices de reinscripción en 4 puntos porcentuales y de matriculación en el nivel terciario en 9,4 puntos porcentuales, mientras que el segundo aumentó la matriculación en instituciones terciarias en 49 puntos porcentuales. En conjunto, los resultados sugieren que este tipo de becas diferidas pueden reducir la probabilidad de que los jóvenes abandonen el bachillerato.

En torno a las intervenciones del lado de la oferta, hay una escasa pero prometedora bibliografía sobre la importancia de las *intervenciones socioemocionales* para reducir el abandono y otras conductas de riesgo entre los jóvenes (hombres) en el bachillerato. Estos programas tienen como objetivo fortalecer las aptitudes socioemocionales (a veces denominadas no cognitivas) como el esmero, la perseverancia y la estabilidad emocional, las cuales son importantes para mejorar la permanencia y la finalización de los estudios. Como apuntan Kautz y Zanoni (2014), “completar la educación media requiere de muchas otras habilidades, además de aquellas que se miden con pruebas de aptitud académica, incluyendo asistir a la escuela, prestar atención y comportarse en clase.” Un enfoque para reforzar las aptitudes socioemocionales son las intervenciones cognitivo-conductuales, que ayudan a los jóvenes en la solución de problemas, el control de la ira, el aprendizaje auto-dirigido y el autocontrol. Aunque la mayoría de estos programas no han sido evaluados rigurosamente (Kavanagh y col., 2009), dos evaluaciones experimentales de programas de apoyo a los jóvenes en riesgo en Chicago han comenzado a

llenar ese vacío. Una intervención multifacética de este tipo (Heller y col., 2013) redujo los arrestos por crímenes violentos en un 44% durante el año de implementación del programa y mejoró sustancialmente la asistencia, el promedio general de las calificaciones y la permanencia en la escuela.

Otro programa más modesto (Cook y col., 2014), que combina la terapia cognitivo-conductual con el apoyo académico por medio de tutoría individualizada, aumentó drásticamente el aprendizaje de los participantes y se prevé que aumente la tasa de graduación del bachillerato. Teniendo en cuenta la relación entre los niños y la violencia en algunas partes de América Latina, es necesario prestar más atención a este tipo de programas.

La mayor parte de las intervenciones que se describen serán más eficaces y eficientes si están bien focalizadas. Una herramienta importante para prevenir el abandono escolar, por lo tanto, son los *sistemas de detección temprana*. El seguimiento de factores tales como la asistencia, el comportamiento y el rendimiento académico a lo largo del curso, puede ayudar a identificar a los alumnos en situación de riesgo y que necesitan más ayuda (Pinkus, 2008; Frazelle y Nagel, 2015). Es importante iniciar la vigilancia, el monitoreo y las intervenciones en los años anteriores al bachillerato, quizá desde la primaria, para evitar que las pequeñas brechas en el aprovechamiento se conviertan en “abismos de rendimiento” tan profundos que el bachillerato no sea capaz de retener a los jóvenes en la escuela (Balfanz 2009). Por desgracia, no parece haber ninguna evidencia rigurosa sobre el impacto de este enfoque, ya sea en América Latina o en otro lugar (Dynarski y col., 2008). No obstante, dado que una intervención de detección temprana es relativamente barata, ya que se puede recurrir a los datos administrativos existentes sobre los estudiantes, merece la pena experimentar con este enfoque en la región.

7.1.3 Otras intervenciones

Otra intervención que parece ser particularmente eficaz, no en la escuela secundaria, sino mucho antes de que los niños lleguen a ese nivel, es el *desarrollo de la primera infancia*. James Heckman, ganador del Premio Nobel, ha defendido de forma convincente la intervención temprana como promotora del aprendizaje posterior y el apego al sistema educativo, en particular entre los niños desfavorecidos (Carneiro y Heckman, 2003; Kautz y col., 2014). El desarrollo del cerebro durante la primera infancia (del nacimiento a los cinco años de edad) es fundamental para el progreso futuro: las aptitudes y la motivación que se adquieren en etapas tempranas fomentan el desarrollo de aptitudes y la motivación en etapas

posteriores (Cunha y Heckman, 2007). La intervención temprana puede promover la asistencia escolar, reducir la delincuencia, fomentar la productividad en el trabajo y reducir el embarazo de adolescentes (Currie y Almond, 2011). Tal vez la evaluación más conocida de intervenciones para el desarrollo de la primera infancia es la del Proyecto Perry en Estados Unidos, la cual mostró que la intervención temprana incrementa las probabilidades de graduación del bachillerato en 17% versus el grupo de control (Barnett, 1996; Schweinhart, Barnes y Weikarts, 2005; Schweinhart y col., 2005). Otros programas evaluados rigurosamente en Estados Unidos y otros países muestran que los programas de desarrollo de la primera infancia pueden conducir a incrementos en los resultados educativos relacionados con un menor abandono escolar, así como a mayores tasas de inscripción en la universidad (Barrett y col., 1998), habilidades superiores de lectoescritura y comportamientos más sociales en el bachillerato (Grantham-McGregor y col., 1997; Walker y col., 2006; Walker, 2011). La eficacia del desarrollo en la primera infancia en la prevención del abandono escolar no es de mucho consuelo para las autoridades que luchan contra un problema inmediato de deserción y ninis, pero proporciona una razón más para ampliar programas de acción temprana. Las intervenciones de desarrollo de la primera infancia probablemente serán una valiosa herramienta para la reducción del abandono escolar y la generación de ninis, especialmente en los países de la región con altas tasas de desnutrición de infantes y padres con un bajo nivel de educación.

Estas no son las únicas opciones para atacar el problema del abandono, por supuesto, pero son las opciones para las que la evidencia rigurosa favorece su ejecución o al menos, su experimentación. La revisión de Almeida, Fitzsimons y Rogers (2015) también señala intervenciones que no han demostrado reducir la deserción escolar, a pesar de que a menudo puedan parecer prometedoras a los responsables de las políticas. Por ejemplo, las evaluaciones rigurosas de programas de educación a distancia e intervenciones utilizando tecnologías de la información no muestran un impacto positivo en el índice de retención escolar en el bachillerato. Del mismo modo, la revisión no encontró pruebas concluyentes de que la formación técnica y profesional redujera el abandono escolar. Si bien éstas y otras intervenciones exploradas en la revisión pueden generar otros beneficios, como por ejemplo, mejorar el aprendizaje, la evidencia sugiere que no deben ser el primer recurso para abordar el problema del abandono escolar. Como resumen de las lecciones positivas y negativas aprendidas de la revisión bibliográfica de las evaluaciones rigurosas, en el cuadro 7.1 figura una lista de las intervenciones que tienen más probabilidad de ser eficaces y en qué tipo de países.

Recuadro 7.1 ¿Cuál es la combinación correcta de políticas para reducir la deserción escolar?

Hay una gran variedad de causas detrás de los índices de deserción y de ninis en la región. Así que el punto de partida debe ser un diagnóstico específico del país que identifique si los casos de deserción se concentran en la secundaria o en el bachillerato (o en la transición entre ambos niveles) y si hombres o mujeres son más propensos a abandonar los estudios. América Central y República Dominicana, por ejemplo, tienen índices de abandono relativamente altos en secundaria (grados 7, 8 y 9). En promedio, cerca del 25% de los jóvenes de esta zona han abandonado el sistema educativo a la edad de 15 años. En México y América del Sur, el problema de la deserción escolar está caracterizado tanto por bajas tasas de transición de la secundaria al bachillerato como por altos índices de abandono escolar durante el bachillerato (véase Bentaouet y Székely, 2014 para un análisis a fondo sobre los patrones de escolarización). En este grupo de países, la cobertura educativa es casi universal a los 15 años. Dadas las diferencias significativas en los patrones de abandono escolar, junto con el impacto variable de las opciones de política, ¿cuál es la respuesta de política más eficaz en estos dos grupos de países? El cuadro B7.1.1 ofrece un menú de opciones de política adaptadas a las circunstancias de cada grupo.

Los países centroamericanos pueden beneficiarse de las experiencias exitosas de otros países de América Latina en su empeño por universalizar la educación primaria y secundaria. Además, existe un amplio margen para combinar las intervenciones para potenciar posibles sinergias. Por ejemplo, los países de América Central pueden diseñar

Cuadro B7.1.1 Respuestas de política más documentadas, por grupos de países

Países	Nivel educativo con mayor concentración de abandono	Tipo de intervención	Intervención eficaz
Guatemala, Honduras, Nicaragua, El Salvador y República Dominicana	Secundaria (grados 7, 8 y 9)	Demanda	1. Transferencia monetaria condicionada 2. Información
		Oferta	1. Autonomía de la gestión escolar 2. Escuela de tiempo completo
Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela	Bachillerato (grados 10, 11 y 12)	Demanda	1. Programa de becas diferidas 2. Programas de prevención del embarazo en la adolescencia (para mujeres)
		Oferta	1. Habilidades socioemocionales 2. Alerta temprana y tutorías

Recuadro 7.1 ¿Cuál es la combinación correcta de políticas para reducir la deserción escolar? (continuación)

transferencias monetarias condicionadas bien focalizadas con módulos informativos para dar a conocer a los estudiantes y a sus padres los retornos monetarios y no-monetarios de la educación. Aunque las evidencias sobre cómo reducir el abandono escolar entre los hombres en el bachillerato son más escasas, los países de América del Sur y México pueden aprender de las intervenciones socioemocionales realizadas y evaluadas recientemente en Estados Unidos. Las pruebas en esta área sugieren que las sinergias entre las intervenciones ofrecen una estrategia prometedora para reducir las tasas de abandono escolar en el bachillerato. Por ejemplo, la combinación de sistemas de detección temprana para identificar a los jóvenes en riesgo de abandonar la escuela, junto con las intervenciones socioemocionales o cognitivo-conductuales y tutorías, podría reducir el abandono escolar en este grupo demográfico crítico.

7.2 Insertar a los ninis en el mundo laboral

A PESAR DE QUE VARIAS INTERVENCIONES han demostrado ser eficaces para mantener a los jóvenes en la escuela, en un futuro previsible muchos continuarán abandonando los estudios. Aunque los programas de “segunda oportunidad” pueden ayudar a algunos de ellos, muchos nunca volverán a la educación formal, ya sea por falta de predisposición, por la edad o simplemente por las responsabilidades económicas que enfrentan. ¿Qué pueden hacer los gobiernos, empresas y organizaciones no gubernamentales para ayudar a los jóvenes a completar la transición hacia el empleo y mejorar sus habilidades y competencias?

Existe, de hecho, una amplia variedad de acciones de política y programas de empleo entre jóvenes (Almeida y col., 2012; Betcherman y col., 2007; Banco Mundial, 2012). Los programas pueden funcionar tanto del lado de la oferta como del lado de la demanda del mercado laboral, o bien en donde ambas interactúan. Con respecto a la oferta, existen programas de capacitación con diferentes enfoques (por ejemplo, habilidades académicas generales, habilidades técnicas específicas o aptitudes socioemocionales), ámbitos (en centros educativos o en el trabajo) y duración que pueden ayudar a forjar el capital humano de los ninis. La hipótesis en la que se basan estos programas es que para que los empleadores estén dispuestos a contratar ninis, los jóvenes necesitan ciertas habilidades para alcanzar mayores niveles de productividad. En relación a la interacción entre oferta y demanda laboral, los servicios públicos de empleo pueden

ayudar a eliminar asimetrías de información que resulten en vacantes cubiertas de forma más eficiente, especialmente en contextos urbanos en donde es más complejo vincular vacantes con candidatos idóneos. Las oficinas de empleo también pueden identificar las necesidades particulares de los jóvenes y dirigirlos hacia la formación, el aprendizaje práctico y el trabajo dentro del mercado. En el marco del empleo, los gobiernos pueden dar a los jóvenes un impulso para su inserción en el mercado de trabajo formal mediante subsidios salariales o ayudarles a trabajar por su cuenta a través de programas de apoyo al emprendimiento. Los subsidios proporcionados por el gobierno deben basarse en la premisa de que eventualmente los jóvenes serán lo suficientemente productivos para mantener su empleo sin necesidad del subsidio. Una última opción es proporcionar empleo directamente mediante programas de empleo público. Estos también deben ser opciones de duración limitada para facilitar el ingreso al mercado laboral. De hecho, muchos gobiernos trabajan simultáneamente en varias de estas intervenciones por conducto de diferentes ministerios y algunas veces vía organizaciones no gubernamentales. (Véase el cuadro 7.2 sobre cómo configurar la combinación correcta de intervenciones para mejorar la empleabilidad de los jóvenes).

Por supuesto existen políticas específicas para el empleo juvenil dentro del contexto del mercado laboral. Por ejemplo, en economías estancadas o de bajo crecimiento, es difícil crear empleos para todos y, por lo tanto, los jóvenes, que están en desventaja frente a los trabajadores con más experiencia, enfrentarán un desafío mayor. Por otra parte, el empleo juvenil es especialmente sensible al deterioro de las condiciones del mercado laboral, por lo que durante las recesiones, por lo general, los jóvenes sufren más que otros grupos (Bussolo y col., 2014). De ahí la importancia del abanico de políticas económicas que determinen la tasa de crecimiento, la intensidad en el uso del factor trabajo de ese crecimiento y las competencias específicas que demanden los sectores en crecimiento; sin embargo estas consideraciones quedan fuera del alcance del presente estudio.

7.2.1 Capacitación para el sector formal de empleo

La capacitación es la intervención más común, fundada en el hecho de que la juventud por definición carece de experiencia y de que los jóvenes desfavorecidos tienen bajos niveles de escolaridad. Hace 20 años, el modelo de formación predominante era la capacitación técnica y profesional en institutos de formación administrados por el gobierno. Si bien este modelo sigue funcionando, a menudo con un número considerable de alumnos, hay poca evidencia de que éste sea una política que resulte rentable. Por ejemplo, una evaluación realizada recientemente en Turquía, la primera

Recuadro 7.2 Principios rectores para la combinación adecuada de programas de empleo juvenil

Las opciones de política para hacer frente al reto de los ninis son difíciles pues la necesidad de acción es urgente, la variedad de opciones es amplia y la evidencia de éxito es variable. Sin embargo, la bibliografía existente apoya algunos principios básicos que pueden guiar a quienes formulan las políticas públicas.

En primer lugar, es necesario realizar diagnósticos nacionales (o subnacionales) para comprender las barreras principales a las que se enfrentan los jóvenes y que les impide ingresar al mercado laboral. Estos diagnósticos deberán considerar las necesidades de los diferentes tipos de jóvenes:

- Hombres o mujeres.
- Aquellos que recibieron enseñanza secundaria solamente, que terminaron la secundaria o que tienen algunos estudios de postsecundaria.
- Aquellos que tienen o no tienen experiencia laboral.
- Aquellos que viven en zonas rurales o urbanas, o en áreas de estancamiento económico.
- Aquellos con distintas ocupaciones que están buscando empleo activamente o los que experimentan períodos de inactividad.
- Aquellos con o sin desafíos por abuso de sustancias, delincuencia o violencia.
- Aquellos que pertenecen a grupos étnicos que se enfrentan a la discriminación.

La naturaleza y el grado de apoyo necesario variarán según dichos factores.

A la hora de diseñar los programas para abordar las problemáticas identificadas por el diagnóstico, es importante lograr un equilibrio entre lo siguiente:

- *El momento de las intervenciones:* Teniendo en cuenta que la búsqueda de trabajo lleva tiempo, es natural que se den breves períodos de desempleo entre la escuela y el trabajo o entre un puesto de trabajo y el siguiente. También es común que los jóvenes cambien de trabajo varias veces antes de estabilizarse, lo que no es necesariamente un problema. Intervenir con urgencia en un periodo de desempleo o inactividad puede implicar gastar fondos públicos en jóvenes que no necesitan asistencia y que, en ausencia de la intervención, se habrían insertado o reinsertado en el empleo con bastante rapidez. Sin embargo, esperar demasiado tiempo puede conducir a un deterioro en las habilidades con consecuencias de largo plazo negativas, como se documentó en la sección 2.
- *El requisito educativo:* Para evitar estímulos que incentiven el abandono escolar y para garantizar una formación adecuada en aptitudes académicas generales, muchos programas de formación exigen la finalización del

(El recuadro continúa en la página siguiente)

Recuadro 7.2 Principios rectores para la combinación adecuada de programas de empleo juvenil (continuación)

bachillerato. Al hacerlo, se descarta la asistencia de aquellos que más necesitan capacitación y asistencia y que provienen de los estratos más desfavorecidos que por lo general no tiene el bachillerato completo. Por lo tanto, es importante incluir programas para jóvenes con los niveles más bajos de educación formal (sin incentivar el abandono escolar) y, cuando sea necesario, aumentar la duración de la formación.

- *La intensidad de la ayuda:* Algunos jóvenes necesitarán poco apoyo para encontrar empleo; un buen servicio público de empleo o una formación de corta duración puede ser suficiente para individuos motivados que tengan certificados de bachillerato y vivan en zonas con abundantes empleos. Los que hayan abandonado la escuela antes de completar el nivel medio o que vivan en zonas con mercados laborales estancados o poco dinámicos se enfrentarán a más barreras de ingreso y pueden necesitar más apoyo para desarrollar habilidades específicas de cara al mercado laboral. Los jóvenes de hogares o comunidades desfavorecidos, especialmente donde la violencia o el abuso de sustancias son comunes, pueden requerir intervenciones integrales que les ayuden a convertirse en candidatos competitivos.
- *El apoyo a los padres jóvenes:* Como se señaló anteriormente, muchos de los ninis son padres jóvenes, sobre todo madres jóvenes. La mayoría no se identifican a sí mismos como solicitantes de empleo, aunque no está claro si esto se debe a que han tomado una decisión racional que contempla correctamente los beneficios a largo plazo de las opciones de empleo e ingresos durante toda la vida, o simplemente se debe a la falta de buenas opciones para el cuidado de los niños. Para minimizar las barreras de ingreso al mercado laboral de esta población, los servicios de empleo juvenil deben tomar en consideración las necesidades de jóvenes que pese a su corta edad se convirtieron en padres, por ejemplo, ayudando a localizar, pagar, o proporcionar servicios de guardería, sobre todo a las madres.

Por último, es importante implementar cada programa usando la “mejor práctica” según el contexto y el contenido, pero luego evaluar y perfeccionar la ejecución con el tiempo. Se está acumulando mucha evidencia que ayuda a identificar los elementos exitosos de las intervenciones. Dado que persisten tantas preguntas con respecto a las mejores maneras de ayudar a los jóvenes a incorporarse al mercado laboral, y se gasta tanto dinero en esfuerzos que, en el mejor de los casos obtienen éxitos modestos, es importante monitorear y evaluar los programas y modificarlos si su impacto es pequeño o nulo.

evaluación experimental a gran escala entre desempleados, no encontró efectos positivos sostenidos, ni siquiera para los jóvenes (Hirshleifer y col., 2015). Un nuevo enfoque formativo es el modelo “Jóvenes”, más completo y basado en el mercado, llamado así en honor al primer programa del mismo nombre implementado en Chile en 1991. Se han realizado rigurosas evaluaciones de programas similares en Colombia, República Dominicana, Panamá, Perú, Argentina, Paraguay, Uruguay y la República Bolivariana de Venezuela. En este modelo, la formación ofrecida y los planes de estudio de los cursos se diseñan en colaboración estrecha con los empleadores. El gobierno financia la oferta, pero puede subcontratar la capacitación a organizaciones privadas o sin fines de lucro. La formación es corta (entre tres y seis meses) y se acompaña de prácticas, así como de apoyo para la búsqueda de empleo o inserción laboral. Además de las habilidades técnicas, normalmente se imparten cursos para desarrollar aptitudes socioemocionales. Los programas “Jóvenes” tienden a ser relativamente pequeños comparados con el número de jóvenes desempleados que podrían participar.

Varios estudios sugieren que las intervenciones “Jóvenes” en Colombia, República Dominicana y Panamá elevaron el empleo hasta en 16% para diferentes grupos de participantes, teniendo su mayor impacto en las mujeres, los participantes más jóvenes y los residentes en la capital. Los programas aumentaron el número de horas trabajadas hasta en siete horas a la semana y los ingresos hasta en 22% (González-Velosa, Ripani y Rosas Shady, 2012). A nuestro entender, la única evidencia sobre el impacto a largo plazo de los programas de formación consta en Attanasio y col. (2015). Los autores encuentran que el programa colombiano de capacitación “Jóvenes en Acción” tuvo un impacto positivo en la probabilidad de trabajar en el sector formal y mejorar los ingresos de los participantes en un 11,8%, nueve años después del tratamiento.

Los autores de las diferentes evaluaciones proporcionan una descripción y análisis detallados de lo que se puede concluir de las evaluaciones y encuestas, y analizan qué es lo que parece funcionar y lo que es sujeto de mejora en los programas. Si bien hay pocas respuestas claras, las lecciones aprendidas parecen confirmar que la lógica inherente de los programas es sólida, pero hay muchos objetivos que entran en conflicto y hay que buscar el equilibrio entre diseños complejos y facilidad en la implementación.

7.2.2 Apoyo al emprendimiento

Al ser el empleo en el sector formal una pequeña parte del total en los países de ingresos bajos y medios, la mayor parte de los jóvenes no consiguen puestos de trabajo en el sector formal. Así pues, prepararlos para la vida

real en el sector informal a través de la formación empresarial es una opción considerada por muchos de los tomadores de decisiones. Los programas pueden proporcionar capacitación (en habilidades técnicas específicas, tales como capacidades empresariales y de gestión), financiamiento (subsídios o préstamos), o una combinación de ambas. Estos programas van en contra de la evidencia de que el empleo independiente no suele ser el primer empleo de los jóvenes. Según esta tesis, la trayectoria laboral más común es de la escuela al empleo remunerado en el sector informal y de ahí al empleo remunerado en el sector formal, mientras el trabajo por cuenta propia se produce sólo después de haber adquirido habilidades, experiencia y acceso al financiamiento (Cunningham y Bustos Salvagno, 2011).

Cho y Honorati (2014) realizaron un metanálisis de las evaluaciones de los programas destinados a aumentar la capacidad empresarial en los países en vías de desarrollo durante aproximadamente la última década. En total, los autores examinaron 37 estudios de 25 países. Éstos abarcan una amplia gama de intervenciones (formación profesional en negocios o financiera, apoyo financiero, orientación estratégica y varias combinaciones de las anteriores) y de resultados (varios indicadores laborales, de ingresos, prácticas empresariales y rendimiento en los negocios). Los autores también analizaron el impacto en diferentes grupos: mujeres, jóvenes, personas con educación superior, beneficiarios de asistencia social, emprendedores, clientes de microcrédito y residentes de las zonas urbanas.

En general, el 28% de los impactos fueron positivos y significativos, con un efecto promedio de 0,19 desviaciones estándar. Esto no quiere decir que las tres cuartas partes de los programas sean totalmente ineficaces, puesto que se miden múltiples resultados en la mayor parte de las evaluaciones y los programas pueden influir en algunos resultados, pero no en todos. Con mayor frecuencia son significativos los impactos en las prácticas empresariales más que en la actividad laboral (empleo, horas de trabajo) y los ingresos laborales, indicadores de mayor interés en este estudio. Los hallazgos sugieren que la participación del sector privado en la ejecución de los programas de emprendimiento puede aumentar su eficacia, y que el hecho de proporcionar recursos financieros tiene un impacto positivo para las mujeres pero no necesariamente para los hombres. Este último resultado tal vez se explique porque, en un inicio, las mujeres pueden tener más limitaciones de crédito. En conclusión, los programas de emprendimiento tienen, a grandes rasgos, impactos favorables para los jóvenes, lo cual es alentador para utilizarlos y ayudar a los jóvenes a salir de la condición de ninis. Sin embargo, hay una alta heterogeneidad en los efectos de estos programas y no es la estrategia más costo-efectiva para aumentar la empleabilidad entre jóvenes.

7.2.3 Servicios de empleo

Los servicios públicos de empleo tienen como objetivo informar a los solicitantes de empleo sobre las diferentes vacantes y así mejorar la probabilidad de que encuentren uno que coincida con sus habilidades, ubicación y preferencias. Las empresas informan de sus vacantes a los servicios de empleo y con ello logran mejores y más candidatos que si se limitaran a recibir solicitudes de forma independiente. Los servicios públicos de empleo pueden proporcionar una variedad de servicios adicionales, como informar a las personas sobre las necesidades del mercado laboral, a conocer sus propias habilidades y a elaborar un plan para conseguir un empleo específico. Los servicios pueden servir como un nexo para recomendaciones u operar ellos mismos diferentes tipos de programas de capacitación o subsidios al primer empleo. En algunos casos la misma oficina de servicio de empleo administra también los seguros por desempleo.

Los servicios públicos de empleo se encuentran entre las políticas laborales que han demostrado ser rentables, al menos en el sector formal. Casi todas las evaluaciones existentes identifican los efectos para la población general, no sólo para los jóvenes, y la evidencia procede en su mayoría de países de la OCDE y los países de Europa del Este y Central (Betcherman y col., 2007; Almeida y col., 2012). Promocionar empleo juvenil es un desafío fundamental para las oficinas de servicios de empleo. En un diálogo entre diferentes oficinas de servicios públicos de empleo de los miembros de la Unión Europea (Scharle y Weber, 2011) se identificaron las siguientes claves de éxito de este tipo de servicios en el caso específico de los jóvenes:

- Estrategia para llegar a los jóvenes por medio de las escuelas, los centros comunitarios, las actividades específicas para la juventud, la informalidad, las redes sociales y foros similares.
- Intervención temprana, antes de que haya una pérdida significativa de habilidades y auto-estima.
- En la medida de las posibilidades, llevar a cabo planes de empleo individualizados.
- Contar con personal especializado capacitado para el trato con los jóvenes, especialmente con los que tienen múltiples obstáculos para el empleo.
- Tener contactos establecidos con empleadores que ofrecen trabajos adecuados para los jóvenes.
- Contar con subsidios salariales, para emplearlos cuando se requieran y así eliminar la brecha entre la demanda de los empleadores y la potencialmente baja productividad inicial de los más desfavorecidos.

Las evaluaciones sobre servicios de empleo realizadas hasta la fecha presentan un panorama positivo pero heterogéneo de efectividad, en parte porque los programas que se están evaluando difieren en su diseño e implementación. Incluso los programas que logran efectos positivos generalmente lo hacen sólo modestamente. De las intervenciones incluidas en el Inventario de Empleo Juvenil elaborado por Betcherman y col. (2007) y que contaban con un grupo de comparación válido, el 60% tuvo impactos positivos. De entre las evaluaciones con resultados positivos y que incluían información de costos, sólo el 55% fueron rentables. Este problema de éxito incierto no es exclusivo de América Latina, o de los países en desarrollo, sino que es global. En todo caso, la trayectoria es peor en los países de la OCDE, tal vez porque en ellos se encuentran los mercados laborales más rígidos o tal vez porque la desventaja relativa de los jóvenes es mayor entre la población marginada a la cual se focalizan estos programas. En la reciente revisión CEDLAS 2013 de los programas de empleo juvenil en América Latina se encontró que de los 65 programas registrados, sólo 12 tuvieron evaluaciones de impacto rigurosas y 7 fueron rentables. En todos los casos, los programas mejoraron al menos un indicador de empleo.

8. Conclusión

EL PROPÓSITO DEL PRESENTE ESTUDIO va más allá de mejorar nuestra comprensión de un problema grave. También tiene como objetivo posicionar el problema en la conciencia pública y dar voz a sus protagonistas: los ninis de América Latina. Ernesto (pseudónimo), un hombre de 21 años de edad entrevistado para este estudio, nos habló de su perspectiva de vida y los problemas a los que se enfrenta como nini en Honduras, su país natal. Ernesto vive en uno de los barrios más peligrosos de Tegucigalpa. Su día a día se caracteriza por la escasez de servicios públicos y de recursos, oportunidades limitadas y la constante amenaza de la delincuencia y la violencia. Aunque no todos los ninis se enfrentan a los desafíos de Ernesto, su historia engloba muchos de los sentimientos y las aspiraciones de los jóvenes de la región, así como las barreras que los limitan. Su historia y otras historias dentro de este grupo diverso contradicen la imagen habitual de los ninis como jóvenes desmotivados cuya indiferencia los mantiene atrapados en la pobreza y la desesperación. Más bien, las historias ponen de relieve las frustraciones y los sacrificios de generaciones de jóvenes en la región en la actualidad:

—“Mis papás me dijeron: ‘Pensá una cosa, aquí no hay nada’, y es la verdad. Lo único que uno puede encontrar en la calle es alguien que te mate, que te asalte o uno mismo haciendo fechoría. Las circunstancias están muy muy difíciles aquí y yo me quedo en mi casa pensando en la mortalidad del sapo. Tengo que ocuparme de algo.

—Sé que en Honduras está muy difícil encontrar un trabajo, y si lo consigue uno tiene que aferrarse... lo tienen de esclavo prácticamente. Entonces, pienso en las circunstancias de la vida, la necesidad. Hay que superarse uno mismo. Uno quiere que sus futuros hijos tengan una buena vida con todas las comodidades. No como un rey, pero que no les falte nada, sobre todo el amor del padre, que sepan que tienen alguien que lo apoya que sabe que no tiene que preocuparse por mucho.

—Este año [sin estudios ni empleo] me ha pesado tanto, y me afecta. Como sea me tengo que ir, no tengo otra opción. Está complicado, porque uno tiene que irse, pue. Así es la vida, espero cambiar muy pronto mi forma de vida, mi forma de pensar.

—Espero que mi ejemplo sirva para mostrar que hay mucha gente en Honduras como yo, que no tenemos oportunidades. Espero que me tomen como referencia que aunque uno quiera a veces un empleo o estudiar, por ciertas circunstancias no se puede hacer. Por la política, ya sea por la delincuencia, la falta de empleo, la falta de educación y otros factores.”

Ernesto deja en claro y de forma elocuente que él no está esperando una limosna: está comprometido a construir una vida mejor para él y para sus futuros hijos, está dispuesto a hacer lo que sea necesario para lograrlo. Pero incluso si lo hace, millones de jóvenes como él probablemente permanecerán desempleados y sin educación si no reciben las oportunidades que merecen. En el mejor de los casos, pasarán años consiguiendo

puestos de trabajo inestables. ¿Cómo van a responder ante esto los países de la región? ¿Esperarán a que simplemente continúe descendiendo lentamente el índice de ninis—incluso aunque estén aumentando en cantidad, en especial la cantidad de hombres ninis—? ¿O se actuará para proporcionar más oportunidades a sus jóvenes, hombres y mujeres, justo en el momento en el que hay que aprovechar la estructura demográfica? Ernesto sabe la respuesta correcta, y también deberían saberla los países de la región: “Hay que hacer todo lo posible para lograr una vida mejor...”

Bibliografía

- Acemoglu, Daron y David Lyle. 2004. "Women, War, and Wages: The Effect of Female Labor Supply on the Wage Structure at Midcentury." *Journal of Political Economy*, 112 (3): 497–551.
- Almeida, Rita, Emla Fitzsimons y Halsey Rogers. 2015. "How to Prevent Secondary-School Dropout: Evidence from Rigorous Evaluations." Washington, D.C.: Banco Mundial. Informe previo al estudio "Ninis en América Latina." <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/22349>.
- Almeida, Rita, Juliana Arbelaez, Maddalena Honorati, Arvo Kuddo, Tanja Lohmann, Mirey Ovadiya, Lucian Pop, María Laura Sánchez Puerta y Michael Weber. 2012. *Improving Access to Jobs and Earnings Opportunities: The Role of Activation and Graduation Policies in Developing Countries*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Angrist, Joshua D. y Alan B. Keueger. 1991. "Does Compulsory School Attendance Affect Schooling and Earnings?" *The Quarterly Journal of Economics* 106 (4): 979–1014.
- Angrist, Joshua y Victor Lavy. 2009. "The Effects of High Stakes High School Achievement Awards: Evidence from a Randomized Trial." *The American Economic Review* 99 (4): 1384–414.
- Arceo-Gómez, Eva O. y Raymundo M. Campos-Vázquez. 2014. "Teenage Pregnancy in Mexico: Evolution and Consequences." *Latin American Journal of Economics* (de Cuadernos de Economía) 51 (1): 109–46.
- Atkin, David. 2012. "Endogenous Skill Acquisition and Export Manufacturing in Mexico." Documento de Trabajo de NBER 18266.
- Attanasio, O., Arlen Guarín, Carlos Medina y Costas Meghir. 2015. "Long Term Impacts of Vouchers for Vocational Training: Experimental Evidence for Colombia." Documento de Trabajo de NBER No. 21390. National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA. <http://t.co/vT7fBWYpSD>.
- Avitabile, Ciro y Rafael de Hoyos. 2015. "The Heterogeneous Effect of Information on Student Performance: Evidence from a Randomized Control Trial in Mexico." Documento de Investigación de Política del Banco Mundial 7422. Banco Mundial, Washington, D.C.
- Azevedo, Joao Pedro, Marta Favara, Sarah E. Haddock, Luis F. López-Calva, Miriam Muller y Elizaveta Perova. 2012. *Teenage Pregnancy and Opportunities in Latin America and the Caribbean: On Early Child Bearing, Poverty and Economic Achievement*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Azevedo, Joao Pedro, Luis Felipe López-Calva y Elizaveta Perova. 2012. "Is the Baby to Blame? An Inquiry into the Consequences of Early Childbearing." Documento de Investigación de Política del Banco Mundial 6074.

- Banco Mundial. 2006. Informe sobre el Desarrollo Mundial 2007: El desarrollo y la próxima generación. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Banco Mundial. 2013. Informe sobre el Desarrollo Mundial 2013: Empleo. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Bank.Balfanz, Robert. 2009. *Putting Middle Grades Students on the Graduation Path: A Policy and Practice Brief*. National Middle School Association.
- Banerji, Arup, Wendy Cunningham, Ariel Fiszbein, Elizabeth M. King, Harry Anthony Patrinos, David Robalino y Jee Peng Tan. 2010. *Stepping Up Skills for More Jobs and Higher Productivity*. Washington, D.C. Banco Mundial.
- Barnett, W. Steven. 1996. *Lives in the Balance: Age-27 Benefit-Cost Analysis of the High/Scope Perry Preschool Program*. Monografías de High/Scope Educational Research Foundation, Número Once: ERIC.
- Baron, Juan D., Anna Popova y Angélica Sánchez-Díaz. 2015. “Time Use Decisions of Mexican Youth.” Washington, D.C. Banco Mundial. Informe previo para el estudio “Ninis en América Latina.” <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/22349>.
- Barrera-Osorio, Felipe, Marianne Bertrand, Leigh L. Linden y Francisco Perez-Calle. 2011. “Improving the Design of Conditional Transfer Programs: Evidence from a Randomized Education Experiment in Colombia.” *American Economic Journal: Applied Economics*, 3 (2): 167–195.
- Barrett, Paul T., K. V. Petrides, Sybil B. G. Eysenck y Hans J. Eysenck. 1998. “The Eysenck Personality Questionnaire: An Examination of the Factorial Similarity of P, E, N, and L across 34 Countries.” *Personality and Individual Differences* 25 (5): 805–19.
- Bassi, Marina, Matías Busso, Sergio Urzúa y Jaime Vargas. 2012. *Desconectados: Habilidades, Educación y Empleo en América Latina*. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bassi, Marina, Matías Busso y Juan Sebastián Muñoz. 2013. “Is the Glass Half Empty or Half Full? School Enrollment, Graduation, and Dropout Rates in Latin America.” Banco Interamericano de Desarrollo. Informe de Trabajo IDB-WP-462.
- Behrman, Jere, Rafael de Hoyos y Miguel Székely. 2015. “Out of School and Out of Work: A Conceptual Framework for Investigating “Ninis” in Latin America and the Caribbean.” Washington, D.C. Banco Mundial. Informe previo para el estudio “Ninis en América Latina.” <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/22349>.
- Bentauouet Kattan, Raja y Miguel Székely. 2014. “Dropout in Upper Secondary Education in Mexico: Patterns, Consequences and Possible Causes.” Documento de Investigación de Política del Banco Mundial 7083.

- Betcherman, Gordon, Martin Godfrey, Susana Puerto, Friederike Rother y Antoneta Stavreska. 2007. "A Review of Interventions to Support Young Workers: Findings of the Youth Employment Inventory." Documento de Discusión sobre la Protección Social 715, Washington, D.C., Banco Mundial.
- Black, Sandra E., Paul J. Devereux y Kjell G. Salvanes. 2008. "Staying in the Classroom and Out of the Maternity Ward? The Effect of Compulsory Schooling Laws on Teenage Births." *The Economic Journal* 118 (530): 1025–54.
- Bloom, David E. y Jeffrey G. Williamson. 1998. "Demographic Transitions and Economic Miracles in Emerging Asia." *The World Bank Economic Review* 12 (3): 419–55.
- Bussolo, Maurizio, Rafael de Hoyos, Peter Dixon, Maureen Rimmer y George Verikios. 2014. "Brazil and Mexico Facing the 2008–09 Financial Crisis: Still Fragile or Becoming Stronger?" En *Understanding the Poverty Impact of the Global Financial Crisis in Latin America and the Caribbean*, editado por Margaret Grosh, Maurizio Bussolo y Samuel Freije. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Cárdenas, Mauricio, Rafael de Hoyos y Miguel Székely. 2015. "Out-of-School and Out-of-Work Youth in Latin America: A Persistent Problem in a Decade of Prosperity." *Economía* 15: 1–40.
- CEDLAS (Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales). 2013. "Escaneo de políticas y metanálisis: Juventud y políticas de empleo en América Latina." Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires.
- Chioda, Laura. 2015. "Crime Prevention in LAC: Never Too Early, Never Too Late, Never Too Comprehensive." Banco Mundial.
- Cho, Yoonyoung y Maddalena Honorati. 2014. "Entrepreneurship Programs in Developing Countries: A Meta Regression Analysis." *Labour Economics* 28: 110–30. European Association of Labor Economists.
- Cook, Philip J., Kenneth Dodge, George Farkas, Roland G. Fryer Jr., Jonathan Guryan, Jens Ludwig, Susan Mayer, Harold Pollack y Laurence Steinberg. 2014. "The (Surprising) Efficacy of Academic and Behavioral Intervention with Disadvantaged Youth: Results from a Randomized Experiment in Chicago." Documento de Trabajo de NBER 19862.
- Cunha, Flavio y James Heckman. 2007. "The Technology of Skill Formation." *The American Economic Review* 97 (2): 31–47.
- Cunha, Flavio y James J. Heckman. 2010. "Investing in Our Young People." Documento de Trabajo de NBER 16201.
- Cunningham, Wendy y Javier Bustos Salvagno. 2011. "Youth Employment Transitions in Latin America." Documento de Investigación de Política del Banco Mundial 5521.

- Currie, Janet y Douglas Almond. 2011. "Human Capital Development before Age Five." *Handbook of Labor Economics* 4: 1315–486.
- de Hoyos, Rafael, Carlos Gutiérrez y Vicente Vargas. 2015. "The Harmful Interaction between Economic Crisis, Violence, and Ninis in Mexico." Washington, D.C.: Banco Mundial. Informe previo para el estudio "Ninis en América Latina." <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/22349>.
- de Hoyos, Rafael, Halsey Rogers y Anna Popova. 2015. "Out of School and Out of Work: A Diagnostic of Ninis in Latin America." Washington, D.C.: World Bank. Informe previo para el estudio "Ninis en América Latina." <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/22349>.
- Dias Mendes, K. 2011. "O Impacto do Programa Mais Educacao no Desempenho dos Alunos da Rede Publica Brasileira." São Paulo: Universidad de São Paulo.
- Dynarski, Mark, Linda Clarke, Brian Cobb, Jeremy Finn, Russell Rumberger y Jay Smink. 2008. Dropout Prevention. IES Practice Guide. NCEE 2008-4025. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Ferreira, Francisco H. G., Julián Messina, Jamele Rigolini, Luis-Felipe López-Calva, María Ana Lugo y Renos Vakis. 2013. *Economic Mobility and the Rise of the Latin American Middle Class*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Fiszbein, Ariel, Norbert Rüdiger Schady y Francisco H. G. Ferreira. 2009. *Conditional Cash Transfers: Reducing Present and Future Poverty*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Frazelle, Sarah y Aisling Nagel. 2015. *A Practitioner's Guide to Implementing Early Warning Systems*.
- Gertler, Paul, Harry Anthony Patrinos y Eduardo Rodríguez-Oreggia. 2012. "Parental Empowerment in Mexico." *Experimento randomizado de "Apoyos a la Gestión Escolar (AGE)" en Escuelas Primarias Rurales en México*. Banco Mundial.
- Gertler, Paul J., Harry Anthony Patrinos y Marta Rubio-Codina. 2012. "Empowering Parents to Improve Education: Evidence from Rural Mexico." *Journal of Development Economics* 99 (1): 68–79.
- González-Velosa, Carolina, Laura Ripani y David Rosas Shady. 2012. *Cómo mejorar las oportunidades de inserción laboral de los jóvenes en América Latina?* Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo, Unidad de Mercados Laborales y Seguridad Social Notas Técnicas #IDB-TN-305, febrero.
- Grantham-McGregor, Sally M, Susan P. Walker, Susan M. Chang y Christine A. Powell. 1997. "Effects of Early Childhood Supplementation With and Without Stimulation on Later Development in Stunted Jamaican Children." *The American Journal of Clinical Nutrition* 66 (2): 247–53.

- Grogger, Jeff. 1997. *Market Wages and Youth Crime*. National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Hanushek, Eric A. y Ludger Woessmann. 2008. "The Role of Cognitive Skills in Economic Development." *Journal of Economic Literature*: 46 (3): 607–68. American Economic Association.
- Heller, Sara B., Harold A. Pollack, Roseanna Ander y Jens Ludwig. 2013. "Preventing Youth Violence and Dropout: A Randomized Field Experiment." Documento de Trabajo de NBER No. 19014.
- Hirshleifer, S., D. McKenzie, R. Almeida y C. Ridao-Cano. (2015). "The Impact of Vocational Training for the Unemployed: Experimental Evidence from Turkey." *The Economic Journal*. doi:10.1111/ecoj.12211.
- Holland, Peter, David Evans y Pablo Alfaro. 2014. "Extending the School Day in Latin America and the Caribbean: Evidence, Experience, Challenges." Documento de Investigación de Política del Banco Mundial 7309.
- Ibarrarán, Pablo, Laura Ripani, Bibiani Taboada, Juan Miguel Villa y Brígida García. 2014. "Life Skills, Employability and Training for Disadvantaged Youth: Evidence from a Randomized Evaluation Design." *IZA Journal of Labor & Development* 3 (1): 1–24.
- Jacob, Brian A. y Lars Lefgren. 2003. "Are Idle Hands the Devil's Workshop? Incapacitation, Concentration, and Juvenile Crime." *The American Economic Review* 93 (5): 1560–77.
- Jensen, R. May. 2010. "The (Perceived) Returns to Education and the Demand for Schooling." *The Quarterly Journal of Economics* 125 (2): 515–48.
- Juhn, Chinhui, y Dae Il Kim. 1999. "The Effects of Rising Female Labor Supply on Male Wages." *Journal of Labor Economics*, 17 (1): 23–48.
- Kattan, Raja Bentaouet y Miguel Székely. 2014. "Dropout in Upper Secondary Education in Mexico: Patterns, Consequences and Possible Causes." Documento de Investigación de Política del Banco Mundial 7083.
- Kautz, Tim y Wladimir Zanolini. 2014. "Measuring and Fostering Non-Cognitive Skills in Adolescence: Evidence from Chicago Public Schools and the OneGoal Program." University of Chicago.
- Kautz, Tim, James J. Heckman, Ron Diris, Bas ter Weel y Lex Borghansy. 2014. "Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success." Departamento de Economía de la Universidad de Chicago.
- Kavanagh, Josephine, Sandy Oliver, Theo Lorenc, Jennifer Caird, Helen Tucker, Angela Harden, Adele Greaves, James Thomas y Ann Oakley. 2009. "School-Based Cognitive-Behavioural Interventions: A Systematic review of Effects and Inequalities." *Health Sociology Review* 18 (1): 61–78.

- Kirdar, Murat G., Meltem Dayioglu y Ismet Koc. 2014. "Does Longer Compulsory Education Equalize Schooling by Gender and Rural/Urban Residence?" Documento de Discusión 7939 del Institute for the Study of Labor (IZA).
- Kluve, Jochen, Susana Puerto, David Robalino, Friederike Rother, Felix Weidenkaff, Jonathan Stoeterau, Bienvenue Tien y Marc Witte. 2014. *Interventions to Improve Labour Market Outcomes of Youth: A Systematic Review of Training, Entrepreneurship Promotion, Employment Services, Mentoring, and Subsidized Employment Interventions*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Kruger, D. y M. Berthelon. 2012. "Education Consequences of Adolescent Motherhood in Chile." Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Kuddo, Arvo. 2012. *Public Employment Services and Activation Policies*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Kugler, Adriana, Maurice Kugler, Juan Saavedra, and Luis Omar Herrera Prada. 2015. "Long-Term Direct and Spillover Effects of Job Training: Experimental Evidence from Colombia." NBER Working Paper No. 21607. National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA. <http://www.nber.org/papers/w21607.pdf>.
- Li, Hongbin, Jie Zhang y Junsen Zhang. 2007. "Effects of Longevity and Dependency Rates on Saving and Growth: Evidence from a Panel of Cross Countries." *Journal of Development Economics* 84 (1): 138–54.
- Llach, Juan, Cecilia Adrogué, María Gigaglia y Catherine Rodriguez Orgales. 2009. "Do Longer School Days Have Enduring Educational, Occupational, or Income Effects? A Natural Experiment in Buenos Aires, Argentina [con comentario]." *Economía* 19 (1): 1–43.
- Lloyd, Cynthia B., ed. 2005. *Growing Up Global: The Changing Transitions to Adulthood in Developing Countries*. National Academies Press.
- Lloyd, Cynthia B., Jere R. Behrman, Nelly P. Stromquist y Barney Cohen, eds. 2005. *The Changing Transitions to Adulthood in Developing Countries: Selected Studies*. National Academies Press.
- Mauricio Cardenas & Rafael De Hoyos & Miguel Szekely, 2015. "Out-of-School and Out-of-Work Youth in Latin America: A Persistent Problem in a Decade of Prosperity," *ECONOMIA JOURNAL OF THE LATIN AMERICAN AND CARIBBEAN ECONOMIC ASSOCIATION*, vol. 0(Fall 2015), pages 1-40, October.
- Murnane, Richard J., John B. Willet, and Sergio Cardenas. 2006. "Did Participation of Schools in Programa Escuelas de Calidad (PEC) Influence Student Outcomes?" Facultad de Educación de la Universidad de Harvard.
- OIT y OCDE. 2011. "Ofrecer a los jóvenes un comienzo mejor." Nota de Política para la Reunión de Ministros de Trabajo y Empleo del G-20, Paris.

- Oreopoulos, Philip. 2006. "Estimating Average and Local Average Treatment Effects of Education When Compulsory Schooling Laws Really Matter." *The American Economic Review* 96 (1): 152–75.
- Pinkus, Lyndsay. 2008. *Using Early-Warning Data to Improve Graduation Rates: Closing Cracks in the Education System*. Washington, D.C.: Alliance for Excellent Education.
- Pires, Tiago y Sergio Urzua. 2010. *Longer School Days, Better Outcomes?* Northwestern University.
- Rodríguez Planas, Núria. 2010. "Longer-Term Impacts of Mentoring, Educational Services and Incentives to Learn: Evidence from a Randomized Trial." *Documento de Discusión de IZA* 4754.
- Schady, Norbert y M. Caridad Araujo. 2008. "Cash Transfers, Conditions, School Enrollment, and Child Work: Evidence from a Randomized Experiment in Ecuador." *Economía* 8 (2): 43–77.
- Scharle, Agota y Tina Weber. 2011. "Youth Guarantees: Public Employment Service Approaches and Measures for Low-Skilled Young People." Informe de síntesis temática, Diálogo entre servicios públicos de empleo, Directorate General for Employment, Social Affairs and Inclusion, The European Commission Mutual Learning Programme for Public Employment Services.
- Schultz, T Paul. 2000. Impact of PROGRESA on School Attendance Rates in the Sampled Population. Febrero. Informe remitido a PROGRESA. International Food Policy Research Institute, Washington, D.C.
- Schweinhart, Lawrence J., Jeanne Montie, Zongping Xiang, William S. Barnett, Clive R. Belfield y Milagros Nores. 2005. "Lifetime Effects: the High/Scope Perry Preschool Study through Age 40." Ypsilanti, MI: HighScope Educational Research Foundation.
- Schweinhart, L. J., H. V. Barnes y D. P. Weikarts. 2005. "Significant Benefits: The HighScope Perry Preschool Study Through Age 27." En *Child Welfare: Major Themes in Health and Social Welfare* (Vol. IV), editado por Nick Frost. New York: Routledge.
- Shapiro, Joseph y Emmanuel Skoufias. 2006. "Evaluating the Impact of Mexico's Quality Schools Program: The Pitfalls of Using Nonexperimental Data." Documento de Investigación de Política del Banco Mundial 4036.
- SIMO Consulting. 2015. *La Espera: Ninis en América Latina – 20 Millones de Jóvenes en Busca de Oportunidades*. Documental dirigido por Ariel Arnal. México DF, México: SIMO Consulting.
- Spohr, Chris A. 2003. "Formal Schooling and Workforce Participation in a Rapidly Developing Economy: Evidence from "Compulsory" Junior High School in Taiwan." *Journal of Development Economics* 70 (2): 291–327.

- Steinka-Fry, Katarzyna T, Sandra Jo Wilson y Emily E. Tanner-Smith. 2013. "Effects of School Dropout Prevention Programs for Pregnant and Parenting Adolescents: A Meta-Analytic Review." *Journal of the Society for Social Work and Research* 4 (4): 373–89.
- Székely, Miguel y Jonathan Karver. 2015. "Youth Out of School and Out of Work in Latin America: A Cohort Approach." Washington, D.C.: Banco Mundial. Informe previo para el estudio "Ninis en América Latina." <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/22349>.
- Tan, Jee-Peng y Yoo-Jeung Joy Nam. 2012. "Pre-Employment Technical and Vocational Education and Training: Fostering Relevance, Effectiveness, and Efficiency." En *The Right Skills for the Job?: Rethinking Training Policies for Workers*, editado por Rita Almeida, Jere Behrman y David Robalino. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Todd, Petra E. y Kenneth I. Wolpin. 2006. "Assessing the Impact of a School Subsidy Program in Mexico: Using a Social Experiment to Validate a Dynamic Behavioral Model of Child Schooling and Fertility." *The American Economic Review* 96 (5): 1384–417.
- Vakis, Renos, Jamele Rigolini y Leonardo Lucchetti. 2015. *Left Behind: Chronic Poverty in Latin America and the Caribbean*. Washington, D.C: Banco Mundial.
- Vigdor, Jacob L. 2008. "Teacher Salary Bonuses in North Carolina." Informe presentado en la Conferencia del National Center on Performance Incentives, Documento de Trabajo 2008–03.
- Walker, Susan. 2011. "Promoting Equity through Early Child Development Interventions for Children from Birth through Three Years of Age." En *No Small Matter: The Impact of Poverty, Shocks, and Human Capital Investment in Early Childhood Development*, editado por H. Alderman, 115–54. Washington D.C: Banco Mundial.
- Walker, Susan P., Susan M. Chang, Christine A. Powell, Emily Simonoff y Sally M. Grantham-McGregor. 2006. "Effects of Psychosocial Stimulation and Dietary Supplementation in Early Childhood on Psychosocial Functioning in Late Adolescence: Follow-up of Randomised Controlled Trial." *BMJ* 333 (7566): 472.
- Walker, Susan P., Theodore D. Wachs, Sally Grantham-McGregor, Maureen M. Black, Charles A. Nelson, Sandra L. Huffman, Helen Baker-Henningham, Susan M. Chang, Jena D. Hamadani y Betsy Lozoff. 2011. "Inequality in Early Childhood: Risk and Protective Factors for Early Child Development." *The Lancet* 378 (9799): 1325–38.

