

INFORME SOBRE TENDENCIAS  
SOCIALES Y EDUCATIVAS  
EN AMERICA LATINA  
2006



**INFORME SOBRE TENDENCIAS  
SOCIALES Y EDUCATIVAS  
EN AMÉRICA LATINA  
2006**



**INFORME SOBRE TENDENCIAS  
SOCIALES Y EDUCATIVAS  
EN AMÉRICA LATINA  
2006**



© UNESCO  
International Institute for Educational Planning  
7-9 rue Eugène-Delacroix  
75116, París  
Francia

© IIPE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires  
Agüero 2071  
C1425EHS, Buenos Aires  
Argentina  
[www.iipe-buenosaires.org.ar](http://www.iipe-buenosaires.org.ar)

© Organización de Estados Iberoamericanos  
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)  
Bravo Murillo 38  
28015, Madrid  
España  
[www.oei.es](http://www.oei.es)

Fotografías: Néstor López

ISBN-10: 987-20149-4-9  
ISBN-13: 978-987-20149-4-0

Las opiniones de los autores expresadas  
en este informe no representan necesariamente  
los puntos de vista del IIPE UNESCO y de la OEI.

El Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina es una publicación elaborada en el marco del proyecto SITEAL, iniciativa conjunta de la sede del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO en Buenos Aires y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

La coordinación general del informe estuvo a cargo de Néstor López, y fue redactado por Ana Pereyra, Adrián Cannellotto y Néstor López, con la asistencia técnica de Alenka Mereñuk. El anexo estadístico fue elaborado por Ana Pereyra y Vanesa D'Alessandre.

Carmen Crouzeilles se desempeñó como consultora de redacción, y Valeria Dulitzky y Julieta Ulanovsky fueron las responsables del diseño gráfico y la diagramación de todo el informe.

El IIPE UNESCO Buenos Aires y la OEI desean expresar un profundo agradecimiento a las direcciones o institutos nacionales de estadísticas de los países de la región, por permitir el acceso a la información utilizada en todas las actividades desarrolladas desde el proyecto SITEAL.

# ÍNDICE GENERAL

<b>PRÓLOGOS</b>	<b>9</b>
Margarita Poggi, Directora de la sede del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO en Buenos Aires	11
Francisco Piñón, Secretario General de la Organización de Estados Iberoamericanos	13
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 1 Cambio social y demandas educativas en América Latina</b>	<b>25</b>
La educación en el nuevo panorama social latinoamericano	34
<b>CAPÍTULO 2 La educación en América Latina</b>	<b>39</b>
El perfil educativo de la población adulta	43
La expansión de la escolarización desde mediados del siglo XX	50
La escolarización de los niños y los adolescentes	54
Adolescentes, escuela y mundo del trabajo	71
Las políticas educativas ante los límites de la expansión de los sistemas	78
<b>CAPÍTULO 3 Educación y mercado de trabajo urbano</b>	<b>83</b>
La dinámica de los mercados de trabajo en la región	86
La diversidad regional en la dinámica del mercado laboral	91
Credenciales educativas y mercado de trabajo	100
La diversidad regional en la relación entre educación e inserción laboral	101
Trayectorias educativas e ingresos laborales	109
Educación y proyecto de sociedad	114
<b>CAPÍTULO 4 Educación y condiciones de vida de la población urbana</b>	<b>119</b>
Las desigualdades en el acceso al bienestar de los hogares	125
Educación y acceso al bienestar de los hogares	127
Tendencias en la relación de las familias con el mercado de trabajo	134
Desigualdades educativas y reproducción social	145
<b>CAPÍTULO 5 Logros y desafíos de la Educación en América Latina</b>	<b>151</b>
<b>ANEXO ESTADÍSTICO</b>	<b>163</b>
<b>CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS</b>	<b>219</b>
<b>¿QUÉ ES EL SITEAL?</b>	<b>230</b>

## ÍNDICE DE RECUADROS

Ciudadanía, educación y nuevas tecnologías: el desafío de enseñar a innovar. <b>Fernando Calderón</b>	<b>30</b>
El desafío de educar en el nuevo capitalismo latinoamericano. <b>Juan Carlos Tedesco</b>	<b>36</b>
El analfabetismo en América Latina y en el mundo	<b>44</b>
Los últimos de la fila: brechas raciales y étnico culturales en la expansión educativa	<b>56</b>
Algunas causas de la inequidad educativa respecto a la población indígena en América Latina. <b>Silvia Schmelkes</b>	<b>64</b>
¿Cuándo se interrumpen las trayectorias educativas?	<b>72</b>
Las economías latinoamericanas en el contexto mundial	<b>88</b>
La situación laboral de los jóvenes: desocupación e informalidad	<b>92</b>
Cambios en el perfil educativo de la población económicamente activa durante la última década	<b>102</b>
Renovar el acuerdo nacional y la representación política en Perú. <b>Manuel Iguíñiz Echeverría</b>	<b>154</b>
La participación en las reformas educativas. <b>José Rivero</b>	<b>158</b>







PRÓLOGOS





**E**ste Informe, elaborado en el marco del SITEAL, constituye el primer número de una serie que sistematizará temáticas generales y específicas significativas, relacionadas con la educación en un marco social para América Latina y los países que la integran. Su especial relevancia radica en que los análisis expuestos sobre las principales tendencias sociales y educativas que tienen lugar entre dos milenios condensan, por un lado, las transformaciones de las últimas décadas del siglo pasado y perfilan, por el otro, las principales líneas que se desplegarán en el actual.

Entre las razones que orientan la elaboración de un informe con mirada regional cabe destacar que una región, como espacio de sentido, no se encuentra delimitada sólo por realidades geográficas sino, fundamentalmente, por razones culturales e históricas que definen sus múltiples identidades. Esto implica el reconocimiento de los diversos espacios subregionales asociados a temáticas específicas, ya sea culturales, productivas o ecosistémicas que, en ocasiones, redefinen a los estados nacionales que los contienen y a menudo adoptan los contornos de sus fronteras. Por todo ello, el *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina* intenta principalmente construir conocimiento sobre los principales problemas sociales y educativos que presenta la región a partir de fuentes de información secundarias como los relevamientos estadísticos continuos realizados en los países que aportan datos actualizados.

La aproximación a la cuestión social plantea siempre dificultades complejas. Los países están realizando grandes esfuerzos para revertir los niveles de pobreza de enormes grupos de población y para enfrentar la dureza de las condiciones de vida de numerosas familias, la precariedad de los mercados laborales y los problemas de los sistemas educativos. En un contexto histórico que aún está signado por la transición entre los dos milenios, este informe se propone alertar sobre la profundidad y el carácter estructural de los problemas que es necesario afrontar y las iniciativas que aún es necesario sostener para renovar el compromiso con los pueblos de la región.

La dificultad para hablar del modo en que las desigualdades sociales y económicas se relacionan con las trayectorias educativas de los niños, jóvenes y adultos, especialmente de aquéllos en condiciones más precarias no escapa a nuestra atención. ¿Cómo hablar de la pobreza, de la exclusión social, sin que se lo entienda como una legitimación de determinadas categorías sociales? ¿Es mejor no mencionarlas para no correr riesgos y ocultar entonces las condiciones materiales que las producen? Se trata, en realidad, de hacer hablar a las cifras, que son contundentes; de hablar de las condiciones, y no de cada sujeto, y de develar la densidad de las determinaciones que las

construyen. Al mismo tiempo, es necesario no dejar duda alguna sobre el hecho de que estas categorías tratan de construcciones históricas y que, como tales, nada hay en ellas de natural ni de universal. Con ello, invitamos a pensar en los efectos teóricos y prácticos que este abordaje supone.

El diagnóstico de la situación educativa en América Latina enmarcado en las tendencias sociales que ofrece el presente informe está intrínsecamente relacionado con los ejes que fundamentan el accionar del IIPE como instituto de la UNESCO: el planeamiento y las políticas educativas. Los análisis comparativos entre países, teniendo en cuenta un horizonte temporal más amplio que la actual coyuntura, permiten considerar los efectos en el mediano plazo y señalar desde dónde se viene en los aspectos abordados.

En cada uno de los capítulos se muestran logros y se plantean desafíos para las políticas educativas. Sin embargo, es importante aclararlo, ver los obstáculos no significa detenerse ante ellos; por el contrario, ayuda a no caer en posiciones ingenuas o voluntaristas por desconocimiento o desentendimiento de las condiciones materiales y estructurales externas. El develamiento de tendencias brinda la posibilidad de ampliar los límites de las políticas y defender el derecho fundamental a la educación para los sujetos y las sociedades. En este sentido, el IIPE - UNESCO Buenos Aires está orientado en sus proyectos y acciones por la convicción de que, sean cuales fueren las nuevas manifestaciones de los pueblos en la vida política y social de la región, la educación sigue jugando un papel fundamental en ella porque no renuncia a producir con los sujetos las herramientas cognitivas y los marcos valorativos requeridos para el ejercicio ciudadano pleno en las esferas personal y social, productiva y cultural.

A través de esta iniciativa conjunta con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en el marco de la cual se inscribe este informe, el IIPE - UNESCO Buenos Aires se encuentra comprometido desde su especificidad a acompañar a los gobiernos de los países de América Latina en la consolidación de las democracias políticas y sociales, la redefinición de los modelos de desarrollo regional y la afirmación de la importancia de los sujetos, individuales y colectivos, constructores de su historia.

**Margarita Poggi**

Directora del IIPE – UNESCO Buenos Aires

**A**mérica Latina no es la misma que hace algunas décadas atrás. Los cambios operados sobre el contexto socioeconómico problematizan la situación de la educación y demarcan los desafíos que presentan los actuales sistemas educativos.

La desigualdad social, en escenarios de pobreza y exclusión, con altos niveles de desempleo y de informalidad, la incorporación a las escuelas de nuevos actores, de niños, adolescentes y familias muy diferentes a los que tradicionalmente la educación ha proyectado como horizonte de su acción, configuran un escenario que es necesario comprender cabalmente para diseñar políticas que puedan dar cuenta de los desafíos que tenemos por delante. Todo ello ha ido configurando escenarios caracterizados por una fuerte inestabilidad, lo que condiciona las capacidades mínimas para garantizar el desarrollo de prácticas educativas escolares y una distribución equitativa del conocimiento.

La fuerte articulación y continuidad entre educación y tendencias sociales no significa que los sistemas educativos se limitan a reproducir exclusivamente las condiciones y diferencias sociales dadas. Sin embargo tampoco puede decirse que la cuestión educativa y la escuela puedan ser concebidas como instancias totalmente autónomas de lo político y lo económico. De esta manera, ubicar a la educación en un cambio de época y en el cruce de una serie de tendencias sociales, algunas propiamente latinoamericanas y otras de alcance global, significa al mismo tiempo señalar la importancia de recuperar y afianzar el valor simbólico de emancipación y de igualdad que ella representa en la vida de los pueblos.

Es por intermedio de las políticas educativas que se pone en juego la capacidad de componer un espacio público inclusivo y de recomponer una cadena de significados comunes, articulados en torno a un proyecto colectivo, orientado al bien común. Se insertan así en una tensión entre una realidad que se ha vuelto más compleja y de la que es necesario dar cuenta, y la estrecha vinculación con los proyectos de sociedad que se alimentan en la base. En medio de esta tensión, la educación sigue siendo un eje central para la construcción de sentido, un espacio para la memoria y un lugar para integrar la realidad dentro de una trama significativa.

Al hacerse eco de esta complejidad, el presente informe del SITEAL busca acercar desde una mirada global de la región, las principales tendencias sociales y educativas que emergen y que nos alertan sobre las consecuencias de su afianzamiento. Contar con información precisa resulta fundamental a la hora de llevar adelante una reformulación de las herramientas pedagógi-

cas y de las políticas a implementar, de buscar alternativas eficaces para acompañar el despliegue actual y futuro de los sistemas educativos.

En forma creciente la educación está ocupando un lugar clave en las estrategias de desarrollo que asumen los países, no sólo por las externalidades que ella brinda en lo que tiene que ver con la formación de la ciudadanía, con la empleabilidad, con la movilidad social y con la integración a la identidad cultural, sino sobre todo porque estamos ingresando a una nueva sociedad, la sociedad del conocimiento, que se caracteriza por colocar a la información y al saber en el centro de las actividades productivas

Consecuente con ello, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) viene colaborando desde diferentes instancias de cooperación con los ministerios de Educación de la región. El informe que estamos presentando, a través de una acción conjunta de la OEI con el Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE – UNESCO Buenos Aires), contribuye a esta tarea entregando una panorámica de la región que será continuada en entregas periódicas de carácter anual.

**Francisco Piñón**  
Secretario General de la OEI









## INTRODUCCIÓN



Existe hoy un creciente consenso sobre dos aspectos de la dinámica social y educativa en los países de América Latina. El primero es que, comparada con lo que era hace dos o tres décadas atrás, la región es otra. La articulación de los acontecimientos ocurridos en el campo económico, social, político y cultural ha configurado un escenario nuevo, estructuralmente diferente al que caracterizaba a esta región hace veinte años. El segundo es que estos cambios en el escenario regional impactaron abruptamente en lo que significa educar hoy en América Latina.

Desde el punto de vista económico, la región lleva más de una década de crecimiento lento y relativamente estable, que puso fin a más de 15 años de crisis, hiperinflación y profundo endeudamiento. Este crecimiento está asociado a una reorientación del modelo de desarrollo en el que las economías se incorporan gradualmente al proceso de globalización y los estados reducen paulatinamente su capacidad de incidir sobre esta dinámica.

Lejos de lo que se esperaba a inicios de la década del 90, esta reorientación de las políticas económicas no logró recomponer el panorama social. Salvo algún caso excepcional, no se produjo una reducción significativa de los niveles de pobreza, y se verificó además un importante aumento de las desigualdades sociales. Este proceso ha sido acompañado por un paulatino debilitamiento de la cohesión, ruptura de los mecanismos de movilidad social ascendente, profundización de los procesos de



exclusión y creciente vulnerabilidad de los sectores medios. América Latina está viviendo profundos cambios en su dinámica social cuyos efectos implican, en la mayoría de los casos, la exposición de muchas familias a situaciones de mayor incertidumbre y desprotección.

Desde el punto de vista político, dos procesos definen la situación actual. Por un lado, tras violentas dictaduras que se extendieron hasta muy avanzada la década del 80, América Latina está atravesando un período de consolidación de sus democracias en todos los países, hecho que torna viables las demandas hacia los estados. Por el otro, se vive en la región un cambio del perfil de los partidos políticos que acceden a los gobiernos de un gran número de países, instalando un nuevo debate sobre las formas de desarrollo más adecuadas a las características de América Latina, de cara a la deuda social existente.

En su dimensión cultural, la diversidad que ha caracterizado a América Latina a lo largo de toda su historia tiene una vigencia aún superior como resultado de dos procesos simultáneos. Por un lado, la presencia indígena adquirió en la última década una visibilidad social, un reconocimiento y una presencia sin precedentes en la agenda política, efecto de la mayor vigencia de los discursos de derechos y aceptación de la diversidad, y de la presión realizada por los grupos indígenas. Por otro lado, a la tradicional diversidad cultural latinoamericana se suma el fenómeno de las nuevas culturas urbanas, hecho que adquiere especial relevancia cuando se analiza la situación de los jóvenes, pues es en ellas que se inscribe la construcción de sus identidades.

Si bien estos cambios no son exclusivos de América Latina, adquieren su especificidad cuando acontecen en sociedades que se encontraban sumamente empobrecidas, con amplios sectores históricamente excluidos, una gran debilidad en sus instituciones y niveles de endeudamiento que com-

prometen las soberanías nacionales. Así, transformaciones propias del fin de siglo que responden a la conformación de un nuevo capitalismo repercutieron en América Latina de un modo muy específico, configurando un escenario sumamente complejo.

Este cambio en el escenario regional impactó abruptamente en lo que significa educar en América Latina. Se percibe que la demanda social en relación con la educación de las nuevas generaciones ha crecido notablemente. Como consecuencia, se ha fortalecido el compromiso de los gobiernos de garantizar una educación de calidad para todos y se han extendido los años de escolaridad obligatoria, que se acercan cada vez más a la finalización de la escuela secundaria. Esta demanda de más y mejor educación se refleja también en el rediseño y la ampliación del conjunto de conocimientos básicos que se espera que los niños y adolescentes adquieran a su paso por las instituciones educativas.

La relación entre la situación social y la educación en los países de América Latina se ha tornado mucho más compleja. Hay ya suficiente evidencia acumulada como para sostener que los sistemas educativos latinoamericanos no han logrado una distribución equitativa de conocimientos socialmente significativos, y que los grupos sociales más desfavorecidos –sea por su situación económica, su origen étnico o su ubicación geográfica– quedan sistemáticamente excluidos de una educación de calidad. Este acceso desigual a la educación representa un obstáculo a los procesos de desarrollo social y económico en América Latina, ya que es difícil concebir una sociedad justa e integrada sobre la base de una distribución desigual del conocimiento. Desde esta perspectiva, promover políticas de equidad en educación es un modo de fortalecer las posibilidades del desarrollo económico y social en la región.

Los sistemas educativos deben responder a esta mayor demanda de educación en sociedades crecientemente desiguales y excluyentes, con escenarios sociales ante los cuales las prácticas educativas resultan visiblemente ineficaces. La posibilidad de ofrecer una educación de calidad, aunque presenta rasgos particulares en cada uno de los países, se ve amenazada por crecientes desigualdades y por el carácter vertiginoso de los cambios experimentados en los últimos años. Ante este panorama, las políticas orientadas a un mayor desarrollo social y económico aparecen ahora como condición de posibilidad para lograr buenos resultados en la educación.

Tanto en los ámbitos de diseño y gestión de las políticas sociales y educativas como en la academia crece el consenso acerca de la debilidad de las herramientas teóricas y de las estrategias de acción con las que se afronta el nuevo escenario. En principio, no se tiene aún registro de la profundidad de estos cambios en la vida social, económica y cultural, ni se logra comprender totalmente la lógica de los procesos actuales. Pero además cuesta encontrar el modo de desarrollar propuestas institucionales y pedagógicas que permitan avanzar hacia una educación de calidad para todos. Ante este panorama, resulta imprescindible la creación de espacios de revisión de diagnósticos, reflexión y análisis de tendencias sociales y educativas en América Latina.

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, Sede Buenos Aires, y la Organización de Estados Iberoamericanos comparten el punto de vista expuesto sobre la situación social y educativa de América Latina. A partir de este acuerdo, ambas instituciones decidieron iniciar, en el año 2003, actividades conjuntas de producción de información y análisis que representen un aporte al debate sobre la nueva cuestión social y educativa en la región. El Sistema de Información sobre Tendencias Educativas en América Latina, SITEAL, es el resultado de este encuentro.

El SITEAL, cuya producción está disponible en su portal de Internet ([www.siteal.iipe-oei.org](http://www.siteal.iipe-oei.org)), promueve el debate sobre la articulación entre los procesos sociales y educativos a partir de un análisis en profundidad de información cuantitativa generada regularmente por diversos organismos oficiales de América Latina. Los objetivos que orientan las actividades de este proyecto son: a) analizar tendencias a partir del seguimiento de un conjunto de indicadores representativos de la cuestión social y educativa; b) captar la complejidad y la diversidad de los escenarios sociales que se configuran, destacando la heterogeneidad de contextos en los que debe operar el sistema educativo; c) identificar nuevos fenómenos sociales y educativos a partir de una exploración permanente de la información y d) plantear y fundamentar hipótesis de escenarios futuros que orienten la toma de decisiones educativas en el mediano y largo plazo.

El presente *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina* se enmarca entre las actividades que el IPE - UNESCO Buenos Aires y la OEI desarrollan en el SITEAL, y tiene por objeto difundir datos, análisis y reflexiones que representen un aporte al actual debate sobre políticas sociales y educativas.

Tres cuestiones definen las prioridades de este informe. La primera de ellas es focalizar en la relación entre educación y sociedad. Ello implica indagar sobre los efectos de la dinámica social en los procesos educativos y, al mismo tiempo, sobre las consecuencias que los cambios en la situación educativa producen en los procesos sociales y económicos. En el punto de encuentro e interacción entre estas dimensiones estará puesto el foco de atención de los análisis que aquí se presenten.

La segunda prioridad de este informe es una estrategia analítica: poner el énfasis en el seguimiento de las desigualdades. Durante las últimas dos décadas, la gran mayoría de los estudios sobre la articulación entre la educación y la cuestión social centraron su diagnóstico en el tema de la pobreza. Si bien la pobreza fue y es un problema que merece especial atención cuando se trata de analizar la situación social, una mirada centrada en esta problemática desatiende otros procesos sociales más recientes, como la creciente vulnerabilidad de los sectores medios, la profundización de los procesos de exclusión y la fragmentación social. Concentrarse en las desigualdades sociales y educativas remite al problema de la pobreza, pero al mismo tiempo lo articula con el resto de los procesos que caracterizan al actual panorama social de América Latina. Así, los resultados que se difunden en este informe se centran en las desigualdades sociales,

geográficas, étnicas o de género, y en el modo en que éstas inciden en las oportunidades de acceso al conocimiento.

La tercera cuestión prioritaria en el tipo de exploración que se presenta aquí es el monitoreo de tendencias. En momentos de grandes cambios como los que se están viviendo en la región, cada indicador que da cuenta de algún aspecto de la situación social o educativa en el presente queda sustancialmente resignificado si se lo presenta con otros que permitan visualizar las tendencias en las cuales está enmarcado. Toda puesta en perspectiva del presente que muestre la dinámica que en él opera es especialmente valiosa para un análisis que pretende hacer aportes en el campo de la política social y educativa, pues este campo demanda indicios que permitan conocer los escenarios futuros de mediano y largo plazo, es decir, que ayuden a vislumbrar hacia dónde van las sociedades hoy.

Un problema que surge al estudiar las nuevas problemáticas sociales y educativas en América Latina es que, para muchos de los temas que se van incorporando al diagnóstico y a la nueva agenda, no existe la información adecuada. Si bien hay indicios suficientes como para alertar sobre un proceso de debilitamiento de la cohesión social, sobre la vulnerabilidad creciente de los sectores medios y la segmentación espacial, casi no existen fuentes de información que permitan dimensionar o hacer un seguimiento de estos problemas. Esta dificultad es mayor cuando se pretende elaborar tendencias para el conjunto de los países latinoamericanos. En las actividades que se llevan a cabo en el proyecto SITEAL, incluyendo la producción de este informe, esta limitación aparece constantemente.





Una fuente de información muy valiosa para avanzar en esta dirección son las encuestas a hogares que las direcciones de estadística realizan en casi todos los países de la región en forma regular. Estas encuestas informan sobre la situación ocupacional y social de las familias, y sobre el nivel educativo de sus miembros, por lo que se constituyen en una de las fuentes de información más enriquecedoras para el análisis de la relación entre la educación y la cuestión social. En la producción de este informe, las encuestas de hogares tienen un lugar de privilegio como fuente de información. De todos modos, la revisión de otras fuentes regulares de información, del tipo de datos que relevan y del supuesto que subyace a sus diseños para determinar cuáles son los procesos sociales sobre los que debe producirse información es una tarea que debe ser urgentemente abordada en la región.

En este primer número del *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina* que el IIPE - UNESCO Buenos Aires, y la OEI publicarán anualmente, se optó por hacer un recorrido general por aquellos temas en los que se revela más claramente la relación entre la cuestión social y la educación.

En el primer capítulo se hace una acotada presentación de los factores económicos, sociales, políticos y culturales que han ido configurando un cam-



bio de época en América Latina. El objetivo es dar visibilidad a los procesos que redefinen el escenario en el que se debe educar, y mostrar cómo exigen cambios en el sentido y las prioridades que sirvieron de base para la organización de los sistemas educativos nacionales.

En el segundo capítulo se aborda el análisis de las desigualdades en el acceso al conocimiento. Las brechas en la escolarización, que pueden identificarse ya en la educación inicial, se reproducen hasta el final de cada trayectoria educativa. Si bien en los últimos años hubo significativos avances en este sentido como consecuencia de una notable expansión de los sistemas educativos, las desigualdades aún son alarmantes. En todos los casos, quienes quedan afuera son los sectores más pobres, los habitantes de zonas rurales y las comunidades indígenas.

En el tercer capítulo se analiza la relación entre educación y mercado de trabajo. La situación de América Latina es muy crítica en relación con este tema. Por un lado, en todos los países, el desarrollo económico no logra garantizar oportunidades en el sector formal para todos aquellos dispuestos a trabajar. Por el otro, se registran grandes diferencias en las trayectorias educativas de la población económicamente activa. Cuando la escasez de oportunidades coexiste con una gran disparidad en el acceso a las credenciales educativas, resulta claro quiénes serán los ganadores y quiénes los perdedores en el proceso de selección que se hace desde el mercado de trabajo.

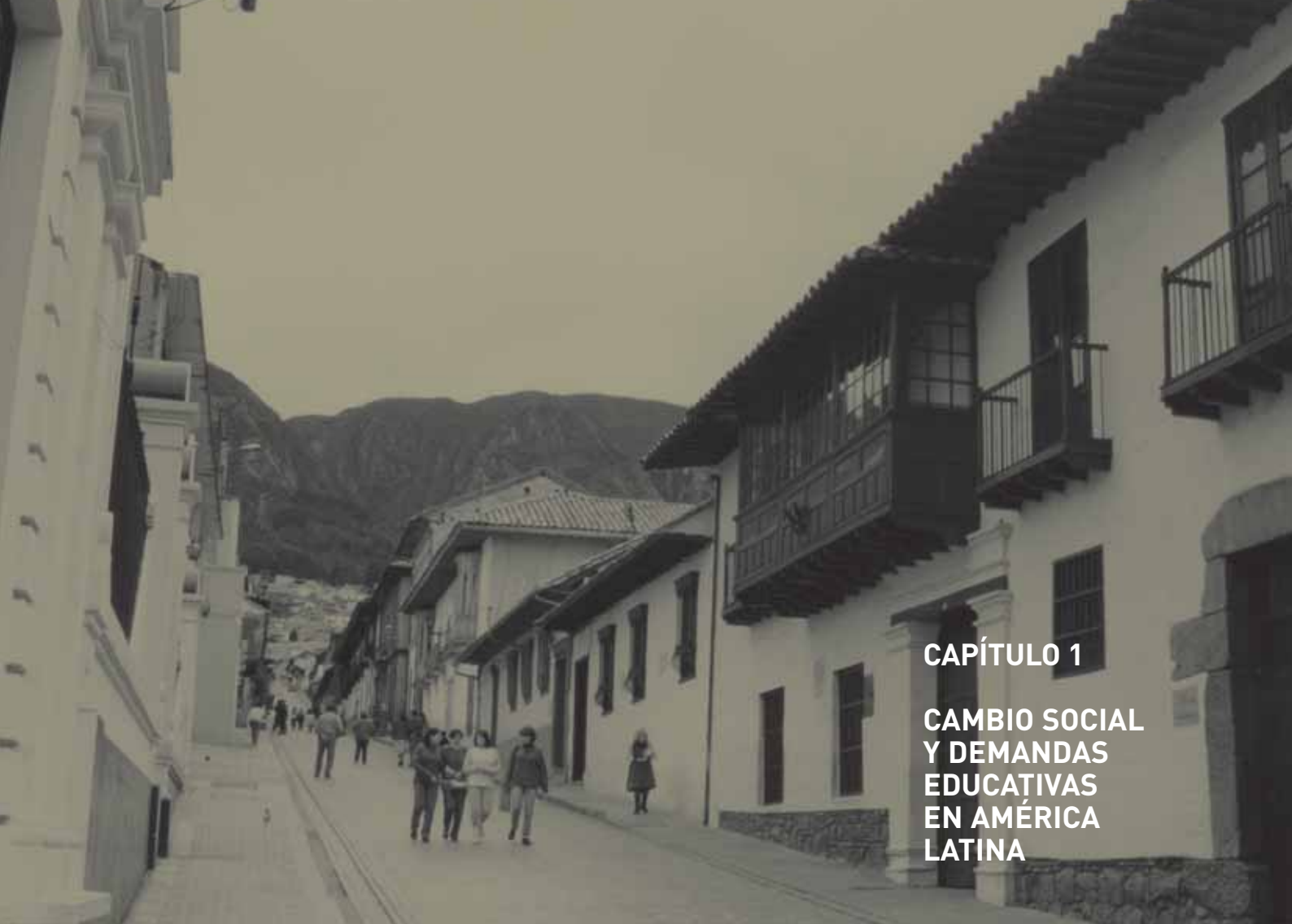
En el cuarto capítulo se pone la mirada en las desigualdades en el acceso al bienestar y la relevancia que la educación tiene en la construcción de esas brechas. Cuando la calidad de vida de una familia depende casi exclusivamente de los ingresos que se obtienen en el mercado de trabajo, las desigualdades que existen en él se traducen en grandes disparidades en el acceso al bienestar. Las familias de menor capital educativo son las que obtienen los ingresos más bajos, aun cuando involucran a más miembros de sus familias en la relación con el sistema productivo.

Por último, en el quinto capítulo del informe se retoman los principales hallazgos de los capítulos anteriores y se propone una reflexión que apunta a identificar los principales desafíos que representa garantizar una educación de calidad para todos en el nuevo panorama que ofrecen los países de América Latina. El informe cierra con una sección en la que se presenta un conjunto de indicadores que sintetizan diferentes aspectos de la situación social y educativa en los países de la región.

El recorrido temático propuesto para este primer número del *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina* intenta bosquejar un panorama general de la situación social y educativa de América Latina. Con esta publicación, el IPE - UNESCO Buenos Aires y la OEI se proponen realizar un aporte a la producción del conocimiento necesario para la elaboración de diagnósticos y recomendaciones de políticas orientadas a hacer realidad el desafío de garantizar a todos los niños y niñas de la región una educación de calidad.■







## CAPÍTULO 1

### CAMBIO SOCIAL Y DEMANDAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA





## CAPÍTULO 1

# CAMBIO SOCIAL Y DEMANDAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA



El análisis de las tendencias recientes de la educación en América Latina y la búsqueda de indicios que permitan prefigurar escenarios futuros requieren, como punto de partida, una comprensión mejor y más profunda de los procesos económicos, sociales, culturales y políticos de la región. Sobre todo en los primeros años del siglo XXI, cuando se adquiere certeza de que se está viviendo –en América Latina y en el mundo– un cambio de época, una transición hacia nuevas dinámicas aún poco comprendidas, un momento de inflexión de la historia. Tener a mano herramientas conceptuales e información que permitan una aproximación más acabada a la lógica de la dinámica actual de la región facilita la comprensión de muchos de los avances logrados en el campo educativo y permite identificar más claramente los desafíos a los que se enfrentan los países.

En la base de estos profundos cambios se encuentra el proceso denominado globalización, cuyas raíces pueden rastrearse hasta el siglo XVI, y en el que se pueden reconocer diferentes etapas. La actual se apoya sobre una profunda transformación tecnológica y cultural. Iniciada entre fines de los años 60 y comienzos de los 70, esta nueva etapa de la globalización implica un punto de inflexión sobre el propio sistema capitalista, los procesos de internacionalización y transnacionalización del capital, las actividades de producción, distribución y consumo, y la propia cuestión social. Desde la perspectiva de la globalización, la creciente interdependencia entre estados y regiones está definida por diversas formas de dependencia econó-

mica y subordinación política que atraviesan el mundo. Estas formas de dependencia hunden sus raíces en la historia y responden no sólo al modo en que los países han definido su inserción en la economía global, sino también a los modos de división del trabajo y la producción establecidos a nivel internacional. Así, la desigualdad y la jerarquización histórica entre el norte y el sur y en el interior de los países siguen presentes y activas en la actualidad.

Este cambio de época, teorizado desde distintas perspectivas como sociedad del conocimiento, sociedad postindustrial, postcapitalista, postfordista, etc., remite simultáneamente a una resignificación del Estado y a la emergencia de una dinámica social de alcance global. Entre ambas, la transformación tecnológica ha actuado como correa de transmisión, generando condiciones de posibilidad inexistentes hasta entonces, acelerando procesos y amplificando el impacto de los cambios.

28

INFORME  
SOBRE  
TENDENCIAS  
SOCIALES  
Y EDUCATIVAS  
EN AMÉRICA  
LATINA  
2006



Un hecho que actuó como disparador de este cambio de época fue la fase declinante del sistema capitalista que tuvo lugar en los años 70. En un escenario signado por la quiebra del sistema monetario de Bretton Woods (1971) –en un entorno de bajo crecimiento como el que se impuso tras las crisis del petróleo (1973-1979) y de la deuda (1981)–, el capitalismo se ha reestructurado a través de la conformación de un mercado financiero único de alcance mundial. Este cambio trajo aparejado el agotamiento de keynesianismo como marco ordenador de los procesos económicos y sociales, iniciándose así un paulatino desarme de las instituciones que habían hecho posible la construcción del Estado de bienestar en la posguerra.

En la década del 90, el llamado Consenso de Washington prescribió un paquete de políticas de aplicación para toda América Latina, modificadas en parte –aunque no en espíritu– por las reformas de “segunda generación” introducidas hacia 1996. Sobre la base de una consolidación de la vida de-

mocrática como eje político, las reformas que se proponían estaban destinadas a profundizar la apertura de las economías, desregular y eliminar trabas al comercio de bienes y servicios, avanzar en la privatización de las empresas públicas, liberalizar el movimiento de capitales y flexibilizar el mercado laboral, entre otras cuestiones. Bajo este esquema, las funciones de los estados quedaron claramente reorientadas hacia la articulación entre las economías nacionales y las demandas de la economía mundial.

Este proceso de reconversión transformó profundamente la relación del Estado –que, hasta entonces, había desempeñado un rol histórico en Latinoamérica articulando y organizando la vida social– con la economía y la sociedad. Estos cambios desataron un complejo debate sobre la necesidad de generar instituciones y mecanismos de nivel internacional con capacidad suficiente para encauzar los efectos de un orden global regido por lógicas propias del mercado y promover la creación de otro más justo y democrático. Un orden en el que la actual formación hegemónica de poder pueda ser reemplazada por alguna alternativa que no suponga un nuevo sometimiento de las naciones periféricas.

Es importante destacar que, si bien el Estado-nación y el principio de soberanía están todavía vigentes, una política que aún sigue siendo pensada en términos exclusivamente territoriales presenta limitaciones. Particularmente, se trata de un momento en el que el Estado-nación se encuentra fracturado por arriba y socavado por abajo y los bloques regionales emergen como nuevos actores políticos. Los flujos financieros y comerciales, las empresas multinacionales, los fenómenos migratorios, las industrias culturales, el accionar de redes delictivas y células terroristas que se sustraen a la capacidad de acción, decisión y control del Estado ponen en cuestión el sentido de la noción de soberanía. Por otro lado, el avance de la fragmentación social, el repliegue de lo público ante el avance del espacio privado, la creciente intermediación de las instituciones de la sociedad civil sobre el terreno de lo que hasta el momento estaba reservado a agencias del Estado y el fortalecimiento de las instancias locales encarnan un movimiento similar pero hacia el interior de cada territorio.

Como producto de estas tensiones, los espacios nacionales estallan, dando como resultado una superficie fuertemente fracturada y sociedades cada vez más reticuladas. Mercados, ciudades y personas globalmente conectados entre sí coexisten con amplios grupos donde, como contracara del mismo proceso, la desconexión y el aislamiento se traducen en un deterioro de las condiciones de vida. El resultado, un sistema en el que coexisten integración y exclusión, genera una fuerte tensión entre los niveles local, nacional y global. Esta tensión configura un nuevo desafío político frente a la transformación espacial que está siendo promovida por instancias económicas y tecnológicas, y que escapa al alcance de los estados.

La superposición de las instancias local, nacional y global vuelve más compleja la simultaneidad en la que se encuentran dados los diferentes tiempos y espacios sociales. Crecientemente, en América Latina coexisten sociedades modernas, premodernas y posmodernas, además de modos y sistemas de

# CIUDADANÍA, EDUCACIÓN Y NUEVAS TECNOLOGÍAS: EL DESAFÍO DE ENSEÑAR A INNOVAR

FERNANDO CALDERÓN\*

América Latina atraviesa un período de fuertes tensiones claramente perceptibles en el desfase entre los indicadores sociales y económicos. Mientras los indicadores sociales muestran un mejoramiento de la educación y la salud, los indicadores económicos revelan mayor concentración de la riqueza, aumento de las desigualdades, desocupación, informalidad y precarización del empleo.

Los ciudadanos cuentan actualmente con mayor y mejor nivel educativo pero con menos posibilidades de satisfacer demandas y necesidades básicas. A su vez, el acceso a nuevos consumos culturales tales como Internet, los teléfonos celulares y los medios de comunicación de masas se lleva a cabo de manera más rápida y directa que el acceso a la escuela y el incremento de los años de escolarización. En este panorama absolutamente globalizado, la política ha perdido fuerza para operar una reconstrucción del sentido.

Esta nueva situación ha trastocado el papel de la escuela como espacio privilegiado para la construcción de la ciudadanía. Los aprendizajes que incorporan los niños y los jóvenes están más vinculados al nuevo mercado cultural global que a los viejos mecanismos de socialización

de instituciones como la familia, la escuela y el trabajo. Mientras en el pasado el analfabetismo o el no haber completado la educación básica constituían un obstáculo para el ejercicio de los derechos civiles, hoy la clave del desempeño ciudadano pasa por el manejo de un conjunto de códigos ligados a las nuevas industrias culturales.

Hasta hace unos treinta años, un recurso estructural de la constitución de la identidad era el empleo, al que se accedía a partir del dominio de conocimientos básicos como los que suministraba la educación primaria. En la sociedad de la información resulta clave, en cambio, el manejo de nuevos códigos que permiten vivir en un mundo en el que la incertidumbre del empleo es un dato. Resulta imprescindible entonces que la reforma cultural esté acompañada por una redefinición de las instituciones educativas.

En relación con la subjetividad, el uso de las nuevas tecnologías promueve el desarrollo de procesos de individuación; las personas se repliegan en sí mismas para construir estrategias que les permitan el dominio de los códigos. Estas destrezas individuales se ponen en juego para suplir el vacío de la formación pública, ya que ninguna institución formal está

\*Sociólogo y asesor regional del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).







producción prefordistas, fordistas y postfordistas. Unos, globalmente competitivos, cercanos a la frontera tecnológica internacional; otros, con niveles de competitividad que están muy por debajo, separados por una brecha que agudiza las desigualdades estructurales de la región.

Los cambios ocurridos en los mercados de trabajo de los países de la región son centrales por el alcance de los procesos sociales que se derivaron de ellos. La desregulación de las relaciones laborales consolidó un universo de vínculos precarios con el mundo productivo que significó un profundo debilitamiento de la ya escasa capacidad del mercado de trabajo como instancia de integración social en la región. La mayor fragmentación del sistema productivo –resultado de la consolidación de un nuevo espacio de altísima productividad asociado a las empresas que lideran el actual modelo de desarrollo–, la reducción de oportunidades en el sector formal de la economía, el debilitamiento de los vínculos salariales, la polarización de las remuneraciones dentro de este sector, la expansión de la informalidad y la desocupación configuraron un nuevo escenario con profundas implicancias en la dinámica social de la región.

Lejos de lo que se anunciaba como uno de los efectos esperados de las reformas, salvo contadas excepciones, la pobreza no se redujo. Por el contrario, se profundizó su cronicidad, como consecuencia del debilitamiento de mecanismos de movilidad social ascendente. Esta condena que viven los sectores más pobres de quedar atrapados en la pobreza alimenta los niveles históricos de exclusión vigentes en la región y suma nuevas formas, especialmente en la periferia de las grandes ciudades.

Pero además, a la profundización de la pobreza y la expansión de los espacios de exclusión social se agregan nuevos fenómenos que van configurando el panorama actual. Uno de ellos es la altísima concentración de la riqueza en los sectores más beneficiados de la sociedad, lo cual amplía la brecha entre ricos y pobres a niveles sin precedentes en la región y en el mundo. Otro es la gran inestabilidad y vulnerabilidad de los sectores medios, promovida por el debilitamiento del vínculo salarial. Si bien estos procesos se instalaron como fenómenos generalizados incluso en el corazón de las economías más dinámicas del mundo, en América Latina la nueva cuestión social asumió un carácter radical por partir de situaciones de gran desigualdad y porque amplios sectores sociales nunca fueron integrados a los procesos de desarrollo.

La inseguridad se convirtió en la expresión general del proceso social de individualización y descolectivización. El surgimiento de trayectorias “biográficas” en el mundo laboral puso de manifiesto la vulnerabilidad a la que la sociedad se encuentra sometida. Se volvieron recurrentes las historias de individuos lanzados a resolver sus vidas desde su propia contingencia, enfrentando elecciones y contextos de fuerte incertidumbre, librados a echar mano de capitales económicos, culturales y sociales de los que disponen –o de los que carecen.

La erosión de las instituciones de protección social –seguro de desempleo, jubilaciones y pensiones, asistencia médica, convenios colectivos de trabajo, etc.– significó además una expansión de la cultura centrada en el individuo, en



su autonomía y en la libertad personal como correlato del éxito económico. Esta cultura ha acompañado el traspaso de una solidaridad vertebrada y organizada en torno a la ciudadanía y el Estado hacia otra compasiva y particularizada. En el contexto social de América Latina, la desarticulación de la noción de comunidad y el retroceso de la integración y la justicia social han hecho que las familias se encuentren cada vez más solas para construir su propio bienestar. Resulta evidente que, en escenarios como éste, los grupos que se encuentran más desprotegidos son los más desfavorecidos, lo cual realimenta su situación de precariedad. Sin embargo, y a pesar de ello, tanto en el barrio como en la comunidad local se han puesto en funcionamiento nuevas formas de asociación destinadas a restablecer lazos sociales de solidaridad para hacer frente a la pobreza y la marginación.

Simultáneamente al avance del mercado como instancia dadora de sentido, al despliegue de enfoques centrados en competencias individuales y a la gestión empresarial de las vidas representada por la figura del ciudadano consumidor, se han ido gestando procesos de crisis del vínculo social, debilitamiento de las solidaridades orgánicas, desgaste y transformación de las identidades individuales y colectivas. Esta problemática se ha agudizado en espacios cosmopolitas donde los movimientos migratorios congregan extranjeros que modifican el tenor de la alteridad, dando lugar al surgimiento de nuevas polaridades.

La puesta bajo sospecha de toda situación de dependencia con respecto al Estado debilitó la relación y la sensación de interdependencia y solidaridad mutua. Por un lado, aquellas personas o grupos más vulnerables e indefensos fueron señalados como obstáculos para la productividad de la economía, como elementos de riesgo para el proceso de modernización social. Por otro lado, la responsabilidad de vivir en sociedad y la protección ante situaciones de riesgo social (desempleo, enfermedades, vejez, entre otros) se trasladaron desde el Estado hacia los sujetos individuales (sean estos familias, personas,

agrupaciones, etc.). Sin embargo, al mismo tiempo que se delegaron mayores responsabilidades sobre las personas, con importantes consecuencias sobre la salud (lo que se manifestó en nuevas patologías como el stress, la presión psicológica o los accidentes cerebro-vasculares), se difundió una cultura centrada en el cuidado de sí mismo.

Este proceso de individuación puso en crisis la débil cohesión social de las sociedades latinoamericanas. El aumento de las desigualdades, la percepción colectiva de que en estas transformaciones hubo ganadores y perdedores, el desvanecimiento del espacio nacional como espacio de identidad atentaron contra la posibilidad de construir el sentimiento de un “nosotros”. El clima que se vive en la región es de creciente confrontación social entre sectores que se excluyen mutuamente, y se expresa en actos de violencia tales como el delito callejero, por un lado, y el pedido de represión y mano dura, por el otro. Estos factores, entre otros, también influyen en la configuración del nuevo escenario social latinoamericano. En él emergen nuevos problemas que hacen más compleja la comprensión de la cuestión social al mismo tiempo que resignifican procesos que, en apariencia, son los mismos que en décadas pasadas.

Toda política social debería hacer una revisión de los diagnósticos que la estructuran. Cada vez se hace más insuficiente una aproximación a la realidad social de América Latina desde una mirada centrada exclusivamente en el problema de la pobreza. Si bien la pobreza sigue siendo uno de los problemas más serios que tiene América Latina, es una de las múltiples expresiones de las profundas desigualdades sociales de la región. Otras expresiones no menos importantes son la crisis de cohesión social, la fragmentación del espacio urbano, las nuevas formas de exclusión y la creciente inseguridad social y civil.

## LA EDUCACIÓN EN EL NUEVO PANORAMA SOCIAL LATINOAMERICANO

De acuerdo con un movimiento iniciado en la segunda mitad del siglo XX, la educación se convirtió en uno de los ejes principales de las políticas de desarrollo. En este contexto, y bajo el lema de la igualdad de oportunidades, se masificó la escolarización como consecuencia de la universalización de la educación básica y de la incorporación de mayores contingentes de adolescentes a los niveles medios del sistema.

Durante la década del 90 y aun en contextos de deterioro de las condiciones sociales y económicas, los sistemas educativos continuaron avanzando en el proceso de universalización. La masificación y el mandato legal y social que operó sobre la base del sistema educativo (sobre todo en lo que atañe al nivel medio) convirtieron a la escuela en el lugar donde deben estar los niños y adolescentes. Esta conjunción de factores ha incidido sobre la capacidad de garanti-

zar calidad y equidad para todos, ya sea en lo que respecta al acceso a la escuela como a la permanencia y el egreso.

La Conferencia de Jomtien de 1990 representó un hito al inaugurar el decenio dedicado a la Educación para Todos. Dos años más tarde se editó el documento Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad, de CEPAL-OREALC. Propuestas y enfoques alternativos y complementarios fueron presentados en otros foros y conferencias, como las Conferencias Iberoamericanas de Educación. Si bien, hacia el año 2000, el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar cerró un primer ciclo tratando de responder dónde y por qué la meta continuaba siendo difícil de alcanzar, la necesidad de colocar la educación en el centro de las políticas públicas y de producir, al mismo tiempo, un replanteo de los sistemas educativos, terminó por instalarse como una problemática de nivel internacional. Ello quedó reforzado además en la Declaración del Milenio aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en septiembre del año 2000. Este documento promueve un esfuerzo para universalizar la educación desde una perspectiva fuertemente vinculada con las metas de desarrollo de la humanidad.

Estos encuentros, que son expresión de la relevancia que tuvo la educación en la agenda pública en la última década, fueron reflejando las crecientes expectativas que las sociedades han puesto sobre ella. El criterio de igualdad de oportunidades como organizador de las políticas educativas paulatinamente fue desplazado por el de igualdad en los aprendizajes. Este corrimiento significa no sólo que todos los niños y niñas deben acceder a la escuela, también deben adquirir en ella un conjunto de saberes socialmente significativos. La ampliación de la cantidad de años de obliga-



# EL DESAFÍO DE EDUCAR EN EL NUEVO CAPITALISMO LATINOAMERICANO

JUAN CARLOS TEDESCO\*

Los desafíos de la educación en el escenario actual latinoamericano son múltiples ya que se combinan las deudas que América Latina aún conserva de los períodos anteriores y los nuevos retos que plantea el actual proceso de cambio social, económico, político y cultural. Estamos, por ello, en un contexto de exceso de demandas. América Latina no sólo debe incorporar la educación a los sectores tradicionalmente excluidos sino que, al mismo tiempo, debe transformar la oferta del sistema educativo en términos de contenidos, métodos, diseño institucional, gestión y administración. El desafío que resume este contexto es el de ofrecer una educación de calidad para todos. En el marco de la sociedad del conocimiento, educación de calidad significa que deben satisfacerse los dos pilares señalados en el Informe Delors, de la UNESCO: aprender a aprender y aprender a vivir juntos.

El primero de ellos, desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, pone de relieve la importancia fundamental que adquiere la calidad de la educación básica en este contexto. Sólo una sólida educación básica brinda los elementos que pueden permitirle a un sujeto aprender a lo largo de toda la vida. Tomar conciencia de este fenómeno supone modificar uno de los criterios más profundos con los cuales funcionan nuestros sistemas educativos, que consiste en creer que cuanto más básico es un nivel o tipo de enseñanza, menos importante y menos prestigiosa es su atención. El segundo pilar –aprender a vivir juntos– se refiere a los desafíos de

tipo social que abarcan tanto las cuestiones de cobertura como de contenidos educativos destinados a promover la cohesión social, la solidaridad y la construcción de las identidades. En este sentido, hay por lo menos dos especificidades de las sociedades latinoamericanas que interesa destacar. Por un lado, América Latina es la región más inequitativa del mundo: la concentración de la riqueza siempre fue muy significativa y la tendencia de la última década ha sido al aumento de la distancia entre los sectores de más altos y de más bajos ingresos. Por otra parte, en la mayor parte de los países de la región existe una enorme desconfianza hacia la clase dirigente y hacia las instituciones públicas, con excepción de la escuela. Las encuestas que miden actitudes hacia la democracia y la confianza en las instituciones muestran que se ha producido un proceso de desencanto con las posibilidades abiertas por la democracia para satisfacer las expectativas de la ciudadanía. Ese desencanto está muy asociado al desempeño de la clase dirigente, particularmente en términos de corrupción y de capacidad para enfrentar los problemas que plantea el desarrollo social en el marco de la sociedad del conocimiento.

En un contexto de este tipo, el papel de la educación como agente de cohesión social y de desarrollo de las potencialidades individuales debe ser redefinido. En escuelas con alumnos social y culturalmente heterogéneos y en un clima de fuerte preocupación por la formación ética de las nuevas

\*Secretario de Educación de la República Argentina. Ex director del IPE-UNESCO Buenos Aires.





toriedad de la educación, la relevancia otorgada al nivel inicial y la centralidad del debate sobre la calidad de la educación son expresión de una mayor exigencia de las sociedades latinoamericanas respecto a la educación que deben recibir las nuevas generaciones. Cada vez más se aspira a que todos los adolescentes puedan completar la educación secundaria. El conjunto de conocimientos en este nivel es extremadamente abarcador y promueve una educación orientada a crear condiciones para la consolidación de una ciudadanía plena.

Las sociedades latinoamericanas se encuentran en un momento crucial desde el punto de vista educativo. En este escenario social crecientemente complejo en el que se agudizan las desigualdades, el proceso de globalización reconfigura estructuralmente a cada uno de los países. En estas sociedades aún incomprensibles se esperan cada vez más y mejores resultados educativos. El logro de acciones que promuevan la integración escolar en contextos sociales cada vez más excluyentes y menos cohesivos puede tornarse en una tarea imposible si no se asume la complejidad del problema. Las expectativas son cada vez mayores y el punto de partida, más complejo. El esfuerzo político necesario para poder llevar a cabo este proceso de integración educativa es cada vez mayor, y ante ese desafío los estados suelen aparecer sumamente debilitados.

Las transformaciones sociales enumeradas ingresan a las aulas y crean una situación nueva, a la cual los sistemas educativos no están habituados y para la que los docentes no han sido preparados. La masificación de las escuelas y los cambios en la estructura social llenan las aulas de alumnos diferentes a aquellos para los que las instituciones educativas fueron pensadas. En muchos casos, porque son más pobres. En la mayoría, porque sus representaciones del mundo, sus subjetividades, son diferentes. La fantasía o la inminencia de la migración crean un proyecto de vida desde el cual la relación con la escuela queda redefinida sustantivamente. La incertidumbre de las familias y la consecuente vulnerabilidad social afecta las condiciones materiales de vida de estos niños y jóvenes y, al mismo tiempo, diluye la posibilidad de valorar a la escuela como un camino de movilidad social ascendente. El creciente individualismo de los alumnos y sus padres exige a los docentes modalidades novedosas para encarar las prácticas diarias en las aulas y la relación con la comunidad. La violencia, las adicciones y la degradación del espacio público en zonas de alta exclusión destruyen las condiciones sociales mínimas necesarias para llevar adelante prácticas educativas exitosas.

Avanzar hacia una educación de calidad para todos significa apropiarse de estos procesos, entenderlos, captar su profunda complejidad. Implica comprender quiénes son estos nuevos niños, cómo se los educa y cuál es la pedagogía que exigen estas nuevas realidades. Es éste uno de los desafíos que enfrenta hoy la educación. Pero al mismo tiempo, implica poder identificar aquellos aspectos que ponen en riesgo las posibilidades de educar, los que aportan a la configuración de escenarios donde el deterioro social es tal que frente a ellos no habría pedagogía posible.■



## CAPÍTULO 2

### LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA







## CAPÍTULO 2 LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA



Los países de América Latina enfrentan hoy un desafío sumamente complejo. En el panorama social prevalece cierta opacidad que hace difícil la comprensión de las nuevas transformaciones que se están viviendo en la región tanto a nivel social, como cultural, político y económico. Aquello que logra descifrarse revela un panorama cada vez más heterogéneo, de sociedades cada vez más diferenciadas, en las que se combina una mayor diversidad cultural con crecientes desigualdades sociales y económicas.

En este difícil contexto, la totalidad de los países de América Latina asumieron el compromiso de garantizar a sus nuevas generaciones una educación de calidad para todos. En 1990 los mandatarios de casi todos los países del mundo reunidos en Jomtien (Tailandia), suscribieron la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, con el fin de hacer realidad uno de los puntos contenidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos: “toda persona tiene derecho a la educación”. Diez años más tarde, en el Foro Mundial de Educación de Dakar, los países reafirmaron su compromiso por una educación de calidad para todos, para lograr que todos los niños y todas las niñas del mundo tengan acceso y logren completar el ciclo educativo básico.

La obligatoriedad de la educación básica y la gradual ampliación hacia la educación media configuran metas de la política educativa que se articulan con una demanda creciente de las sociedades de la región. Hoy resulta indiscutible que el acceso al conocimiento es un derecho universal. La relevancia

del conocimiento en las sociedades contemporáneas le otorga a la consigna “Una educación de calidad para todos” un sentido inédito que se traduce en la meta de que todos los niños y adolescentes terminen el nivel secundario. Es claro que la calidad educativa no es reducible a la terminalidad de los niveles educativos básico y medio por lo que garantizar una educación de calidad para todos en un contexto social cada vez más complejo, en el cual se agudizan las desigualdades sociales es, sin duda, el desafío educativo más sustantivo para la región.

En este segundo capítulo se pone especial énfasis en analizar información estadística que permite configurar el panorama educativo de América Latina. Cuando se analizan estadísticas que reflejan la situación educativa, se pueden apreciar los avances, conocer las tendencias e identificar quiénes son los beneficiados y quiénes no en cada cambio que se va configurando. Como en todo ejercicio de diagnóstico, se busca una aproximación al estado de la cuestión. Por otro lado, en el campo educativo, de un modo similar a lo que ocurre en el de la salud y en otras áreas del desarrollo social, existen algunas definiciones acerca de cómo debería ser la educación en sociedades más justas. En efecto, la proliferación de metas como parte de las estrategias de planificación social invita a una reflexión permanente sobre la orientación de los esfuerzos que se realizan y sobre cuáles son los valores aceptables para cada uno de los indicadores que sirven para delinear el panorama social. En última instancia, cada vez es más necesario explicitar qué sociedad se desea construir.

De modo que frente a un dato que informa, por ejemplo, que en cierto grupo social los niños tienen una tasa de escolarización del 60%, es necesario recordar que nuestras sociedades se propusieron hacer los esfuerzos necesarios



para que, en ese grupo, el 100% estuviera escolarizado. Por un lado, el dato de la realidad: el 60%. Por el otro, la meta, el objetivo comprometido: el 100%. Cuando es posible contrastar la imagen que se puede construir de la realidad con los objetivos que se ha propuesto la sociedad, el diagnóstico se enriquece significativamente. No sólo se ve cómo es la distribución actual de la educación y del conocimiento en la sociedad, sino que además se la puede confrontar con cómo debería ser. La brecha entre la situación actual y la meta propuesta es el espacio de la política; la magnitud del esfuerzo pendiente se vislumbra en ese espacio en el que deben pensarse las próximas acciones. Un conocimiento en profundidad de esa brecha es una de las claves del proceso de planificación de políticas de mediano y largo plazo.

## EL PERFIL EDUCATIVO DE LA POBLACIÓN ADULTA

El analfabetismo es una de las expresiones más graves de exclusión que aún perduran en América Latina. La existencia de grupos de población a los que no se les dio acceso ni siquiera a elementos básicos de lectura y escritura representa una de las deudas más serias, pues en la capacidad de leer y escribir está en juego un elemento constitutivo de los sujetos como ciudadanos: el analfabetismo imposibilita el ejercicio de la ciudadanía.

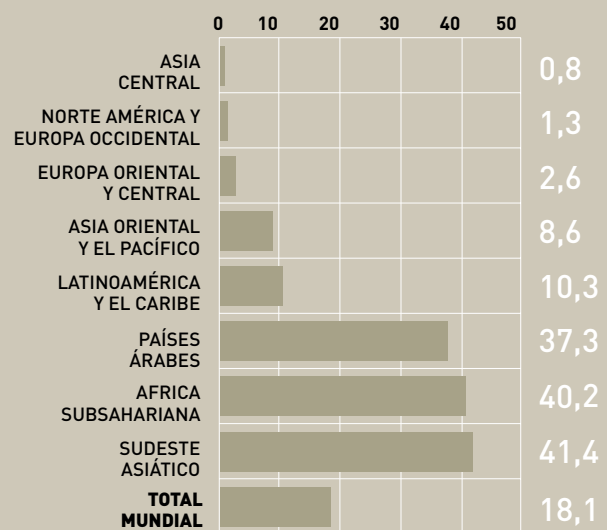
Promover acciones orientadas a erradicar el analfabetismo significa, por una parte, saldar una deuda (en muchos casos histórica) del Estado con los sectores más desfavorecidos. Por otro lado, se trata de crear una entropía que pueda influir en el desarrollo de la infancia, es decir, mejorar el nivel educativo de los padres para que los niños crezcan en un contexto más favorable. El analfabetismo golpea sobre la dignidad de la persona e impacta sobre la inserción y el rendimiento laboral, sobre las tasas de accidentes laborales, incide en los índices de morbilidad y mortalidad infantil, los hábitos asociados a la salud, la prevención de enfermedades y la higiene, entre otros. Esta deuda es mayor en sociedades como las latinoamericanas, donde la población analfabeta coexiste con sectores sociales que logran completar sus estudios de postgrado. Se trata, entonces, de sociedades que están en condiciones de desarrollar una oferta educativa acorde a las necesidades de aquellos sectores sociales con mayor capacidad de demanda.

El 10,3% de los adultos de América Latina no sabe leer ni escribir. Este valor promedio de la región resulta de la existencia de situaciones muy diversas. En Honduras, El Salvador y Nicaragua, la tasa duplica al promedio regional; en Guatemala es tres veces mayor y en Haití abarca casi a la mitad de la población. En cambio en Chile, Uruguay, Argentina, Cuba y Costa Rica la tasa de analfabetismo entre la población mayor de 14 años es inferior al 4%, un porcentaje similar al que se registra en países de Europa Oriental y Central (ver gráfico 1).

En el polo opuesto de la situación educativa descrita se encuentra la población que cuenta con estudios secundarios completos, es decir que logró

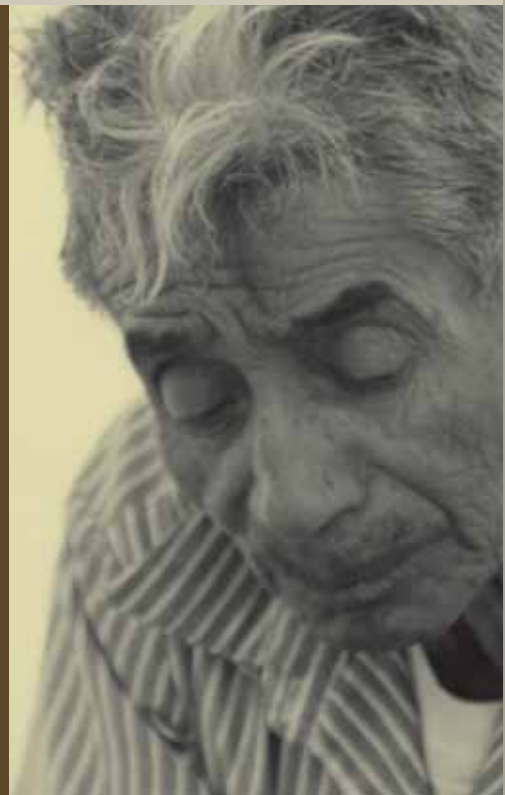
# EL ANAFABETISMO EN AMÉRICA LATINA Y EN EL MUNDO

**Tasa de analfabetismo  
de la población mayor de 14 años  
por regiones.  
Período 2000 - 2004**

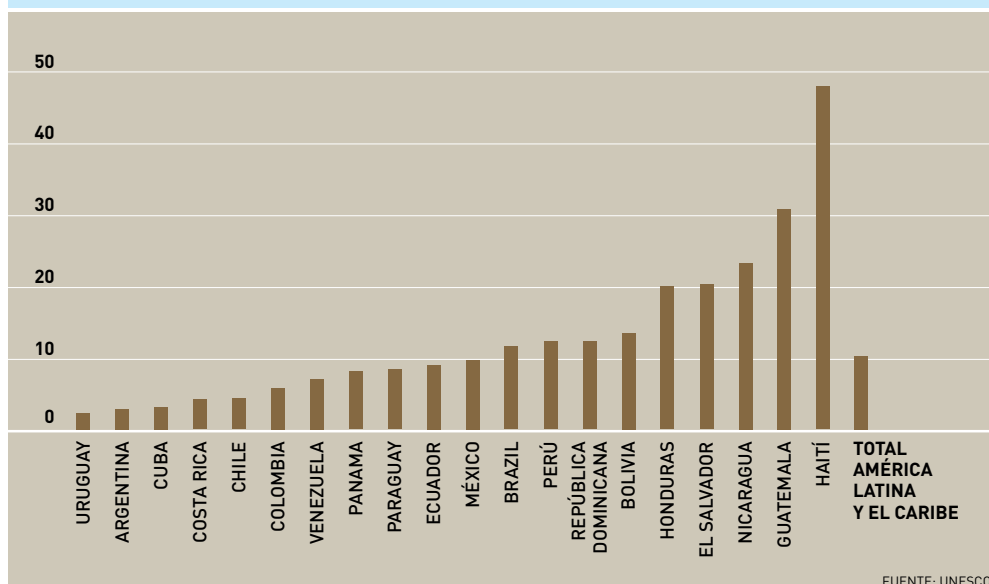


FUENTE: UNESCO

En América Latina, la tasa de analfabetismo de la población mayor de 14 años, el 10,3%, es menor que la correspondiente al promedio mundial, que alcanza al 18,1%. Comparada con otras regiones del mundo, América Latina ocupa una posición intermedia junto con los países de Asia Oriental y el Pacífico. Mientras en Asia central, Norteamérica y Europa prácticamente el analfabetismo está erradicado, en los países árabes, África y el Sudeste Asiático la tasa de analfabetismo llega, aproximadamente, al 40%.



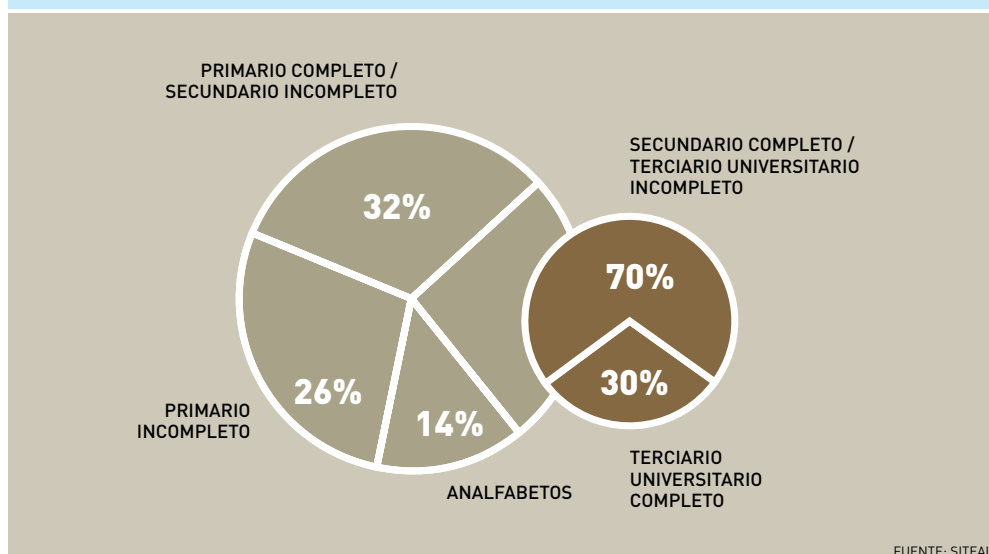
**GRÁFICO 1**  
Tasa de analfabetismo de la población  
mayor de 14 años por país.  
Período 2000 - 2004



completar un nivel educativo que proporciona los conocimientos mínimos requeridos para el acceso a una calidad de vida digna y para integrarse y participar en la vida cívica y cultural de las sociedades contemporáneas. Un 28% de la población de 25 años o más terminó los estudios secundarios, y entre ellos, sólo el 30% logró finalizar la educación superior.

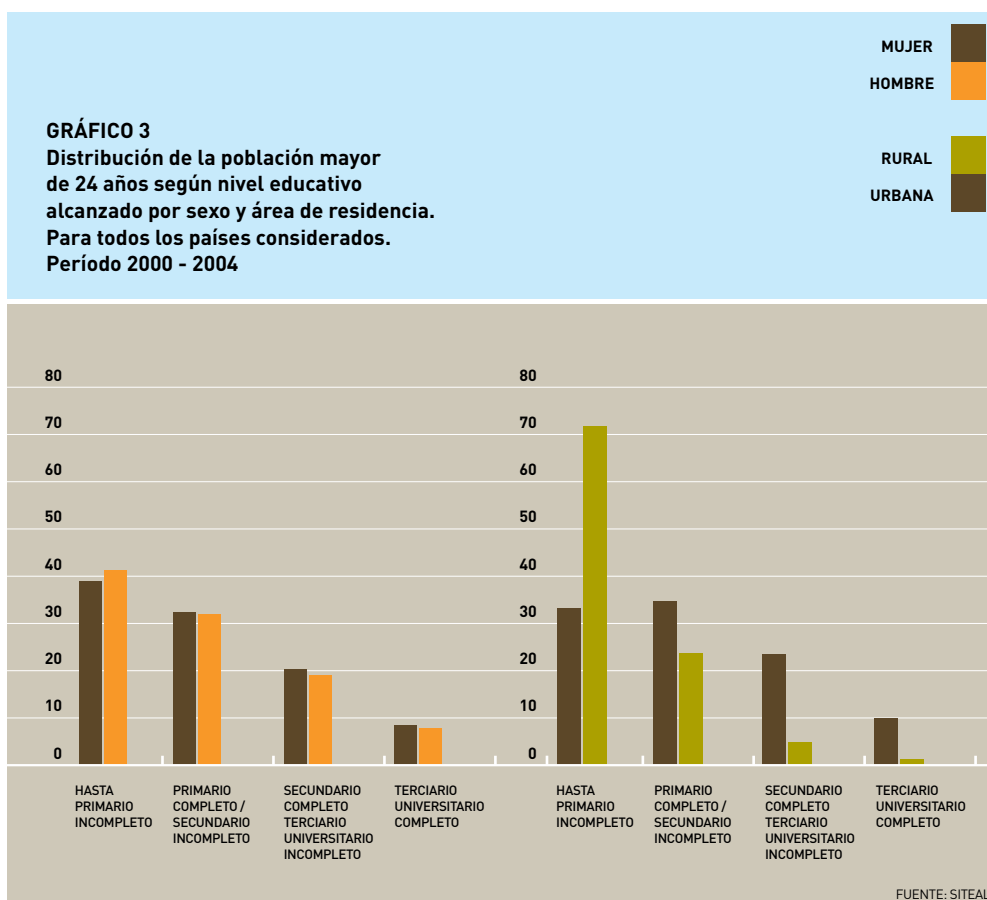
Entre ambos extremos del espectro educativo –los analfabetos por un lado y quienes logran completar la educación media por el otro– se ubica la gran

**GRÁFICO 2**  
Distribución de la población mayor de 24 años  
según el máximo nivel de educación alcanzado.  
Para todos los países considerados.  
Período 2000 - 2003



mayoría de la población de América Latina. El 32% de los adultos apenas logró completar el nivel primario y el 40% no logró completar ese nivel (ver gráfico 2). Si bien la mayoría de ellos están alfabetizados, se trata de un porcentaje muy importante de población que cuenta con muy pocos recursos para integrarse socialmente y, por lo tanto, se encuentra en riesgo de exclusión y marginalidad. Entre aquellos que no lograron completar el nivel primario la situación es doblemente grave, pues no sólo carecen de los recursos que ofrece una mayor permanencia en la escuela, sino que tampoco lograron acceder a ninguna de las credenciales que va otorgando el sistema educativo en los diferentes pasos de la trayectoria educativa.

Así, la población de América Latina muestra en general un panorama en el que se destacan trayectorias educativas interrumpidas, niveles de instrucción bajos respecto a las exigencias de sociedades cada vez más competitivas y un acceso muy limitado a los niveles superiores de educación. La brecha que existe entre las áreas urbanas y las rurales es muy acentuada; en cambio, son menos significativas las brechas de género. El 70% de la población rural latinoamericana no logró completar el nivel primario de instrucción, mientras que menos de un tercio de la población urbana se encuentra en esta condición. A la vez, en las áreas urbanas, un tercio de la población cuenta con estudios secundarios completos mientras que en las áreas rurales sólo el 6% alcanzó ese nivel (ver gráfico 3).



Este panorama general de América Latina se desdibuja al analizar la situación de cada país. La lectura de la información correspondiente a los niveles de instrucción de la población adulta revela grandes contrastes y permite





identificar ciertas recurrencias. En consecuencia, es posible reconocer al menos cuatro configuraciones de los niveles educativos en torno a las que se nuclean los países<sup>1</sup> de América Latina (ver las tablas 1 y 2).

- ➔ El grupo de países con perfil educativo más alto y una distribución de la escolarización más equitativa está integrado por Argentina y Chile. En estos países, el promedio de años de escolarización de la población adulta es de 9,6 años y alcanza a 10 en las áreas urbanas y a 6 en las rurales. Una cuarta parte de la población tiene bajo nivel educativo –hasta primario incompleto–, mientras que más del 40% cuenta con estudios secundarios completos. En las áreas urbanas, sólo el 15% de la población tiene un bajo nivel educativo y casi la mitad de la población mayor de 25 años cuenta con estudios secundarios completos. En las áreas rurales, estos valores son 59% y 12% respectivamente. Aunque las brechas geográficas son muy acentuadas, el perfil educativo de la población rural de este grupo de países es más alto que el del resto de la región. Los índices de desigualdad en el acceso y permanencia en la educación formal, como por ejemplo el coeficiente de Gini<sup>2</sup> aplicado a los años de escolarización de las personas adultas, asumen valores más bajos al promedio regional tanto para el total de los países como en las áreas urbanas o rurales.
- ➔ Un segundo grupo de países, más próximo a los promedios regionales, está integrado por Costa Rica, México, y Uruguay. En estos países el promedio de años de escolarización de la población mayor de 25 años es de 7 años y alcanza a 8,1 en las áreas urbanas y a 4,1 en las rurales. El 20%

<sup>1</sup> Dicho agrupamiento se realizó a partir de un análisis de cluster en el que se clasificaron países considerando como variables los indicadores presentados en las Tablas 1 y 2.

<sup>2</sup> El coeficiente de Gini es un indicador de desigualdad que da cuenta del modo en que se distribuyen las oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo. Los valores oscilan entre 0 y 1. En caso de que el índice resulte con valor 0, estaríamos ante una situación de igualdad absoluta: la totalidad de las personas habrían logrado exactamente los mismos años de escolarización. Por el contrario, si el índice tomara valor 1, estaríamos ante la desigualdad total. Todos tendrían el nivel educativo mínimo posible y sólo una persona habría acaparado todas las oportunidades disponibles.

**TABLA 1**  
**Porcentaje de población mayor de 24 años con nivel educativo primario incompleto, secundario completo o más, y promedio de años de escolarización según el área de residencia. Brechas geográficas en los indicadores seleccionados. Países de la región y para todos los países considerados. Período 2000 – 2004**

PAÍS	TOTAL			URBANO		
	HASTA PRIMARIA INCOMPLETA	SECUNDARIA COMPLETA Y MAS	PROMEDIO DE AÑOS DE ESCOLARIZACIÓN	HASTA PRIMARIA INCOMPLETA	SECUNDARIA COMPLETA Y MAS	PROMEDIO DE AÑOS DE ESCOLARIZACIÓN
ARGENTINA	s/d	s/d	s/d	12,6	42,7	9,9
CHILE	25,2	42,8	9,7	19,5	48,0	10,3
COSTA RICA	29,3	23,8	7,2	20,3	34,6	8,6
MÉXICO	35,0	19,1	7,0	26,2	23,5	8,0
URUGUAY	s/d	s/d	s/d	16,3	26,1	8,7
BOLIVIA	47,6	26,0	7,1	32,3	38,4	9,0
PARAGUAY	42,5	26,3	7,0	29,7	39,4	8,5
BRASIL	47,8	28,7	6,3	42,7	32,4	6,8
EL SALVADOR	64,7	23,7	6,1	51,5	34,3	7,8
GUATEMALA	69,0	11,1	3,8	46,1	22,6	6,2
HONDURAS	54,1	15,2	5,1	36,7	26,3	6,9
NICARAGUA	57,1	16,5	5,0	43,5	23,7	6,4
<b>TOTAL DE PAÍSES CONSIDERADOS</b>	<b>40,1</b>	<b>27,7</b>	<b>7,0</b>	<b>32,8</b>	<b>33,0</b>	<b>7,8</b>

REFERENCIAS S/D: SIN DATOS

de la población tiene estudios secundarios completos, mientras que el 35% no llegó a completar la primaria, por lo que una característica de este grupo es el alto porcentaje de población con estudios primarios completos que no ingresaron al nivel medio, o que no lograron completarlo (46%). En las áreas urbanas sólo la cuarta parte de la población cuenta con estudios secundarios completos y este porcentaje se reduce al 5% en las áreas rurales. Los valores del coeficiente de Gini aplicados a los años de estudio de las personas son próximos al promedio regional tanto para el total del país como para las áreas urbanas y rurales.

- El tercer grupo de países está integrado por Bolivia y Paraguay. Aquí, los años promedio de escolarización alcanzados por la población mayor de 25 años son similares a los del grupo 2 (7 años a nivel del total del país, 8,8 años en las áreas urbanas y 4,3 en las rurales), sin embargo la distribución de la escolarización es menos equitativa que en el grupo 2, de modo tal que es mayor la presencia de población con bajo nivel educativo (hasta primario incompleto). También es algo mayor el porcentaje de población con estudios secundarios completos: 26%. Como consecuencia, los coeficientes de desigualdad educativa son mayores en este grupo que en el anterior. Es destacable además, en el caso de Bolivia, la disparidad de género en la distribución de los

PAÍS	RURAL			HASTA PRIMARIA INCOM- PLETA	SECUN- DARIA COMPLETA Y MAS	PROMEDIO DE AÑOS DE ESCOLARI- ZACIÓN
		HASTA PRIMARIA INCOM- PLETA	SECUN- DARIA COMPLETA Y MAS	PROMEDIO DE AÑOS DE ESCOLARI- ZACIÓN	BRECHA RURAL / URBANO	BRECHA URBANO/ RURAL
ARGENTINA	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d
CHILE	59,6	12,0	6,1	3,1	4,0	1,7
COSTA RICA	37,9	13,4	5,8	1,9	2,6	1,5
MÉXICO	64,6	4,4	3,9	2,5	5,3	2,1
URUGUAY	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d
BOLIVIA	74,0	4,7	3,9	2,3	8,2	2,3
PARAGUAY	59,8	8,5	4,9	2,0	4,6	1,8
BRASIL	79,0	5,7	3,1	1,9	5,7	2,2
EL SALVADOR	88,0	4,9	3,1	1,7	7,0	2,5
GUATEMALA	86,9	2,0	1,9	1,9	11,1	3,3
HONDURAS	71,3	4,4	3,3	1,9	6,0	2,1
NICARAGUA	80,0	4,5	2,8	1,8	5,2	2,3
<b>TOTAL DE PAÍSES CONSIDERADOS</b>	<b>70,7</b>	<b>6,0</b>	<b>3,6</b>	<b>2,2</b>	<b>5,5</b>	<b>2,2</b>

FUENTE: SITEAL

**TABLA 2**  
**Coefficiente de Gini de los años de escolarización alcanzados**  
**por la población mayor de 14 años según área de residencia geográfica y sexo.**  
**Países de la región y para todos los países considerados.**  
**Período 2000 – 2004**

PAÍSES	AREA GEOGRÁFICA			SEXO	
	TOTAL	URBANO	RURAL	VARONES	MUJERES
ARGENTINA	s/d	0,249	s/d	0,245	0,253
COSTA RICA	0,351	0,315	0,359	0,352	0,350
CHILE	0,255	0,225	0,366	0,253	0,256
MÉXICO	0,404	0,354	0,523	0,394	0,409
URUGUAY	0,273	0,273	s/d	0,268	0,277
BOLIVIA	0,428	0,328	0,542	0,357	0,494
PARAGUAY	0,382	0,326	0,397	0,364	0,399
BRASIL	0,436	0,401	0,575	0,437	0,436
EL SALVADOR	0,491	0,397	0,606	0,460	0,515
GUATEMALA	0,637	0,488	0,711	0,585	0,683
HONDURAS	0,494	0,405	0,540	0,495	0,494
NICARAGUA	0,519	0,434	0,624	0,513	0,523
<b>TOTAL DE PAÍSES CONSIDERADOS</b>	<b>0,416</b>	<b>0,368</b>	<b>0,559</b>	<b>0,408</b>	<b>0,423</b>

REFERENCIAS S/D: SIN DATOS

FUENTE: SITEAL

años de escolarización, que resulta más equitativa para los hombres y más concentrada para las mujeres (con coeficientes de Gini de 0,36 y 0,49 respectivamente).

- El cuarto grupo de países integrado por Brasil, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua es el que presenta el más bajo perfil educativo de los adultos. En este grupo, el promedio de escolarización de la población adulta es de 5,8 años; 6,5 en las áreas urbanas y sólo 2,7 en las rurales. El porcentaje de población con estudios secundarios completos (27%) es mayor que en los países del grupo 2 (20%), pero en los países del grupo 4 la mitad de la población no llegó a completar la primaria. La alta presencia de población con bajo nivel educativo también se registra en las áreas urbanas (43%), aunque en las zonas rurales abarca al 80% del total. Los coeficientes de Gini indican distribuciones muy inequitativas de los años de escolarización, en particular en las áreas rurales donde el índice supera al 0,60.

En los cuatro grupos de países, el promedio de años de escolarización alcanzado por la población mayor de 25 años residente en áreas urbanas es cercano al doble del correspondiente a las áreas rurales.

## LA EXPANSIÓN DE LA ESCOLARIZACIÓN DESDE MEDIADOS DEL SIGLO XX

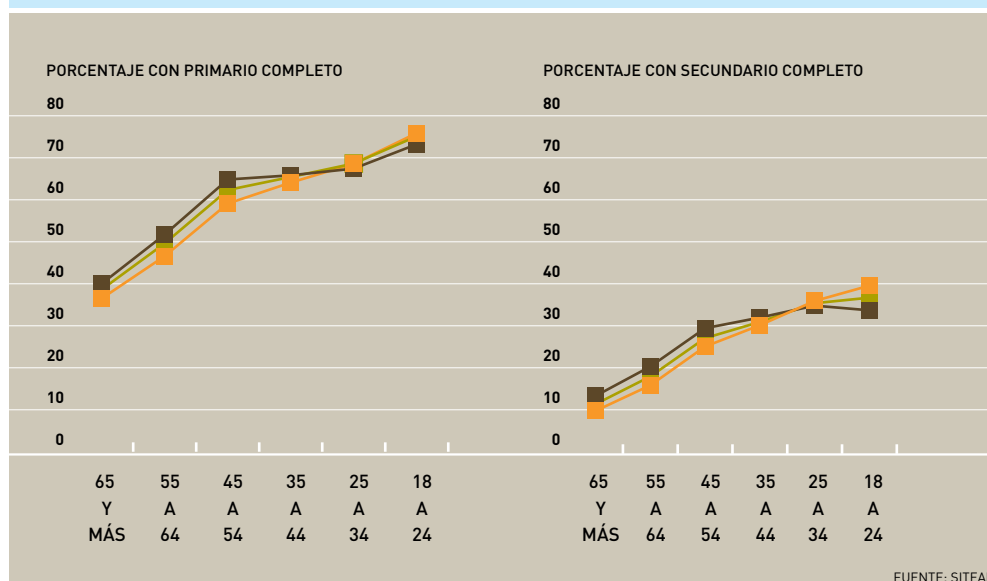
El perfil educativo de los adultos en la actualidad es expresión de la historia de los sistemas educativos de la región. Específicamente, lo que se quiere destacar aquí es que una revisión cuidadosa de los datos que revelan el nivel educativo alcanzado por los adultos permite reconstruir una imagen del ritmo de la expansión de la oferta educativa del nivel primario y secundario en cada uno de los países. Por ejemplo, aquellos países en los que la casi totalidad de los adultos mayores lograron completar la primaria sin duda han tenido una temprana expansión de la oferta y, por lo tanto, han sido pioneros en la universalización de ese nivel. Por el contrario, cuando una gran proporción de adultos es analfabeta, la situación es característica de una expansión tardía de la oferta educativa. De modo que un análisis en el que se compara el perfil educativo de grupos de población de edades diferentes ofrece una reconstrucción parcial de la dinámica de la oferta educativa entendida como captación o cobertura.

Tanto la escolarización primaria como la secundaria se expandieron notablemente desde mediados del siglo pasado a la actualidad. El gráfico 4 presenta la evolución de la escolarización primaria y media desde una perspectiva intergeneracional.

Menos del 40% de los adultos mayores de 65 años logró completar la educación primaria en América Latina. Este valor aumentó entre los jóvenes de 18 a 24 años a más del 70%.

**GRÁFICO 4**  
**Porcentaje de población mayor de 17 años**  
**que completó la escuela primaria y la secundaria**  
**por grupos de edad y sexo.**  
**Para todos los países considerados.**  
**Período 2000 – 2004**

HOMBRES  
 MUJERES  
 AMBOS SEXOS



Cuando se comparan grupos de edad, se verifica un proceso de expansión de la educación básica que crece a un ritmo sostenido desde la población de más edad hasta las personas de 45 años. Este ritmo de crecimiento se desacelera entre la población que tiene entre 25 y 44 años. En consecuencia, el porcentaje de población de 35 a 44 años que cuenta con estudios primarios completos es similar al del grupo de 45 a 54, y lo mismo ocurre con los jóvenes de 25 a 34 años. Es probable que ese detenimiento de la expansión esté vinculado a que la educación primaria completa, hasta hace unas décadas, era obligatoria en casi todos los países de América Latina. Entre los jóvenes de 18 a 24 años, el porcentaje de los que completaron la primaria vuelve a aumentar; este hecho se corresponde con la ampliación de los años de escolarización obligatoria como respuesta institucional a los mayores niveles de conocimiento que exige el desempeño en las sociedades contemporáneas.

Del mismo modo que en la escolarización de nivel primario, la pendiente de crecimiento de la escolarización secundaria también es más acentuada entre la población que tiene más de 55 años, pero el punto de partida indicado para la población de más edad es significativamente más bajo: sólo el 10% de la población mayor de 65 años completó la escuela media. Pese a que el ritmo de expansión de la escolarización media fue mayor que el de la primaria, únicamente el 37% de los jóvenes latinoamericanos de 18 a 24 años cuenta con estudios secundarios completos. Cabe destacar que este porcentaje podría ser algo mayor, si consideramos que entre estos jóvenes un pequeño porcentaje aún está cursando el nivel medio, con probabilidades de completarlo. La población que en la actualidad tiene más de 45 años asistió a la escuela primaria y media durante los treinta años que van desde la posguerra hasta



mediados de la década del 70. La fuerte expansión intergeneracional de la escolarización concuerda con el crecimiento económico que se produjo en la región durante esos treinta años.

Desde mediados de la década del 70 y, en general, a través de gobiernos dictatoriales, se adoptaron medidas económicas que cambiaron sustancialmente las relaciones de poder entre sectores locales y externos dando paso a un modelo basado en la apertura irrestricta de las economías, el endeudamiento externo y la acumulación rentística y financiera. Pese a que se configura un escenario signado por el carácter recesivo de las economías, el aumento de las desigualdades y el empobrecimiento con la consiguiente restricción de derechos sociales, es importante destacar que la escolarización primaria y media continuó expandiéndose aunque a un ritmo menor.

Sin embargo, a nivel regional el porcentaje de población con educación media completa entre las personas de 25 a 34 años y entre los jóvenes de 18 a 24 años es similar. Esto quiere decir que la lógica de la proliferación acusa limitaciones que deben ser complementadas por una intensificación de las herramientas y estrategias aplicadas, de modo que sea posible atender la heterogeneidad social y la diversidad cultural que opera en la base actual del sistema educativo.

Un aspecto a tener en cuenta es que la mayoría de los países de la región está aún en la etapa inicial de la masificación de la educación media. Esto significa que las tasas de acceso a ese nivel y su capacidad de retención crecieron significativamente. Sin embargo, los niveles de graduación aún permanecen estables, expresión de que la mayoría de los adolescentes que logran ingresar a ese nivel aún siguen interrumpiendo sus estudios antes de finalizarlos.

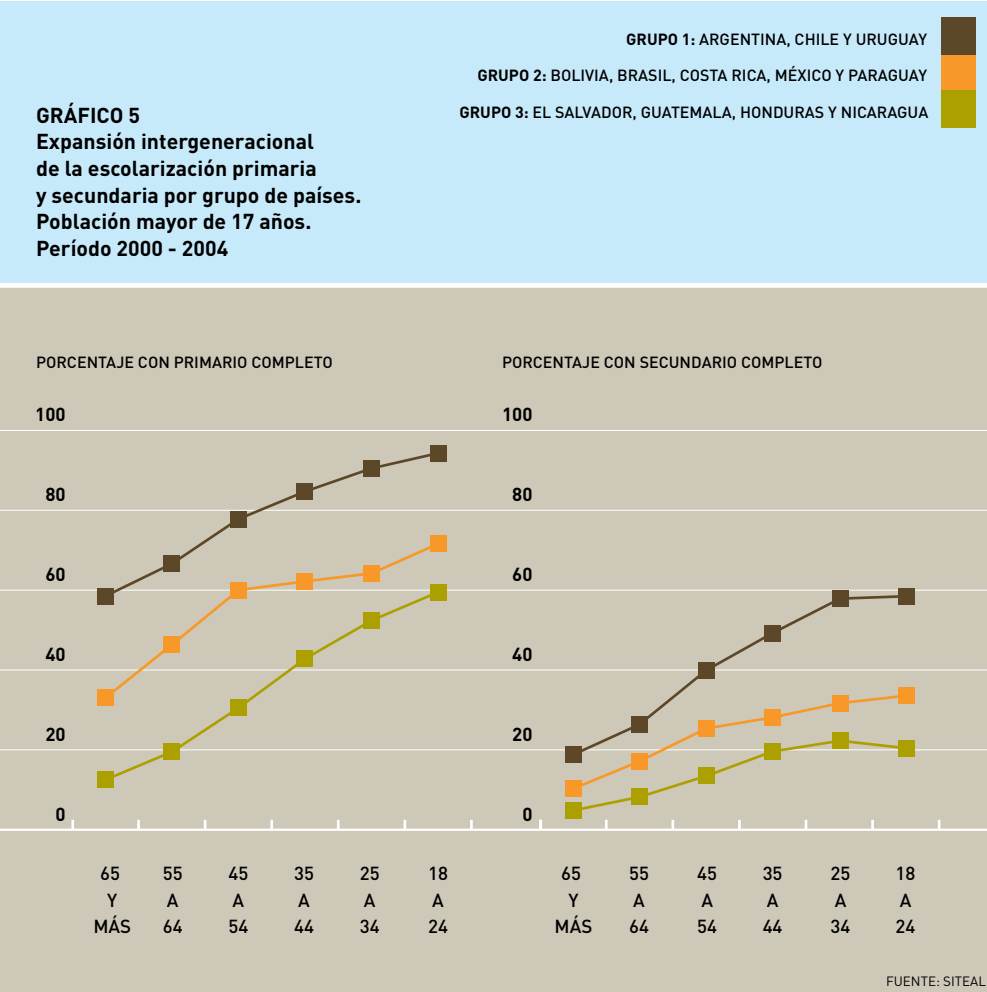
La masificación de la escuela media durante las últimas décadas implicó una ruptura con el carácter selectivo que tuvo en su origen este nivel educativo. Sin embargo, el hecho de que aún sean una minoría los jóvenes latinoame-



ricanos que completaron la secundaria revela las dificultades que enfrenta la región. En términos generales, puede decirse que para que la escuela pueda seguir incluyendo más adolescentes y jóvenes es necesario, al mismo tiempo, superar el límite que supuso el carácter elitista que ha tenido la educación media y producir cambios institucionales para que las escuelas sean más abiertas, dialógicas e inclusivas.

En cuanto a las diferencias de género, la expansión intergeneracional de la escolarización primaria y secundaria presenta la misma tendencia. Entre los mayores de 45 años, el porcentaje de varones con estudios completos (primarios o secundarios) es mayor que el de mujeres. La paridad de género se logra en el grupo que tiene entre 35 y 44 años. En cambio, entre los menores de 35 años son las mujeres las que completaron con mayor frecuencia los estudios.

El nivel alcanzado por la población latinoamericana responde a un patrón de acceso y permanencia en el sistema educativo que es diferente en cada país.



La expansión intergeneracional de la escolarización primaria y secundaria también permite agrupar los países latinoamericanos en función de su trayectoria.

→ El primer grupo de países está integrado por Argentina, Chile, y Uruguay. Se caracteriza por una expansión temprana de la escolarización básica (el 60% de la población del grupo de más edad tiene estu-



dios primarios completos) y es el único en el que está lograda la universalización de la escolarización primaria entre los jóvenes. Por el favorable punto de partida, la pendiente de la expansión de la escolarización básica, a medida que decrece la edad, es menor en este grupo que en los demás. En cambio, la pendiente de la expansión de la educación media es la mayor y la única en la que la mayoría de los jóvenes de 18 a 24 años (57%) cuenta con estudios secundarios completos.

- El segundo grupo de países está integrado por Bolivia, Brasil, Costa Rica, México y Paraguay. Se encuentra en una situación intermedia respecto a los otros dos tanto en la expansión de la escolarización primaria como de la secundaria. La escolarización primaria se expandió de un 33% entre la población de más edad a un 72% entre los jóvenes, y la secundaria de un 10% a un 34% respectivamente. Una mención particular merece el estancamiento de la expansión de la escolarización primaria en Brasil. El porcentaje de población brasileña mayor de 65 años con primaria completa es similar al promedio del total de países en consideración, en cambio este porcentaje entre los jóvenes es 15 puntos porcentuales inferior a dicho promedio (ver tabla 3).
- El tercer grupo está integrado por El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua. Este es el grupo que parte de la situación más crítica con sólo un 13% y un 5% de la población de más edad con estudios primarios y medios completos, respectivamente. La expansión de la educación primaria presenta la mayor pendiente comparada con los otros grupos y alcanza al 60% de los jóvenes de 18 a 24 años. En cambio, la trayectoria de la educación media es la menos pronunciada y en este grupo sólo uno de cada cinco jóvenes tiene estudios secundarios completos. Aunque con puntos de partida similares, se perciben diferencias en los recorridos de los países que integran el grupo, de modo tal que mientras algunos alcanzan para la población joven valores similares al promedio de todos los países en consideración, otros se ubican muy por debajo de ese valor (ver tablas 3 y 4).

## LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS NIÑOS Y LOS ADOLESCENTES

El análisis de la situación de los niños y adolescentes es un capítulo fundamental del panorama educativo de América Latina. Hacia ellos está dirigido el núcleo central de la oferta educativa, y sólo aquellas acciones orientadas a que todos estén escolarizados y participen de prácticas educativas de calidad lograrán consolidar una tendencia que rompa con una larga historia de acceso limitado y desigual al conocimiento.

Un primer punto a destacar es que en los primeros años del siglo XXI América Latina ha logrado el acceso de prácticamente toda la población en edad escolar a la escuela primaria. Pese a que el porcentaje de niños en edad

**TABLA 3**  
**Porcentaje de población mayor de 17 años**  
**con primaria completa por grupo de edad.**  
**Países de la región y para todos los países considerados.**  
**Período 2000-2004**

PAÍS	65 Y MÁS	55 A 64	45 A 54	35 A 44	25 A 34	18 A 24	TOTAL
ARGENTINA URBANA	73,8	81,5	88,2	92,4	95,8	97,6	89,3
CHILE	52,9	64,7	73,1	79,8	86,9	91,9	77,8
URUGUAY URBANO	63,9	80,0	88,6	94,3	96,0	96,9	85,6
BOLIVIA	17,0	26,9	40,7	61,2	73,4	80,1	58,9
BRASIL	37,4	50,1	61,5	54,8	50,7	59,9	53,9
COSTA RICA	27,9	47,2	70,1	83,9	83,2	85,5	73,8
MÉXICO	27,7	41,6	59,0	73,7	85,3	90,2	70,2
PARAGUAY	22,8	39,7	52,9	64,5	75,7	81,7	63,1
EL SALVADOR	9,3	18,9	28,1	41,8	52,3	57,8	40,4
GUATEMALA	14,0	15,7	24,8	35,7	42,6	51,0	35,9
HONDURAS	13,0	23,9	40,0	52,1	63,7	71,1	52,4
<b>TOTAL DE PAÍSES CONSIDERADOS</b>	<b>37,9</b>	<b>49,1</b>	<b>61,4</b>	<b>64,0</b>	<b>66,5</b>	<b>73,3</b>	<b>62,1</b>

REFERENCIAS S/D: SIN DATOS

FUENTE: SITEAL

**TABLA 4**  
**Porcentaje de población mayor de 17 años**  
**con secundaria completa por grupo de edad.**  
**Países de la región y para todos los países considerados.**  
**Años 2000-2004**

PAÍS	65 Y MÁS	55 A 64	45 A 54	35 A 44	25 A 34	18 A 24	TOTAL
ARGENTINA URBANA	22,9	32,6	43,8	49,0	56,6	61,0	46,1
CHILE	18,0	25,1	38,5	49,7	59,9	54,8	44,9
URUGUAY URBANO	11,3	21,6	30,3	34,1	36,3	29,3	26,6
BOLIVIA	10,8	14,9	21,0	27,5	37,0	41,2	29,6
BRASIL	13,3	21,4	30,6	31,9	33,2	33,6	29,7
C RICA	7,8	13,5	22,6	30,9	27,2	22,4	23,5
MÉXICO	4,9	9,8	16,2	21,5	28,3	32,7	21,9
PARAGUAY	10,1	15,2	23,6	29,3	36,3	38,8	29,2
EL SALVADOR	6,5	12,4	18,9	27,9	35,1	32,8	25,7
GUATEMALA	3,6	4,5	9,6	14,7	14,0	12,5	11,4
HONDURAS	4,3	9,6	13,6	17,6	20,2	15,7	15,4
NICARAGUA	3,1	6,0	13,2	20,5	23,0	25,1	18,8
<b>TOTAL DE PAÍSES CONSIDERADOS</b>	<b>11,6</b>	<b>18,2</b>	<b>26,6</b>	<b>30,0</b>	<b>33,8</b>	<b>35,1</b>	<b>28,5</b>

REFERENCIAS S/D: SIN DATOS

FUENTE: SITEAL

# LOS ÚLTIMOS DE LA FILA: BRECHAS RACIALES Y ÉTNICO CULTURALES EN LA EXPANSIÓN EDUCATIVA

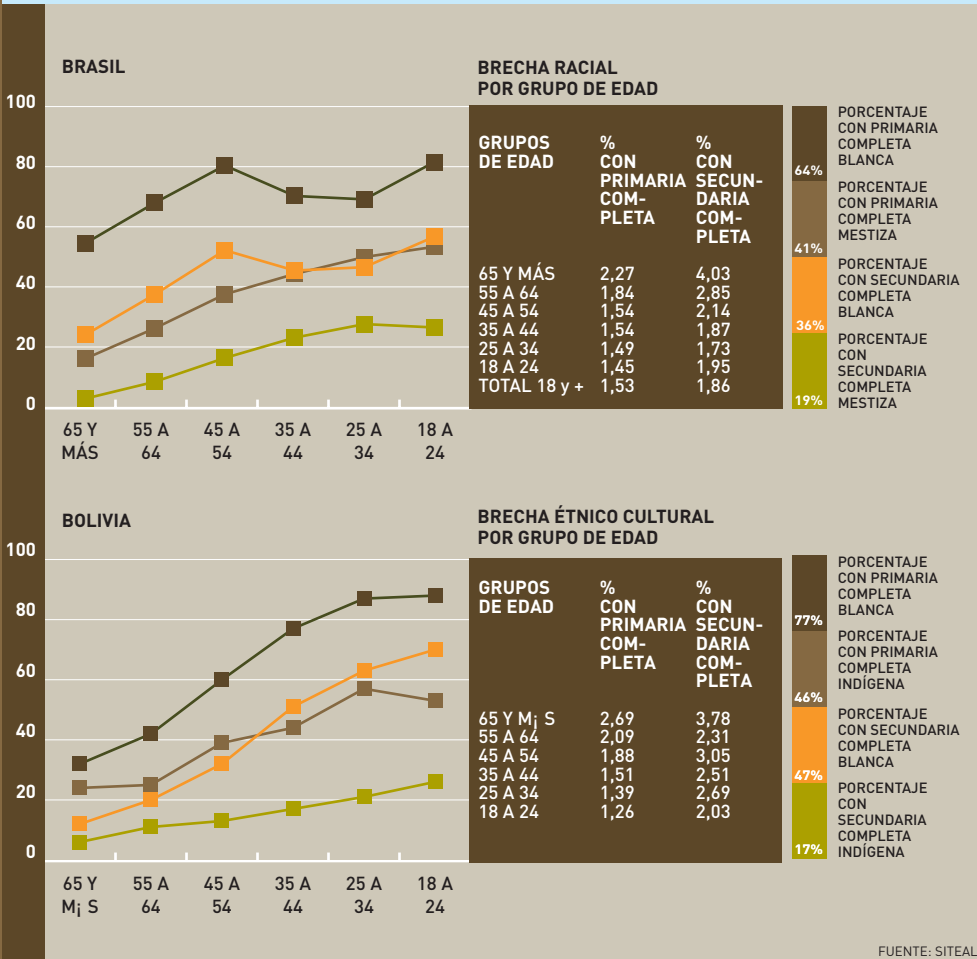
El esfuerzo estatal por lograr la universalización de la escolarización primaria permite seguir las huellas de la fragmentación y las escisiones presentes desde los orígenes de la conformación de las naciones latinoamericanas.

Los casos de Brasil con la población mestiza y de Bolivia con la

población aborígen permiten observar que, si bien en términos intergeneracionales las desigualdades decrecen, la igualdad en la escolarización respecto a la población blanca aun está lejos de alcanzarse.

Como es lógico, son menos agudas en lo que se refiere al completa-

Porcentaje de población mayor de 17 años que completó la escuela primaria y la secundaria por grupo de edad según origen racial o étnico cultural en Brasil y Bolivia. Año 2002



miento de la educación primaria y se acentúan mucho más cuando se considera como parámetro la finalización de la escuela media.

En Brasil, la población blanca con primaria completa alcanza a dos tercios del total mientras sólo el 41% de la población mestiza completó ese nivel. No obstante, las brechas raciales decrecieron de 2,27 entre la población de más edad a 1,45 entre los más jóvenes. Algo similar ocurre en Bolivia, donde más de tres cuartas partes de la población blanca completó la primaria, mientras que entre los aborígenes sólo el 46%

completó ese nivel y la brecha se redujo de 2,69 entre los de más edad a 1,26 entre los más jóvenes.

El acceso a la escolarización media estuvo prácticamente vedado para la población mestiza de más edad de Brasil y aborígen de Bolivia por lo que las brechas en esos grupos de edad resultan las más altas. Pero, si se analiza lo que ocurre entre los jóvenes, se observa que las probabilidades de que los blancos completen la secundaria duplican tanto en Brasil como en Bolivia a las que tienen los jóvenes negros y aborígenes, respectivamente.



escolar fuera de la escuela es bajo, en valores absolutos se trata de millones de niños, e incluirlos en la escuela constituye una meta difícil ya que son los más pobres de la región. La asistencia escolar en América Latina se sostiene hasta la edad de 13 años y a partir de esa edad comienza a aumentar el porcentaje de púberes y adolescentes que están fuera del sistema educativo.

Un indicador de las dificultades de niños y adolescentes en el desempeño escolar lo constituye el rezago por edad<sup>3</sup>, expresión de situaciones de ingreso tardío a la escuela, repitencia o abandono temporal. Si se analiza lo que ocurre con el rezago escolar, se observa que ya a partir de los 8 años cae la asistencia a término y aumenta la asistencia a la escuela con dos o más años de atraso.

El gráfico 6 presenta la situación educativa de los niños y adolescentes de 6 a 17 años entre 2000 y 2004 comparada con el primer quinquenio de los años 90. Ellos fueron clasificados en tres grupos: los que asisten a término, los que asisten con dos o más años de rezago y los niños y adolescentes que están fuera del sistema.

En el período 2000 - 2004, el 72% de niños y adolescentes de 6 a 17 años asiste a término a la escuela y el 17% asiste a grados o años inferiores que los correspondientes a su edad. El total de niños y adolescentes fuera de la escuela alcanza al 11,3%.

En los hechos, y tal como están funcionando hoy los sistemas educativos de América Latina, el acceso y el rezago están fuertemente asociados al origen social de los niños y adolescentes. Para poder dimensionar la relación entre la situación educativa de los niños y adolescentes y su origen social, se recurre a un indicador que mide el capital educativo del hogar, y que surge del promedio de años de escolarización de las personas de 18 años o más residentes en el hogar<sup>4</sup>. El perfil educativo de los adultos del hogar es un buen modo de caracterizar su situación social, ya que revela las posibles credenciales con las que sus integrantes se relacionan con el sistema productivo. Pero su valor radica sobre todo en lo que expresa sobre la historia de estos adultos. Un hogar con adultos profesionales es indicio de una historia familiar de clase media o alta, lo cual seguramente está asociado a un amplio capital social. Por el contrario, hogares con adultos con muy pocos años de escolarización remiten a una historia de pobreza y marginación.

Como muestra el gráfico 6, la desescolarización de los niños y adolescentes en hogares con bajo capital educativo comienza a los 11 años, es decir dos años antes que el promedio de los países en consideración. Uno de cada cinco niños de 6 años que viven en estos hogares no asiste a la escuela, probabilidad que resulta nueve veces mayor cuando se la compara con la situación de los niños en hogares con capital educativo alto. A su vez, entre los

<sup>3</sup> Se considera que un alumno está rezagado respecto al grado o al año que está cursando cuando es al menos dos años mayor de lo que corresponde a ese curso.

<sup>4</sup> Hogares con capital educativo bajo: el promedio de años de escolarización de las personas de 18 años o más es inferior a 6.

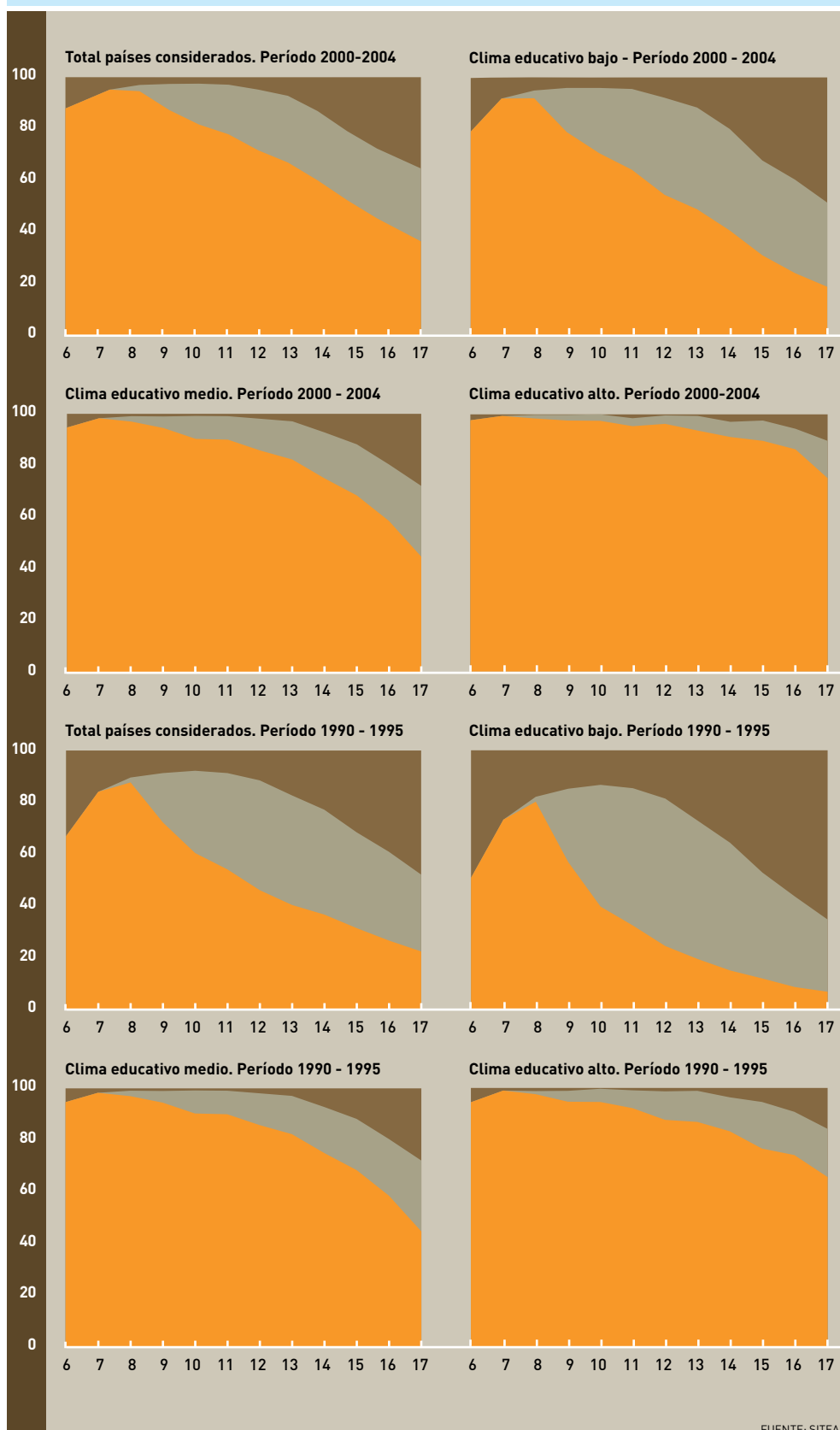
Hogares con capital educativo medio: el promedio es entre 6 y menos de 12 años.

Hogares con capital educativo alto: el promedio es de 12 años o más.

NO ASISTEN  
ASISTEN CON REZAGO  
ASISTEN A TÉRMINO

# GRÁFICO 6

Distribución de los niños y adolescentes de 6 a 17 años según condición de asistencia escolar por edades simples y capital educativo del hogar. Para todos los países considerados. Comparación entre los periodos 1990 - 1995 y 2000 - 2004



FUENTE: SITEAL

niños y adolescentes provenientes de hogares con bajo capital educativo, la sobre-edad es muy pronunciada desde los primeros años de la escolarización básica. Del total de niños y adolescentes de 6 a 17 años peor posicionados en la estructura social sólo el 58% asiste a la escuela a término, una cuarta parte asiste con rezago y el 17% está excluido del sistema educativo.

En los hogares con capital educativo medio, el decrecimiento de la asistencia se inicia a partir de los 14 años y la sobre-edad aumenta de modo más moderado que entre los niños y adolescentes de hogares más pobres. En el total del grupo de 6 a 17 años de estos hogares, el 82% asiste a término, el 11% asiste con rezago y el 7% está excluido del sistema educativo.

La asistencia a término abarca al 93% de los niños y adolescentes provenientes de hogares con capital educativo alto y sólo el 5% está retrasado respecto al grado o año que cursa. Prácticamente no hay niños o adolescentes desescolarizados de este grupo social y el rezago se aprecia sólo entre los adolescentes, es decir, en la escuela media.



Durante la década del 90 el aumento de la cobertura del sistema educativo en los países de la región fue muy significativo. Mientras en el primer quinquenio de la década del 90 el 80% de los niños y adolescentes de 6 a 17 años de la región estaba escolarizado, este porcentaje alcanzó al 89% en los primeros años del siglo XXI. La cobertura del sistema se expandió especialmente entre los niños de 6 y 7 años de edad y entre los adolescentes de 13 a 17, es decir en las edades vinculadas al inicio a término de la escolarización básica y en las edades correspondientes a la escolarización media. El aumento de la cobertura del sistema se produjo en forma simultánea con una reducción del porcentaje de alumnos de 6 a 17 años con rezago de edad que pasó de un 25% en los años 90 a un 17% en los primeros años del 2000.

En cuanto a la evolución de las disparidades sociales, el sentido del aumento de la cobertura y de la reducción del rezago etario fue diferente. El aumento de la cobertura del sistema ligado a la universalización del acceso a la escuela primaria y a la masificación de la escuela media implicó una reducción de las bre-



chas sociales, aunque las desigualdades siguen siendo muy pronunciadas. En los años 90, la brecha social en la asistencia escolar medida en función del capital educativo de los hogares era de 8,6 mientras que para los años 2000 a 2004 se redujo a 7,6. En cambio, las disparidades sociales en el rezago escolar por edad aumentaron durante la última década de 3,9 a 5,5.

El acceso a la escuela de niños y adolescentes de hogares pobres o cuyos padres nunca asistieron al nivel educativo alcanzado por sus hijos se ha traducido, en muchas ocasiones, en un desplazamiento al interior de la escuela del proceso de selección y exclusión de los sectores de menores recursos que antes se quedaban afuera del sistema educativo. Las limitaciones que impone la situación de marginación social y pobreza a las personas y las dificultades de adaptación por parte de la escuela al carácter social de los nuevos ingresantes son, seguramente, algunas de las razones que explican el aumento relativo de la sobre-edad entre los alumnos pobres, en el marco de una tendencia general a la reducción de la presencia relativa de alumnos con rezago.



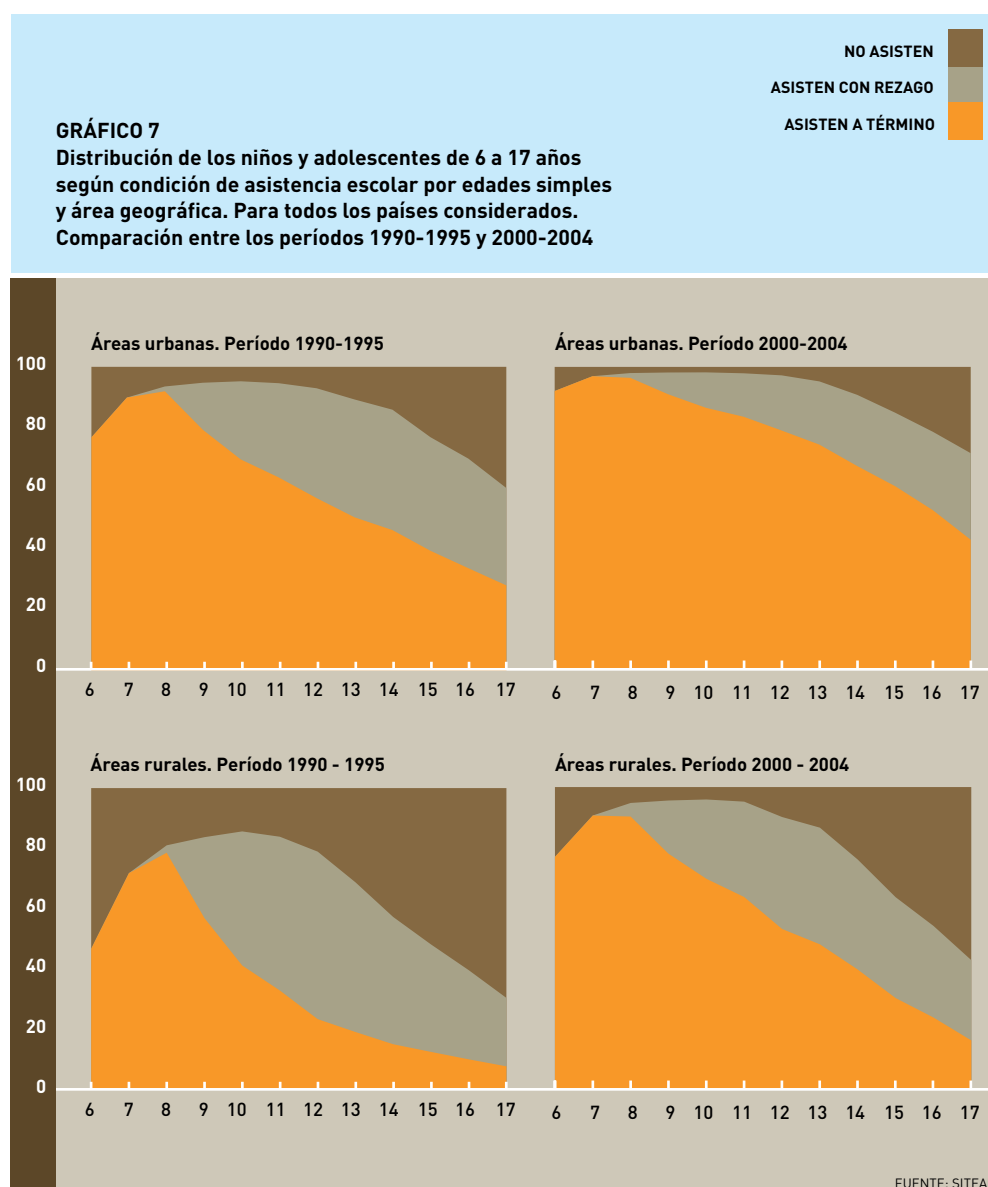
Las áreas de residencia también condicionan el acceso y la permanencia en el sistema educativo. El porcentaje de niños y adolescentes no escolarizados en las áreas rurales duplica al de las áreas urbanas y también es mayor el peso relativo de los estudiantes con rezago de edad.

Mientras el abandono escolar se produce en las áreas urbanas a partir de los 14 años, en las áreas rurales a partir de los 12 años el porcentaje de excluidos del sistema es mayor al 10%. También el rezago de edad en las áreas rurales asume valores altos en edades más tempranas que en las áreas urbanas.

En toda América Latina, la brecha urbano - rural en la asistencia se mantuvo durante la última década; en cambio, aumentaron las disparidades entre áreas urbanas y rurales en el rezago escolar.

La condición de asistencia y el rezago de edad entre los niños y adolescentes de 6 a 17 años así como las tasas netas y brutas de escolarización primaria y media también permiten diferenciar situaciones diversas entre los países de América Latina.

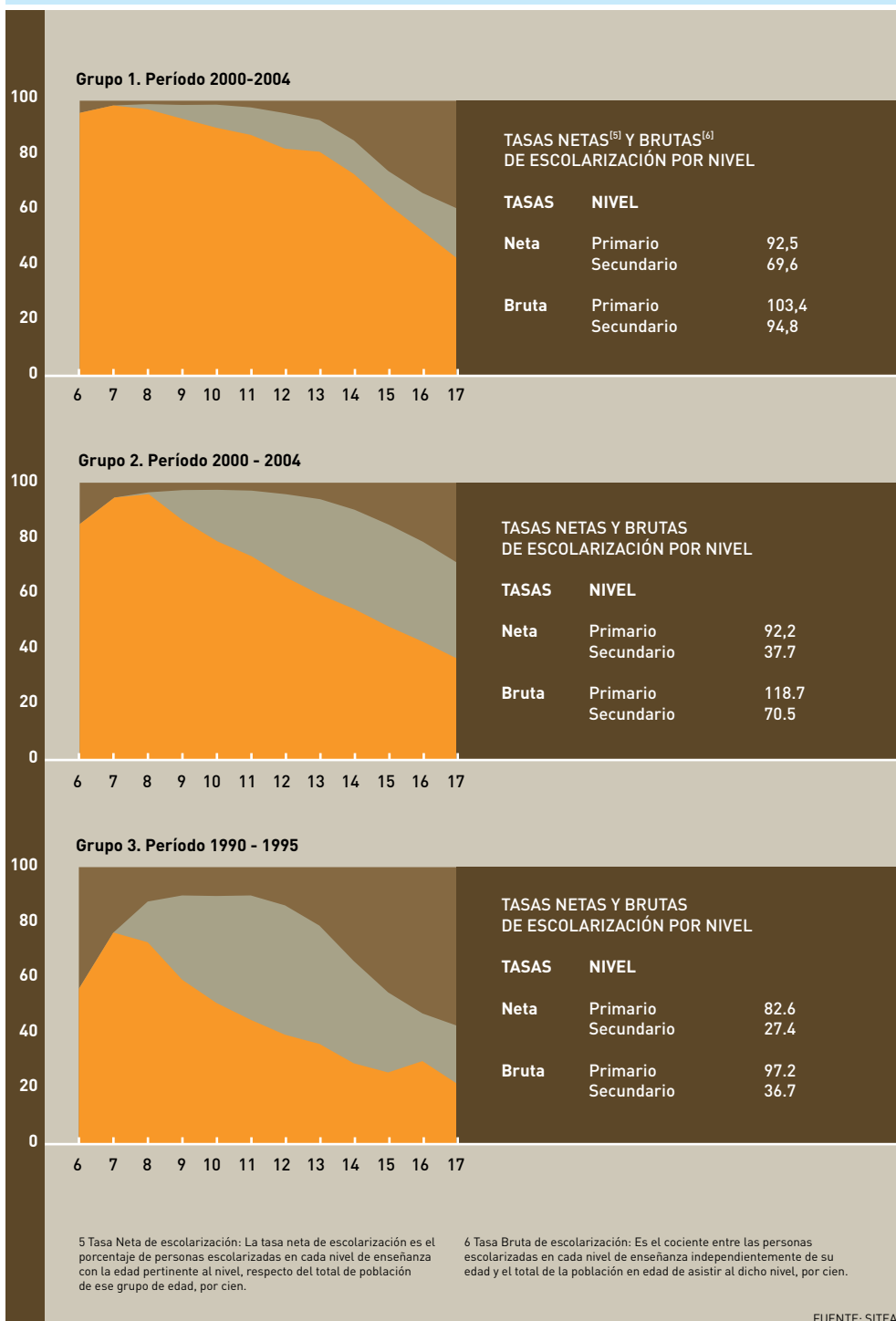
- El Grupo 1 está integrado por Argentina, Chile, Uruguay, Costa Rica y México. Este grupo presenta los valores más altos de asistencia a término y los más bajos de desescolarización, que resulta la más tardía ya que se inicia a la edad de 14 años. Por eso, las tasas netas de escolarización primaria y media son las más altas, con bajas tasas brutas de escolarización primaria, es decir, con bajo nivel de rezago de edad y altas tasas brutas de escolarización media (ver gráfico 8 y tabla 5).
- El Grupo 2 está integrado por Bolivia, Brasil, El Salvador, Nicaragua y Honduras. Los niveles de desescolarización y de rezago de edad son similares al promedio regional. El porcentaje de niños y adolescentes que asisten con rezago es mayor que en el grupo 1 y desde los 9 años supera el 10%. La tasa neta de escolarización primaria es similar a la del grupo 1, pero la importante presencia de estudiantes con rezago de edad incide en el alto valor de la tasa bruta de nivel primario y en el bajo valor de la tasa neta de nivel secundario.
- El Grupo 3 está integrado por Guatemala y Paraguay. Este grupo es el que presenta el mayor porcentaje de niños y adolescentes desescola-



# GRÁFICO 8

Distribución de los niños y adolescentes de 6 a 17 años según condición de asistencia escolar por edades simples, tasas brutas y netas y nivel educativo para los grupos de países. Período 2000 - 2004

NO ASISTEN  
ASISTEN CON REZAGO  
ASISTEN A TÉRMINO



rizados y con rezago de edad. Los datos muestran la relevancia del ingreso tardío a la escolarización básica. La cobertura máxima se alcanza entre los 9 y los 11 años, y a los 16 años ya más de la mitad de los adolescentes están fuera del sistema. En consecuencia, tanto las tasas netas como las brutas son las más bajas.

# ALGUNAS CAUSAS DE LA INEQUIDAD EDUCATIVA RESPECTO A LA POBLACIÓN INDÍGENA EN AMÉRICA LATINA

SYLVIA SCHMELKES\*

En América Latina, sin excepción, los pueblos indígenas son los que acusan los indicadores más bajos de desarrollo educativo, los que menos acceso tienen a la escuela, los que con mayores dificultades transitan y permanecen en ella cuando acceden, los que con mayores problemas continúan en niveles superiores y los que menos aprenden. Y lo más grave de todo es que son aquellos a quienes menos les sirve la escuela para su vida actual y futura.

Las causas complejas de este fenómeno son estructurales, y tienen raíces históricas y culturales. Remontar la razón profunda de la inequidad educativa en los países que cuentan con poblaciones originarias implica necesariamente conocer estas causas para poder combatirlas. Sin el afán de ser exhaustivos en este breve espacio, se señalan a continuación algunas causas relevantes para definir esta problemática:

El sistema educativo de los países latinoamericanos creció siguiendo el modelo del derrame paulatino de beneficios, del centro a la periferia, y de las zonas más blancas o mestizas a las zonas más indíge-

nas. Los sistemas educativos han llegado tardíamente y de manera empobrecida a las zonas alejadas, rurales e indígenas.

El modelo de desarrollo de los sistemas educativos de América Latina se ha fundamentado en la homogeneidad. Se pensaba que todas las escuelas eran iguales o debían llegar a serlo. Para ello, un conjunto de instrucciones emitidas desde un centro debían ser aplicadas de forma homogénea a realidades diferentes. Con ello, se pensaba, se lograría calidad –en tanto las instrucciones eran informadas– y equidad –ya que todos harían lo mismo. Para asegurar efectivamente esto último, se montó una estructura de vigilancia y control sin caer en la cuenta de que, en una realidad diversa, ofrecer lo mismo sólo se traduce en desigualdad. No hubo posibilidad de atraer y retener a la población que no respondía a las características de aquella que había dado origen al modelo homogéneo. Cuando finalmente se descubrió la necesidad de ofrecer una educación bilingüe e intercultural a la población indígena –tan tarde como en los años 70–, en muchos países se creó una estructura educativa segregada, un

\*Investigadora  
educativa y  
Coordinadora  
General  
de Educación.  
Intercultural  
Bilingüe  
en la Secretaría  
de Educación  
Pública, México.



subsistema separado del sistema educativo que ha operado hasta el presente con sus propias normas y no ha sido tomado en cuenta para las decisiones de política educativa. En la mayoría de los casos, este subsistema segregado ha ofrecido una educación de inferior calidad en relación a su funcionamiento y a los estándares que establece el sistema.

En el afán por expandir la educación básica, se consideró que primero era la cantidad y después la calidad. Había que asegurar primero el acceso mediante la presencia de escuelas y maestros en el mayor número posible de localidades, después habría tiempo para procurar calidad. Sin embargo, al no ofrecerse calidad, tampoco se logró cantidad, pues el sistema rechazó a los alumnos o, mejor dicho, los alumnos rechazaron el sistema; esto ocurrió sobre todo con los sectores sociales culturalmente más alejados a los que la escuela no parecía tener nada que ofrecer. Nunca se ha logrado proporcionar a los pueblos indígenas insumos educativos en cantidad y calidad siquiera equivalente a los que se distribuyen entre la población perteneciente a la cultura dominante:

los materiales didácticos son más pobres y, desde luego, muy poco adaptados a las necesidades de la población. Por otro lado, el equipamiento de las escuelas indígenas deja mucho que desear y las construcciones escolares suelen ser pobres y descuidadas.

Pero quizás el problema más grave resida en la forma en que se prepara y se asigna al personal docente generalmente integrado por para-profesionales inadecuadamente formados para enfrentar el trabajo propio de una educación bilingüe e intercultural. El caso de México es ejemplar: en 1976, cuando se optó por la educación bilingüe y ante la ausencia de docentes bilingües formados, se decidió contratar a egresados del noveno grado del sistema educativo.

Con el tiempo, el umbral de ingreso fue subiendo hasta llegar al doceavo grado –bachillerato terminado. Eso fue hace ya quince años. Desde ese momento habría sido posible abrir alternativas de formación profesional de docentes indígenas, pero esto no se hizo: la primera oportunidad de formación inicial de docentes indígenas se abrió recién en 2000.

El sistema educativo se pensó a sí mismo como lineal. Había que asegurar la universalización de un nivel antes de pensar en ampliar el siguiente. Si entre la población indígena había todavía problemas para universalizar la educación primaria, éste era un motivo, se decía, para detener la marcha de la secundaria en esa región, y así sucesivamente. Con ello, se han limitado las oportunidades para que los indígenas continúen su formación escolar y se formen cuadros capaces de contribuir al desarrollo de sus pueblos y de sus regiones, incluyendo el desarrollo educativo. Hace muy poco tiempo que comenzó a hablarse de educación superior indígena en América Latina.

En todo este proceso histórico, la participación de los pueblos indígenas ha sido negada. Recién en las últimas décadas sus demandas educativas se han hecho sentir: una educación lingüística y culturalmente relevante para ellos en todos los niveles educativos. La educación bilingüe llevada adelante no ha sido suficiente porque su visión ha sido instrumental: se enseña la lengua indígena sólo en la medida en que ésta sea necesaria para acceder al castellano. Una vez logrado el dominio del castellano, la lengua indígena deja de ser utilizada en el aula. Los indígenas no están satisfechos con esta orientación. Piden, y con razón, que la escuela cumpla una función en la transmisión de las culturas indígenas, que éstas sean sistematizadas y dinamizadas con la participación de sus pueblos, y que sus lenguas se fortalezcan y sean un vehículo de expresión cultural.

Lo expuesto hasta aquí muestra que en la cultura de quienes deciden y gestionan la educación en América Latina hay un profundo racismo, inconsciente, no reconocido como tal, pero no por ello menos crudo y real. A los indígenas se les da menos; se les ofrece lo que se cree que necesitan, pero poquito, menos que a los demás; se los margina de las decisiones educativas y no se toman en cuenta sus demandas. Por eso, los indígenas han reclamado una educación intercultural para toda la población y no solamente para ellos. Una educación que muestre a la población el valor de la diversidad y el importante aporte cultural de cada uno de nuestros pueblos, una educación que combata el racismo.

Esta situación ocurre en países que, aunque recientemente, se reconocen como pluriculturales en sus respectivas constituciones. El hecho de que los países de América Latina se asuman como pluriculturales significa que el ser culturalmente diversos representa para ellos un valor, y también implica el reconocimiento de que la diversidad no amenaza la unidad, como durante tanto tiempo se pensó, sino que, por el contrario, la afianza y fortalece. Tal reconocimiento conduce necesariamente a asumir la responsabilidad de fortalecer las lenguas y las culturas que hacen plurales a los países. Hacerlo bien significa escuchar y lograr la activa participación de los pueblos indígenas, además de asumir el desafío de ofrecer a toda la población una educación intercultural orientada a atacar las causas profundas de la reproducción de las desigualdades mencionadas al principio de este texto.





En el grupo 3, las tasas netas de escolarización correspondientes al nivel medio son sensiblemente menores que las de escolarización primaria, lo que permite inferir el alto nivel de abandono escolar al finalizar la escuela primaria. Además, las tasas netas de nivel medio presentan más variabilidad, lo que revela las desigualdades regionales.

El índice de paridad de género en las tasas netas de escolarización primaria señala que, en ese nivel educativo, la equidad está lograda. En cambio, en el

**TABLA 5**  
**Tasa neta de escolarización primaria y secundaria por país**  
**y brechas por capital educativo, área urbano-rural y sexo.**  
**Período 2000-2004**

PAÍS	NIVEL PRIMARIO				NIVEL SECUNDARIO			
	TASA NETA	BRECHA CAPITAL EDUCATIVO ALTO / CAPITAL EDUCATIVO BAJO	BRECHA URBANO/ RURAL	BRECHA MUJERES / VARONES	TASA NETA	BRECHA CAPITAL EDUCATIVO ALTO / CAPITAL EDUCATIVO BAJO	BRECHA URBANO/ RURAL	BRECHA MUJERES / VARONES
ARGENTINA URBANA	96,5	1,00	s/d	1,01	80,3	1,66	s/d	1,05
BOLIVIA	89,3	1,08	1,06	0,98	49,9	2,66	2,03	1,05
BRASIL	93,1	1,06	1,03	1,01	36,9	3,65	2,42	1,27
COSTA RICA	86,9	1,14	1,07	1,03	42,6	4,99	1,65	1,19
CHILE	92,5	1,03	0,99	1,00	64,6	1,83	1,32	1,05
EL SALVADOR	86,2	1,16	1,10	1,01	31,2	3,69	2,56	1,13
GUATEMALA	77,6	1,14	1,11	0,93	24,8	5,86	3,70	0,90
HONDURAS	88,3	0,99	1,03	1,01	35,3	3,74	2,20	1,32
MÉXICO	91,7	1,06	1,01	0,98	68,8	1,70	1,31	1,04
NICARAGUA	83,0	1,01	1,09	0,99	42,9	2,66	2,58	1,23
PARAGUAY	89,9	1,11	1,08	1,01	38,0	3,50	1,99	1,31
URUGUAY URBANO	94,7	1,03	s/d	1,00	75,5	1,93	s/d	1,07
<b>TOTAL PARA LOS PAÍSES CONSIDERADOS</b>	<b>91,7</b>	<b>1,06</b>	<b>1,05</b>	<b>1,00</b>	<b>53,9</b>	<b>2,54</b>	<b>1,66</b>	<b>1,09</b>

REFERENCIAS S/D: SIN DATOS

FUENTE: SITEAL

nivel medio, varios países presentan índices mayores que 1 lo que indica que allí es más frecuente que las mujeres asistan a término a la educación media. Este dato resulta coherente con la tendencia señalada al analizar la expansión de la escolarización básica y media durante las últimas décadas: entre la población menor de 35 años la presencia relativa de mujeres que completaron la escuela primaria y secundaria es mayor que la de varones.

Numerosos estudios demuestran que las trayectorias escolares exitosas corresponden a los alumnos que transitaban uno o más años por la educación inicial. Por su capacidad para generar condiciones de equiparación entre niños de distintos estratos sociales y por el carácter estratégico que asume esta fracción etaria, se la ha considerado como “llave maestra” para enfren-

tar el círculo vicioso de la pobreza y la exclusión. Sin duda esta incidencia positiva de la educación inicial en los resultados educativos se vincula a las transformaciones recientes del nivel. Sin abandonar los aspectos asistenciales y de cuidado que tuvo históricamente, el nivel inicial cada vez concentra más esfuerzos en las cuestiones pedagógicas.

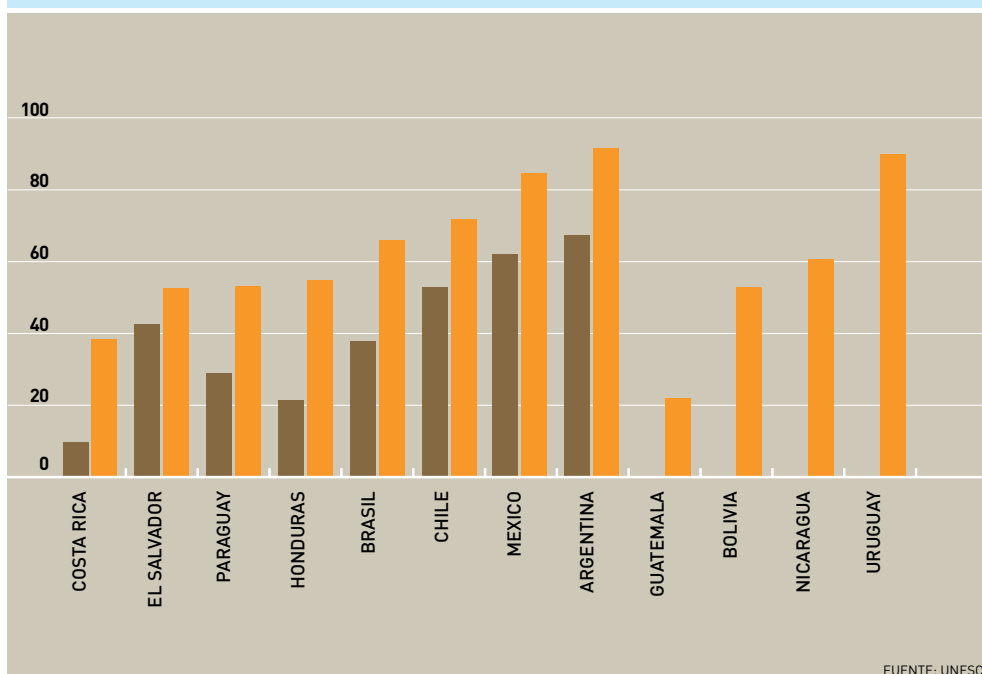
En la década del 90 varios países latinoamericanos formalizaron la obligatoriedad del último año del nivel inicial, lo que contribuyó al incremento de las



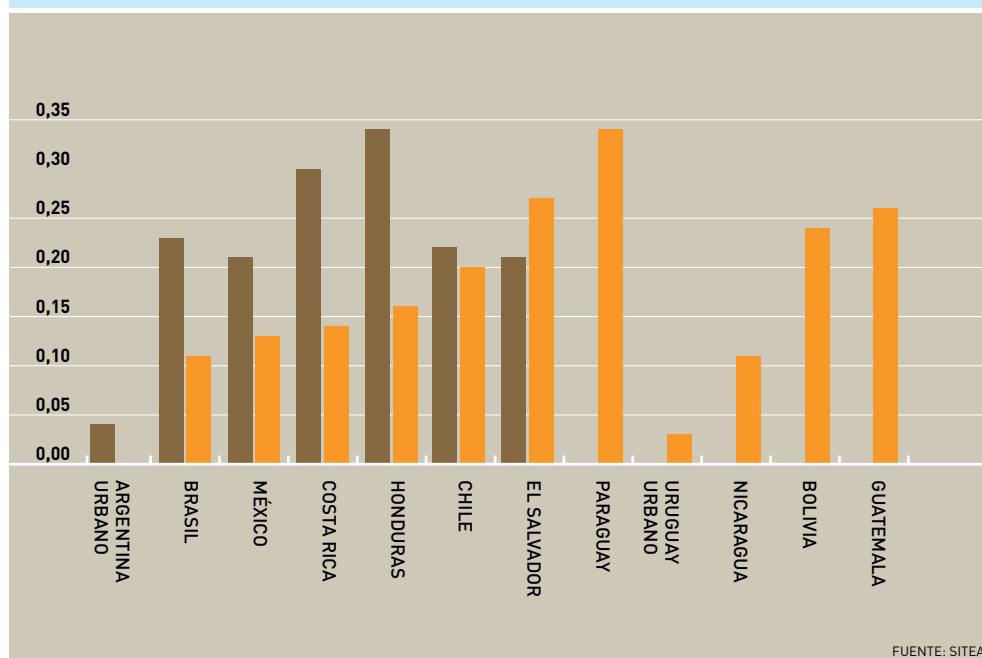
tasas de asistencia. A nivel del total regional, la mitad de los niños asistía al nivel inicial a principios de los 90 y casi el 70% en el primer quinquenio del 2000. Sin embargo, pese a la significativa expansión de la cobertura, en América Latina aún no se ha logrado que todos los niños asistan por lo menos un año a la educación inicial antes de ingresar a la primaria.

Los países que a inicios de los 90 tenían los niveles de cobertura más bajos (Costa Rica, Honduras y Paraguay) son los que más avanzaron en la expansión del nivel. El porcentaje de niños de cinco años escolarizados no es el mismo en todos los países. Las situaciones polares las ocupan los países con más del 85% de niños de 5 años escolarizados (Argentina, México y Uruguay) frente a Costa Rica y Guatemala donde menos del 40% de los niños de esa edad asisten al nivel inicial.

**GRÁFICO 9**  
Tasa de asistencia de la población  
de 5 años por países.  
Comparación entre los períodos 1990 - 1995 a 2000 - 2004



**GRÁFICO 10**  
Índice de concentración de la asistencia  
de la población de 5 años según promedio de años  
de escolarización de los adultos  
del hogar por países.  
Comparación entre los períodos 1990-1995 a 2000-2004





El acceso de los niños a la educación inicial está también asociado al nivel social de origen, aunque la ampliación de la cobertura ha significado una reducción del condicionamiento social en el acceso. El índice de concentración expresa la medida en que la desigualdad en el acceso depende de los años de escolarización alcanzados por los adultos del hogar.<sup>5</sup>

La tendencia ha sido al decrecimiento del índice de concentración en aquellos países para los que se cuenta con información correspondiente a inicios de los años 90. Es destacable que la asociación entre cobertura e índices de concentración es negativa: los países con mayores tasas de asistencia al nivel inicial son los que presentan los índices de concentración más bajos, mientras que cuanto menor es la cobertura del sistema, la asistencia resulta más dependiente del nivel socioeconómico de los hogares. Esto permite pensar que siempre los procesos de expansión de la oferta educativa están asociados a una reducción de las brechas sociales y, por lo tanto, a un proceso de mayor democratización de la educación.

## ADOLESCENTES, ESCUELA Y MUNDO DEL TRABAJO

Lograr la meta de que todos los niños y adolescentes permanezcan escolarizados hasta completar la educación media entra en conflicto con la gradual integración que muchos de ellos van experimentando en el mundo del trabajo. Si en algún momento la adolescencia significó un período en que se marcaba claramente la opción de estudiar o trabajar, en el nuevo contexto social latinoamericano este momento tiene otra significación. En efecto, décadas atrás la opción de dejar la educación media e iniciar el tránsito por talleres o empresas que representara el aprendizaje de un oficio significaba para muchos jóvenes una alternativa que, en muchos casos, permitía una inserción exitosa en el mundo del trabajo. El mercado de trabajo de entonces daba oportunidades a aquellos con educación primaria completa, y experiencia en algunos oficios específicos.

Hoy el panorama es otro. La búsqueda de una inserción laboral y cívica requiere que todos los niños y adolescentes terminen la educación media. En este contexto, en aquellas familias en que los jóvenes deben trabajar para aportar a la economía doméstica, el trabajo deja de ser una posible puerta de integración para convertirse en un obstáculo. La información que se analiza respecto a la articulación entre educación y participación en el mercado de trabajo parte de una postura inicial, y es que debe tenderse a que todos los niños y adolescentes permanezcan escolarizados sin que tengan que asumir responsabilidades en cuanto al mantenimiento económico de sus hogares.

Desde esta perspectiva, la situación más desfavorable es la de los adolescentes que no estudian ni son económicamente activos, ya que padecen una doble exclusión y por lo tanto están en condiciones de marginalidad. Las

<sup>5</sup> La tasa neta de escolarización es el porcentaje de personas escolarizadas en cada nivel de enseñanza con la edad pertinente al nivel, respecto del total de población de ese grupo de edad, por cien.

## ¿CUÁNDO SE INTERRUMPEN LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS?

El conocimiento tiene mucha más relevancia que la que tenía en el pasado en la explicación de la exclusión social. Mientras en las sociedades industriales un nivel de conocimientos como el provisto por la escuela primaria resultaba suficiente para la integración social, las sociedades contemporáneas requieren de más y nuevos conocimientos, de una capacidad continua de aprendizaje y de adaptación a las nuevas tecnologías.

En este panorama social sería deseable que todos los jóvenes contaran con estudios secundarios completos. Un conjunto de políticas educativas apuntan en esta dirección: las becas para los estudiantes de menores recursos, las políticas antisegregacionistas, las políticas que promueven la reinserción de los adolescentes que dejaron la escuela y las políticas de educación de adultos.

En este sentido, resulta relevante analizar la situación de los jóvenes de 18 a 24 años, la generación que más recientemente ha transitado por la educación media. ¿Cuántos jóvenes latinoamericanos completaron la escuela secundaria? ¿Cuántos de ellos abandonaron o fueron excluidos del sistema antes de finalizar dicho nivel?

En América Latina, el panorama es diverso para los jóvenes con secundario completo. Sólo en dos de los países en consideración (Argentina y Chile) más de la mitad de los

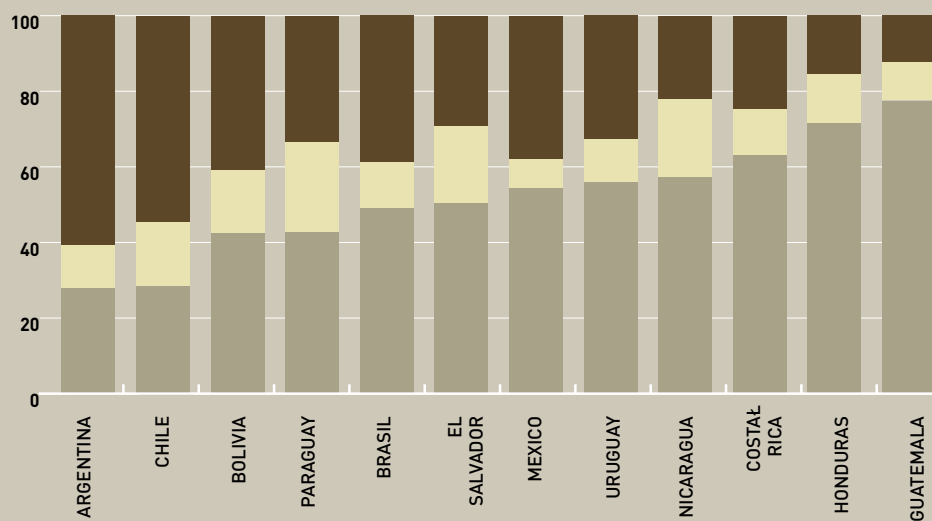
jóvenes cuentan con este nivel de estudios, mientras que en los países centroamericanos menos de la cuarta parte de los jóvenes alcanzaron este nivel.

Más allá de las estimaciones cuantitativas, es importante conocer en qué nivel educativo se produjo el abandono o la exclusión del sistema educativo, ya que de este diagnóstico depende el diseño de políticas adecuadas para la promoción de la equidad en el acceso, la eficiencia interna de los sistemas y la educación de adultos.

También son heterogéneas las situaciones de los países de América Latina en cuanto al nivel educativo en que la población no escolarizada abandonó o fue excluida del sistema educativo. En Brasil y El Salvador, la mitad o más de los jóvenes abandonaron la escuela primaria. Honduras se destaca por el importante peso relativo de los jóvenes que dejan la escuela al terminar la primaria. En cambio, en Nicaragua y Guatemala, el porcentaje más alto es el que abandona la escuela secundaria. Esto mismo ocurre en Uruguay, pero en este país es muy bajo el porcentaje de jóvenes excluidos de la escuela en los niveles anteriores. En el resto de los países (Argentina, Chile, Costa Rica, Bolivia, Paraguay y México) el abandono o exclusión del sistema educativo se registra con mayor frecuencia relativa en la secundaria.

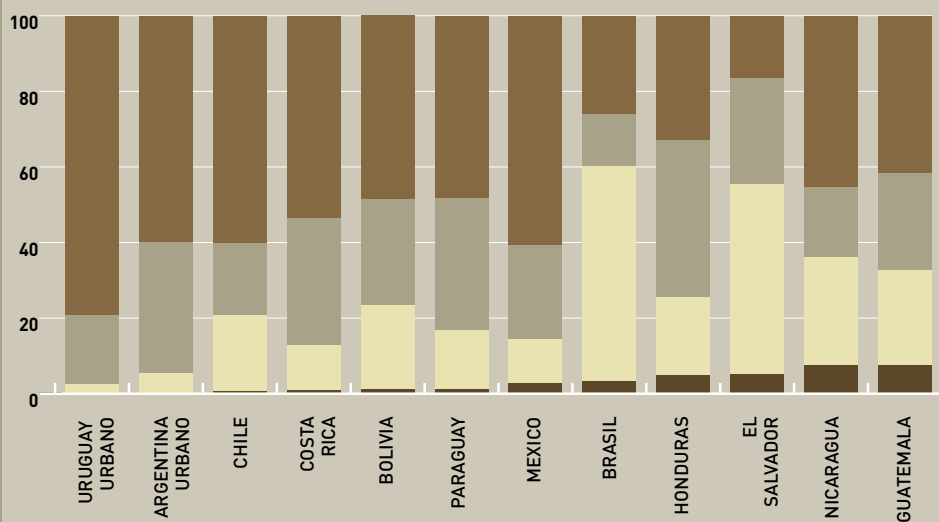
**Porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años  
excluidos de la escuela antes de terminar  
la secundaria y con secundaria completa o más.  
Período 2000 - 2004**

**COMPLETARON EL SECUNDARIO**  
**ASISTEN AL SECUNDARIO**  
**NO ASISTEN NI TERMINARON EL SECUNDARIO**



**Nivel en el que se produce  
la exclusión del sistema educativo.  
Jóvenes de 18 a 24 años.  
Período 2000-2004**

**NO INGRESÓ A LA PRIMARIA**  
**EN LA PRIMARIA**  
**AL TERMINAR LA PRIMARIA**  
**EN LA SECUNDARIA**





posiciones intermedias las ocupan en primer lugar los adolescentes que estudian y son económicamente activos y en segundo lugar los adolescentes que sólo están insertos en el mundo del trabajo pero que ya no estudian.

Con respecto a la relación entre la escuela y el mundo del trabajo, la década del 90 presenta dos tendencias: el aumento de la escolarización de los adolescentes y el decrecimiento de su participación en la actividad económica. La tasa de escolarización del grupo de 12 a 17 años ascendió de 69% a 82% entre el primer quinquenio de la década del 90 y el primero del siglo XXI, mientras que la tasa de actividad económica de este grupo de edad se redujo del 31% al 25% (ver gráfico 11 y tabla 6).

Al considerar las cuatro posiciones definidas por la relación entre inserción escolar y ocupacional, se observa que el grupo que más aumentó su participación relativa es el de estudiantes económicamente activos, y que lo hizo a expensas del grupo de adolescentes que sólo estaba inserto en el mercado de trabajo. La posición definida por adolescentes que sólo estudian es la mayoritaria (dos terceras partes de los adolescentes de 12 a 17 años la integran para los años 2000 a 2004), pero su incremento relativo fue menor que el del grupo de estudiantes económicamente activos. Asimismo, el grupo de adolescentes que no estudian ni están insertos en el mercado laboral decreció menos que el de adolescentes que sólo trabajan o buscan trabajar.

En síntesis, con las características actuales de la cuestión social latinoamericana la tendencia al aumento de la escolarización secundaria se podrá mantener si, en el corto plazo, la escuela logra incluir también a los estudiantes que trabajan o si el crecimiento económico acompañado de una mejor distribución del ingreso genera las condiciones mínimas para que los adolescentes no tengan que trabajar y puedan disponer de la totalidad de su tiempo para estudiar. Si bien esta última es la situación que se corresponde con lo que debe ser y con un proyecto social más justo, durante la transición en esa dirección, la escuela no puede expulsar a los estudiantes que necesiten incorporarse tempranamente al mercado laboral.

Las tasas de actividad de los adolescentes de 15 a 17 años duplican con creces a las que presenta el grupo de 12 a 14 años. Estas tasas alcanzan al 36% y al 15% respectivamente para el período 2000 - 2004. Pero el grupo de 15 a 17 años es, precisamente, en el que más aumentó la escolarización.

La tensión entre escolarización y participación en la actividad económica es muy evidente. Aunque en el período 2000 - 2004 el 19% de los adolescentes que estudian son económicamente activos, la tasa de actividad es tres veces mayor entre los adolescentes que ya no están escolarizados (55,1%).

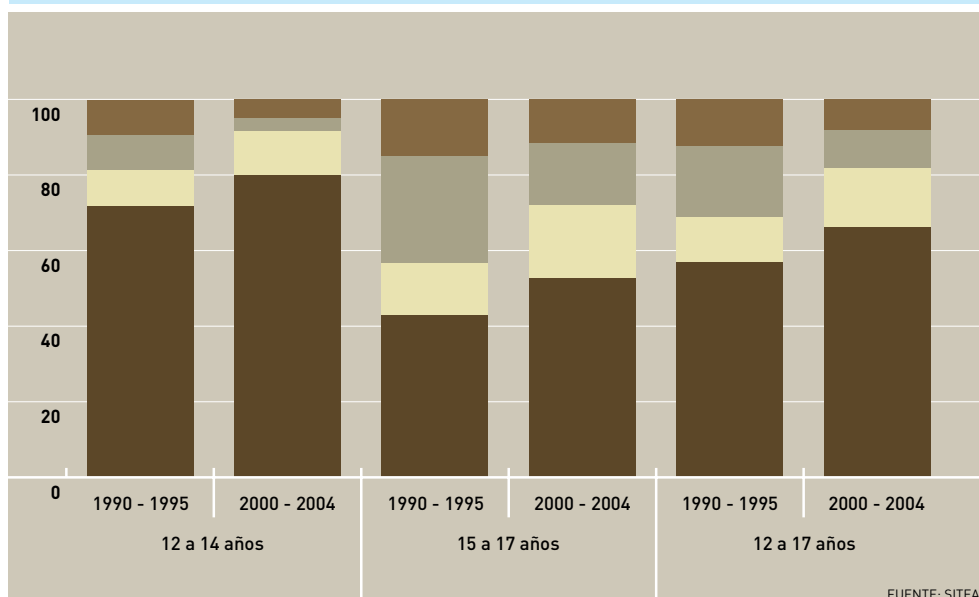
La inserción de los adolescentes en el mundo del trabajo está también fuertemente vinculada a la historia social familiar, al sexo y al área de residencia. Las probabilidades de que los adolescentes de hogares con bajo capital educativo trabajen o busquen empleo son más de cuatro veces mayores que las que presentan los adolescentes que residen en hogares con alto capital educativo; esta



**GRÁFICO 11**

**Relación entre estudio y actividad económica por grupo de edad. Para todos los países considerados. Comparación entre los períodos 1990 - 1995 a 2000 - 2004**

NO ESTUDIANTES ECONÓMICAMENTE INACTIVOS  
NO ESTUDIANTES ECONÓMICAMENTE ACTIVOS  
ESTUDIANTES ECONÓMICAMENTE ACTIVOS  
ESTUDIANTES ECONÓMICAMENTE INACTIVOS



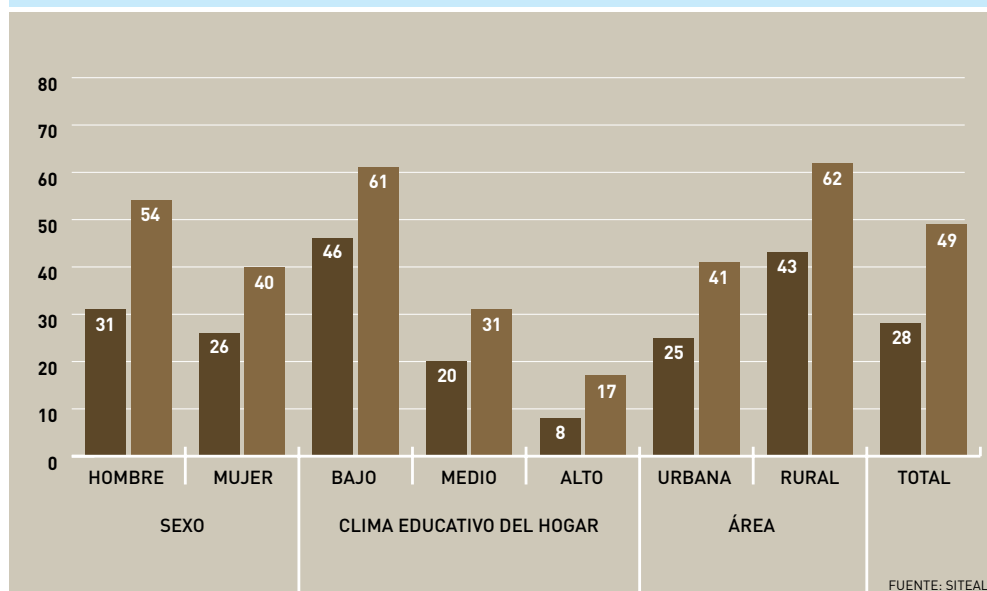
**TABLA 6**

**Tasa de actividad de los adolescentes de 12 a 17 años según asistencia escolar por sexo, capital educativo del hogar y área urbano - rural. Para todos los países considerados. Comparación entre períodos 1990-1995 y 2000-2004**

	ESTUDIAN		NO ESTUDIAN		TOTAL	
	90-95	00-04	90-95	00-04	90-95	00-04
AMBOS SEXOS	17,1	18,9	60,8	55,1	30,7	25,5
VARONES	22,1	23,7	82,1	74,5	41,3	32,8
MUJERES	12,1	13,9	38,3	36,1	20,1	18,0
CAPITAL EDUCATIVO BAJO	21,9	26,7	62,4	57,1	39,3	34,8
CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	14,5	14,8	55,1	50,6	21,9	19,2
CAPITAL EDUCATIVO ALTO	6,1	6,0	59,6	49,8	9,9	7,7
URBANO	14,7	15,4	59,8	51,3	25,6	20,4
RURAL	25,4	31,2	62,0	60,1	42,9	40,1

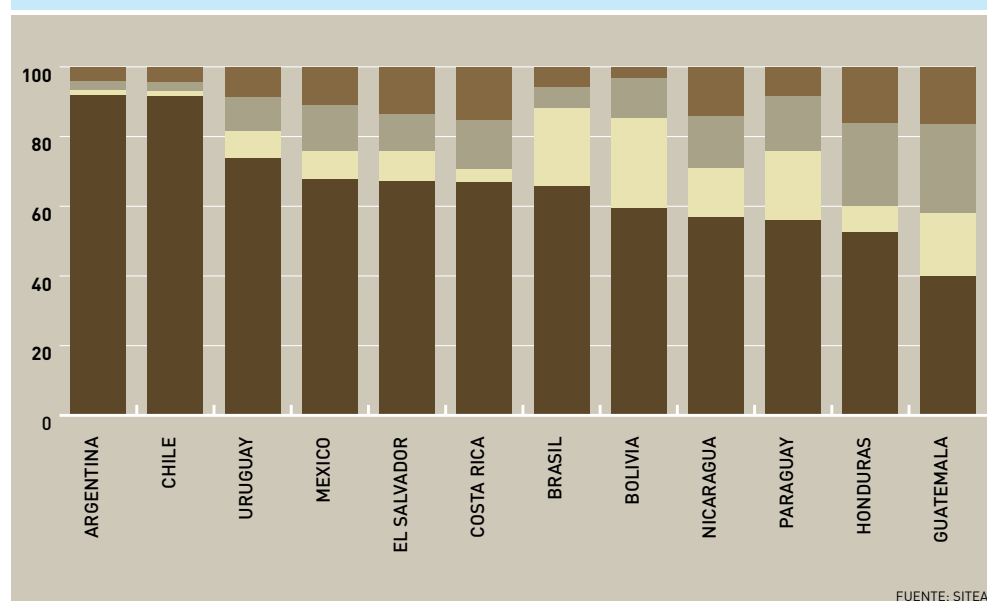
FUENTE: SITEAL

**GRÁFICO 12**  
Porcentaje de estudiantes de 12 a 17 años con sobre-edad  
discriminado por sexo, clima educativo del hogar y  
área de residencia. Para todos los países considerados.  
Período 2000-2004



brecha social se exacerbó en la última década. La tasa de actividad de los adolescentes varones duplica a la de las mujeres aunque el decrecimiento de la participación económica durante la última década fue mayor entre varones que entre mujeres. También la tasa de actividad de los adolescentes rurales

**GRÁFICO 13**  
Distribución de los adolescentes  
de 12 a 17 años según asistencia escolar  
y participación económica por país.  
Período 2000-2004



duplica a la de los urbanos pero, en este caso, hay una tendencia a la acentuación de las brechas geográficas ya que el decrecimiento de la actividad en las áreas urbanas fue mayor que en las rurales donde la participación de los adolescentes en el mercado laboral se mantuvo estable.

Es importante destacar que la tendencia al descenso de la participación económica de los adolescentes no se registra entre los estudiantes. Si bien estos últimos presentan niveles de participación mucho menores que los adolescentes que ya no asisten a la escuela, la participación económica de los estudiantes aumentó levemente en la última década, en particular entre los estudiantes varones y entre los que residen en áreas rurales.

El rezago de edad de los estudiantes también está fuertemente asociado a su participación económica. En el período 2000 - 2004, casi la mitad de los estudiantes activos de 12 a 17 años están rezagados frente a un 28% de los que no participan en el mercado de trabajo. Los grupos de adolescentes con tasas más altas de actividad (varones, provenientes de hogares con bajo capital educativo y residentes en áreas rurales) son también los que presentan los mayores niveles de rezago de edad.

Los países de América Latina presentan situaciones heterogéneas respecto a la relación que los adolescentes tienen con la escuela y el mercado de trabajo. Los grupos de países identificados presentan los siguientes rasgos definitorios:

- Países con el 90% o más de adolescentes que sólo estudian y no trabajan ni buscan empleo (grupo 1: Argentina y Chile).
- Países en los que el peso relativo de los adolescentes que sólo estudian oscila entre el 66% y el 75% con baja presencia relativa de estudiantes activos y moderada de adolescentes que sólo trabajan o que no estudian ni trabajan (grupo 2: Costa Rica, El Salvador, México y Uruguay).
- Países en los que los estudiantes inactivos oscilan entre el 50% y el 66%, pero con alta presencia de estudiantes activos (grupo 3: Bolivia, Brasil, Nicaragua y Paraguay).
- Países en los que los estudiantes inactivos son la mitad del total o menos, con alta presencia de adolescentes que sólo trabajan o no están insertos en la escuela ni en el mercado laboral (grupo 4: Guatemala y Honduras).

Al considerar la relación entre exclusión escolar e inserción en el mercado laboral en los países de América Latina se observa la siguiente tendencia general: bajos niveles de desescolarización se corresponden con bajas tasas de actividad y altos niveles de desescolarización se corresponden con altas tasas de actividad.

Aunque los países del grupo 2 y del grupo 3 tienen porcentajes similares de adolescentes fuera de la escuela, en los países del grupo 3 las tasas de actividad son mayores al promedio regional mientras que en los países del grupo

2 las tasas son inferiores. En síntesis, el abandono o la exclusión escolar sólo explica una parte relativamente baja de la variabilidad del nivel de participación económica de los adolescentes. ( $R^2 = 0,38$ ). Los países que quedan por encima de la línea de tendencia del gráfico son aquellos que resisten altas tasas de actividad laboral entre los alumnos; en cambio, los que están por debajo expresan situaciones en las que el estudio y el trabajo tienden a ser opciones incompatibles.

Es mucho más intensa, en cambio, la relación entre la participación económica de los estudiantes y el rezago etario escolar: cuanto mayor es el porcentaje de estudiantes que están insertos en el mercado de trabajo es también mayor el porcentaje de estudiantes con más edad que la que corresponde al grado o año que cursan.

En los gráficos 14 y 15 puede apreciarse la situación de los países que están por debajo de la línea de tendencia, como México o Bolivia, en los que la participación económica de los alumnos impacta menos en términos de retraso escolar. Paraguay, en cambio, expresa de modo más destacado aquellas situaciones en que la entrada de los adolescentes al mundo del trabajo se traduce en un aumento en las tasas de retraso.

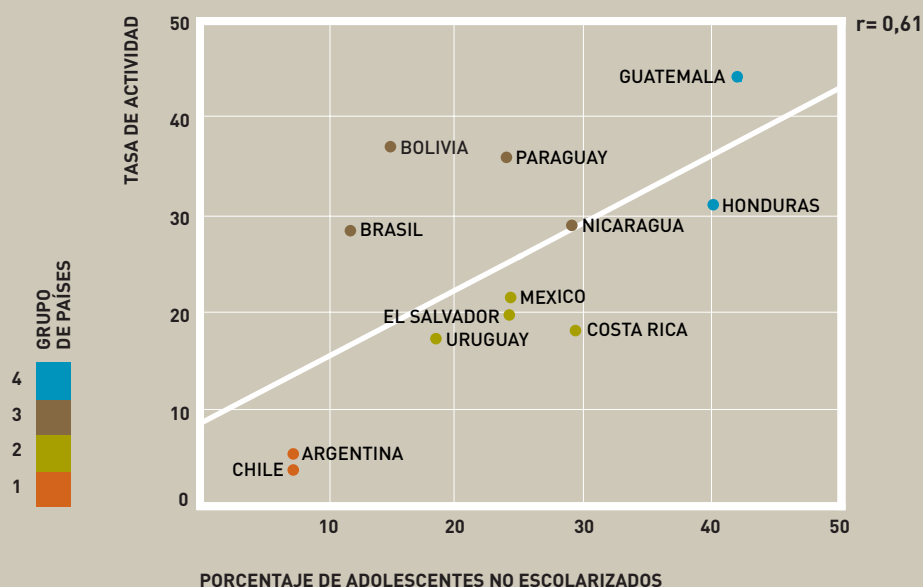
## LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ANTE LOS LÍMITES DE LA EXPANSIÓN DE LOS SISTEMAS

En el recorrido de este capítulo se han analizado los niveles de instrucción alcanzados por los adultos y las tendencias de acceso a la educación de niños y adolescentes. La información disponible, que sólo permite conocer el acceso al sistema educativo, revela los procesos de escolarización y acreditación de las personas, pero poco dice respecto a los aprendizajes reales que se pudieron desarrollar en esa escolarización. En este sentido, es necesario destacar que se está poniendo aquí la atención en el proceso de expansión de la escolarización, sin profundizar en la calidad de la educación adquirida. Pese a que esto implica una limitación en el análisis, resultado de las fuentes de información que se privilegiaron en la producción del informe, poner la mirada en la expansión de la escolarización es fundamental, en tanto representa una condición de posibilidad –necesaria, aunque no suficiente– para el logro de una educación de calidad para todos.

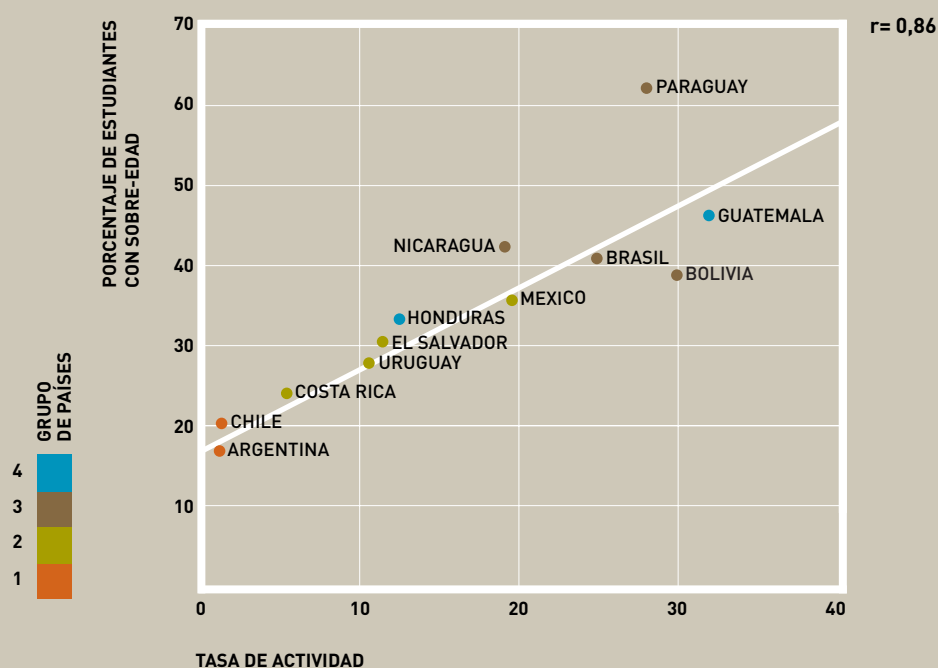
Una de las conclusiones que se van delineando a partir del análisis del conjunto de la información relevada es que la escolarización aumentó significativamente, permitiendo el acceso a la escuela media de adolescentes y jóvenes cuyos padres nunca habían transitado por ese nivel. Los avances en el acceso de adolescentes y jóvenes a la escuela media han sido algunos de los logros más relevantes de los países latinoamericanos en materia educativa ya que significa más equidad social en las oportunidades de estudiar.

Las estadísticas presentadas en el capítulo permiten observar cómo la ampliación de la cobertura de los sistemas educativos latinoamericanos

**GRÁFICO 14**  
Relación entre el porcentaje  
de adolescentes  
de 12 a 17 años fuera de la escuela  
y la tasa de actividad  
en los países considerados.  
Período 2000-2004



**GRÁFICO 15**  
Relación entre la tasa de actividad  
de los adolescentes de 12 a 17 años  
y el porcentaje de estudiantes  
con sobre-edad en los países considerados.  
Período 2000 - 2004





implicó una reducción de las brechas sociales entre los alumnos procedentes de los hogares más pobres y los más favorecidos de la estructura social. Así, los mayores incrementos en la escolarización se perciben entre los sectores de bajos ingresos, en las áreas rurales, o entre los indígenas, grupos históricamente relegados por los sistemas educativos.

Un dato significativo que aparece en el análisis es una tendencia al incremento de la participación de los estudiantes en el mercado de trabajo. Ello no responde a que los adolescentes trabajen cada vez más –por el contrario, las estadísticas demuestran una tendencia decreciente de la participación económica en América Latina– sino que aquellos que trabajan tienen, ahora, oportunidad de estar escolarizados. Así, quienes históricamente quedaron fuera del circuito educativo hoy transitan las aulas escolares, aportando a la creciente heterogeneidad del alumnado. De todos modos, son estos jóvenes quienes muestran los niveles más elevados de repitencia y retraso escolar, y quienes abandonan más tempranamente.

La gran mayoría de los países tiene una cobertura universal en los sectores medios y altos –que viven fundamentalmente en áreas urbanas– en las edades relativas a la educación primaria y media. Ahora bien, como ya se señaló, la incorporación a la escuela de los sectores sociales históricamente relegados y la ampliación del espectro de edades a ser escolarizadas son aún parte de las metas educativas que se han traducido, hasta ahora, en un gran esfuerzo por instalar una oferta educativa donde nunca la hubo o por ampliar la existente. Este proceso de ampliación de la oferta explica el alto ritmo de crecimiento de la escolarización, sobre todo entre los sectores de más bajos recursos y en las zonas rurales.

De todos modos, es importante recordar que en los procesos de avance hacia determinadas metas sociales los ritmos disminuyen a medida que los índices alcanzan valores más altos. En contextos de baja escolarización, por ejemplo, la educación forma parte de lo que se conoce como “áreas blandas” de la polí-



tica social, es decir, aquellas que ofrecen menos resistencia al cambio. En la medida en que se avanza en una mayor cobertura de la demanda, la sociedad en su conjunto debe realizar mayores esfuerzos e inversiones para continuar hacia la plena escolarización. Así es como la educación paulatinamente se va colocando dentro del conjunto de las llamadas “áreas duras” de la política social. La idea de que la educación se ha instalado en las áreas duras de las políticas sociales implica que el avance hacia metas de mayor captación y retención de los niños y adolescentes para proveerles una educación de calidad requiere de mayores esfuerzos, capaces de remover aquellos obstáculos estructurales que se presentan. Desde el punto de vista operativo, las herramientas de políticas que se mostraron muy eficientes al momento de iniciar los procesos de expansión de la cobertura, o aquellas otras que llevaron a los sistemas de educación al nivel de logros que pueden mostrarse en la actualidad no necesariamente son las adecuadas para poder avanzar hacia la próxima meta de educación de calidad para todos.

Un punto de inflexión, al cual están llegando muchos de los países en América Latina, es aquel en que la oferta educativa comienza a igualar o superar la demanda que proviene de las familias y la comunidad. Mientras la demanda es mayor que la oferta, el ritmo de crecimiento de la escolarización está determinado casi exclusivamente por la capacidad que cada Estado tiene de ampliar dicha oferta. Pero la mayor dificultad está en contextos en que, habiendo una oferta educativa disponible, los niños y adolescentes no recurren a ella.

Si bien esto se percibe especialmente en la educación media, donde los factores que intervienen para que un adolescente permanezca escolarizado son muy complejos, es un fenómeno que atraviesa todos los niveles. En situaciones como éstas, las acciones necesarias para lograr una plena escolarización trascienden a las posibilidades de los sistemas educativos, en tanto involucran cuestiones culturales, laborales, familiares, etc.

Los datos presentados muestran que los sistemas educativos latinoamericanos han tenido una gran capacidad de expansión desde mediados del siglo pasado. Sea como resultado de esta tendencia histórica o de los esfuerzos realizados por las reformas llevadas a cabo hace ya más de diez años, la década de 1990 fue también de gran expansión. Sin embargo, hay indicios que permiten hipotetizar que, para los países que más han avanzado en la escolarización de sus niños y adolescentes, la década actual puede ser una década de estancamiento. En aquellas sociedades en las que se ha superado el umbral del 90% de escolarización, el ritmo de crecimiento tiende a ser casi nulo, lo cual pone en riesgo la posibilidad de universalizar la educación entre niños y adolescentes.

Cuando se analiza quiénes tienen mayor probabilidad de quedar fuera del sistema educativo, los grupos que resultan amenazados son precisamente aquellos que más se expandieron en los últimos lustros: los pobres, los rurales, los indígenas y los que trabajan. Estos grupos, que han sido los más beneficiados por las transformaciones recientes, siguen siendo, de todos modos, los más vulnerables, los que pagan aún el precio de las desigualdades sociales y educativas de la región. ■





### CAPÍTULO 3

### EDUCACIÓN Y MERCADO DE TRABAJO URBANO





## CAPÍTULO 3

### EDUCACIÓN Y MERCADO DE TRABAJO URBANO



¿Qué tipo de inserción laboral logran las personas a partir de su educación y de las credenciales acumuladas a su paso por las instituciones educativas? Esta pregunta organiza la mayor parte de los análisis que se realizan sobre la relación entre educación y mercado de trabajo. La respuesta no es sencilla, pues son muchos los factores que intervienen, pero el panorama adquiere mayor claridad si se tiene en cuenta el contexto social y económico en que esa relación se establece.

Se puede imaginar, por ejemplo, un adulto con estudios secundarios completos. Conocer su trayectoria educativa no es suficiente para predecir su situación laboral, pues ésta dependerá de la proporción de adultos que hayan logrado ese nivel educativo en la sociedad en la que vive. Pero además, su situación será diferente según se encuentre en un contexto de pleno empleo, estable y bien remunerado, o en un ámbito signado por el desempleo, la informalidad y la precariedad. Así, la suerte laboral de las personas se define no sólo por sus atributos individuales, entre ellos su educación, sino también por las características del mercado de trabajo en el que buscan insertarse.

En el mercado de trabajo, como en todo mercado, las características de la oferta y la demanda son centrales en la determinación de su dinámica, y más aún en momentos en que el Estado minimiza su capacidad reguladora. La especificidad del mercado de trabajo capitalista es que en él lo que se compra y vende es la fuerza de trabajo, la capacidad de las personas de trabajar.



Quienes venden su fuerza de trabajo –la oferta– son las personas que quieren trabajar, y quienes la compran –la demanda– son las empresas. Un análisis de la oferta debe poner el acento en los recursos humanos, su educación, salud, movilidad, etc.; para conocer la demanda es necesario poner la mirada sobre los establecimientos productivos, el nivel de inversiones existente o su productividad.

En América Latina, tanto la oferta como la demanda de trabajo tienen un comportamiento muy específico. En cuanto a la oferta, en todos los países de la región los perfiles educativos de la población dispuesta a trabajar son heterogéneos. Conviven en el mercado de trabajo algunas personas con muy altas calificaciones obtenidas en el ámbito universitario y otras que no lograron completar el nivel primario. Con respecto a la demanda, el factor común es que desde la economía no se generan ocupaciones para todos los que buscan una inserción en el sistema productivo; hay más personas dispuestas a trabajar que posiciones a ser ocupadas.

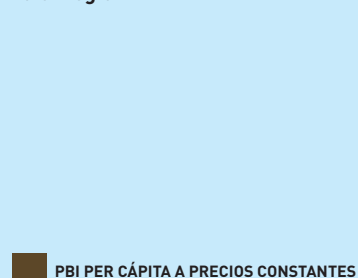
En situaciones de escasez de oportunidades, la educación es un factor clave para definir quiénes acceden a los puestos disponibles y quiénes no. Si los perfiles educativos de las personas son muy diversos, una distribución muy poco equitativa del conocimiento configura un escenario dividido entre ganadores y perdedores, es decir, entre los que pueden hacer un buen aprovechamiento de las oportunidades que ofrece el mercado y los que no.

## LA DINÁMICA DE LOS MERCADOS DE TRABAJO EN LA REGIÓN

En la lógica de la integración de las personas a las diferentes ocupaciones según sus trayectorias educativas, las características y la dinámica del mercado de trabajo son centrales. Por ese motivo, el análisis parte de una aproximación al comportamiento reciente del mercado laboral en los países de la región. En primer lugar se verá en qué medida el sector formal de la economía genera oportunidades ocupacionales para todos aquellos que están en una disposición activa para trabajar, es decir, la población económicamente activa (PEA). En segundo lugar, se observará de qué modo se expresa la brecha existente entre la oferta de trabajo y la demanda. Específicamente: ¿qué ocurre con aquellas personas que quieren trabajar y no encuentran un lugar en el sector formal? Habitualmente conforman el universo de desocupados, pero en países donde no existen mecanismos de protección como los seguros de desempleo, estas personas deben generar sus propios puestos de trabajo, en general precarios, de baja remuneración y sumamente inestables, conformándose así el sector informal de la economía. Como se verá, en todos los países de América Latina el desajuste entre la oferta ocupacional y las oportunidades generadas en el sector formal se expresa en proporciones diferentes de desocupación e informalidad. Por último, se presentarán indicadores que permiten una aproximación a la calidad de los empleos en el sector formal.

Es importante destacar que durante la década del 90, las economías latino-americanas crecieron, aunque de forma moderada cuando se toma en cuenta lo ocurrido en otras regiones del mundo en desarrollo (ver recuadro 1). En este contexto de crecimiento, hubo un aumento de las tasas de participación económica de la población urbana que pasaron del 59,9% en 1990 al 63,4% en 2003, es decir que el incremento de las personas mayores de 14 años dispuestas a trabajar fue de 3,5 puntos porcentuales. El sector formal de la economía absorbió aproximadamente la mitad de esta nueva oferta laboral, en tanto la otra mitad, al no poder ser retenida en el sector informal, pasó a formar parte del universo de los desocupados. Los gráficos 1 y 2 ilustran estas tendencias recientes de la dinámica de los mercados de trabajo latinoamericanos para el conjunto de los países considerados.

**GRÁFICO 1**  
Evolución del PBI per cápita a precios constantes de mercado. Comparación entre años 1990 y 2003. Total región



FUENTE: CEPAL, ANUARIO ESTADÍSTICO, 2004

**GRÁFICO 2**  
Evolución de la tasa de actividad y cambios en la composición de la PEA para el total de países considerados. Comparación entre periodos 1990-1995 y 2000-2004.



FUENTE: SITEAL

El crecimiento de la oferta de trabajo (expresada en el aumento de las tasas de actividad económica), cuando la demanda del sector formal no crece al mismo ritmo, revela un debilitamiento de la capacidad del mercado de trabajo para funcionar como mecanismo de integración, y una acentuación de la segmentación laboral y social. En los primeros años del siglo XXI, los desocupados son más que a inicios de los años 90, y las tendencias en la composición de la PEA sugieren que la desocupación es una situación cada vez menos transitoria. La cronicidad de la desocupación es uno de los factores que promueven los procesos de exclusión social, especialmente cuando aparece fuertemente ligada a un déficit de formación y capacitación laboral.



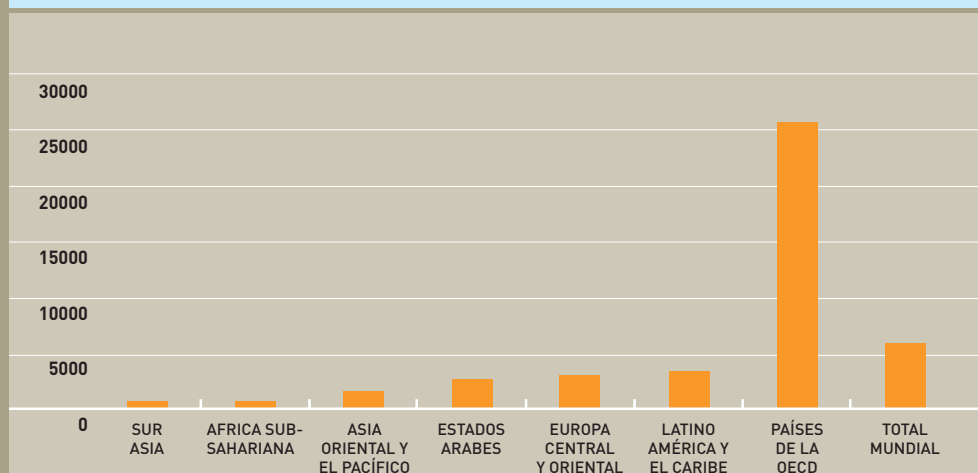
## LAS ECONOMÍAS LATINOAMERICANAS EN EL CONTEXTO MUNDIAL



El producto bruto interno *per cápita* a precios constantes para el año 2003 de América Latina y el Caribe equivale aproximadamente a la mitad del promedio mundial y al 13% de los países con mayor desarrollo. Sin embargo, en el contexto de los países en desarrollo el PBI *per cápita* de América Latina y el Caribe es mayor que el de otras regiones como Europa Central y Oriental, los Estados Arabes o Asia Oriental y el Pacífico.

PBI *PER CÁPITA* (U\$S) 2003

Producto Bruto Interno *per cápita*  
a precios constantes (U\$S)  
por regiones del mundo.  
Año 2003.



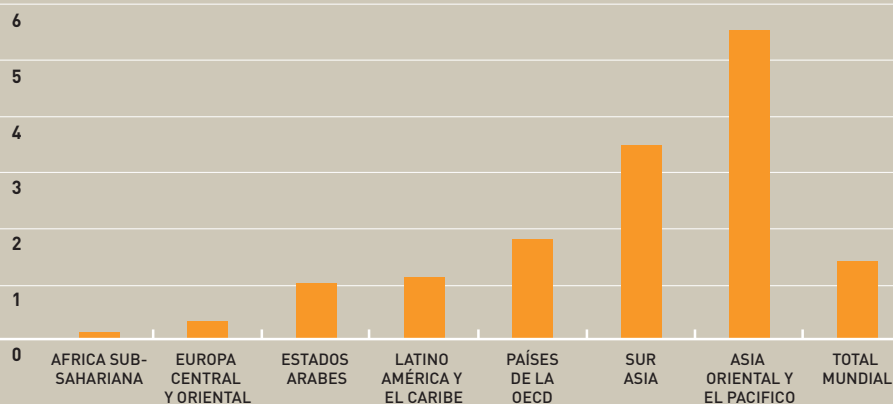
FUENTE: PNUD



La posición de América Latina no es la misma si en lugar del valor del producto bruto interno *per cápita* se considera el crecimiento interanual de este indicador. Los datos muestran que en el contexto internacional, las economías latinoamericanas tuvieron un moderado crecimiento durante la década del 90. La tasa anual de crecimiento del PBI *per cápita* a precios constantes de América Latina y el Caribe (1,1%) es menor que la correspondiente al total mundial (1,4%) y también que la que experimentaron otras economías de países en desarrollo como las asiáticas.

TASA ANUAL DE CRECIMIENTO

Tasa anual de crecimiento del PBI *per cápita* a precios constantes desde 1990 a 2003.



FUENTE: PNUD

Esta dinámica de los mercados de trabajo latinoamericanos promueve una disociación entre los incluidos en el sector de mayor productividad y más integrados a la economía mundial, y un sector de productividad baja cuyo mercado de referencia es sólo local. Esta disociación contribuye a una concentración de los ingresos. Las economías latinoamericanas crecieron en un momento en que la ocupación en el sector formal tuvo un aumento menor al del conjunto de la PEA. Esto significa que tal crecimiento económico respondió más a un aumento de la productividad de cada puesto de trabajo en este sector que al incremento del número de ocupaciones.

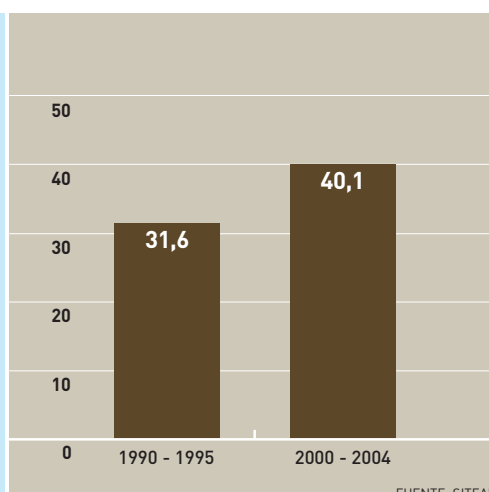
Al mismo tiempo, las condiciones laborales de los ocupados del sector formal se transformaron significativamente. El proceso de desregulación de los mercados de trabajo –que se hizo efectivo en las reformas de las normativas laborales y que fue expresión de la pérdida del poder orientador de los estados nacionales– se tradujo en un aumento de la precariedad de las relaciones salariales. Este hecho impactó en las trayectorias laborales de las personas, cada vez más signadas por la rotación por múltiples posiciones y por la vivencia de momentos de desempleo.

Los cambios frecuentes de empleo en el nuevo escenario social exigen una solvencia económica que permita sustentar los períodos temporarios de desempleo y adquirir la capacitación necesaria para mantenerse actualizado. Por otro lado, la precariedad de las relaciones laborales corroe las bases de la seguridad social, por lo que la estabilidad de ingresos de la población económicamente inactiva depende cada vez más de la capacidad de ahorro que de jubilaciones o pensiones que permitan sostener la calidad de vida durante los años de retiro.



### GRÁFICO 3

Porcentaje de asalariados precarios para el total de países considerados. Población asalariada urbana mayor de 14 años. Comparación entre periodos 1990-1995 y 2000-2004



Como se observa en el gráfico 3, el porcentaje de asalariados a los que no se les realizan descuentos previsionales ascendió casi 10 puntos porcentuales durante la última década. La tendencia a la precariedad de los vínculos laborales se expresa además con la pérdida de otros beneficios ligados al empleo estable, como las vacaciones pagas, el aguinaldo, la cobertura de salud, indemnización por despidos o seguros por accidentes.

## LA DIVERSIDAD REGIONAL EN LA DINÁMICA DEL MERCADO LABORAL

Las transformaciones recientes de las economías y de la dinámica de los mercados de trabajo en los países de América Latina permiten diferenciar escenarios diversos. Si bien el crecimiento económico, el aumento de la

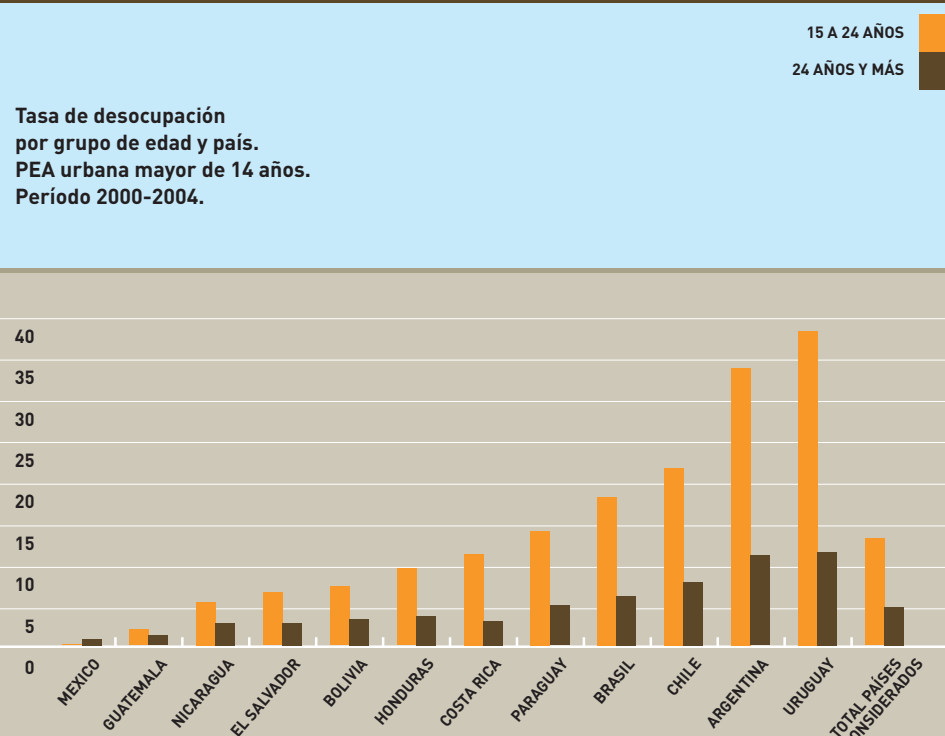


## LA SITUACIÓN LABORAL DE LOS JÓVENES: DESOCUPACIÓN E INFORMALIDAD



Los adolescentes y jóvenes constituyen los grupos de edad más afectados por las condiciones restrictivas del mercado laboral. Para el total de países considerados en este análisis, las probabilidades del grupo de 15 a 24 años de estar desocupado son 2,6 veces más altas que las del grupo de Mayores de 24 años.

En general, los países con mayores tasas de desocupación son también los que presentan las mayores brechas entre jóvenes y adultos. Por ejemplo, en los casos de Argentina y Uruguay, las tasas de desocupación de los jóvenes triplican a las que presenta la población mayor de 24 años. En cambio, las brechas por grupo de edad son menores en México, Guatemala y Nicaragua, países con bajas tasas de desocupación.



FUENTE: SITEAL

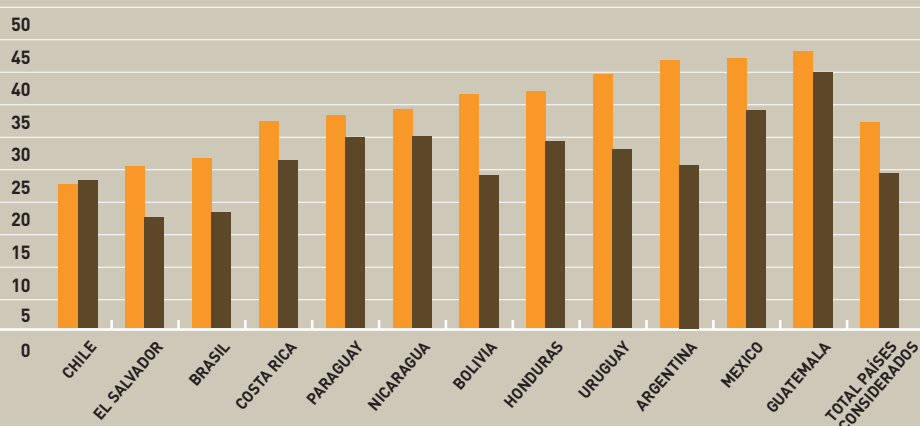


En el caso de la informalidad, las brechas por grupo de edad no son tan acentuadas como con la desocupación. Hay un 30% más de jóvenes en el sector informal que en el grupo de mayores de 24 años. Además, a diferencia de lo que ocurre con la desocupación, las brechas entre jóvenes y adultos no se incrementan a medida que la informalidad está más generalizada. De esta manera, los países con altos porcentajes de ocupados en el sector informal como México y Guatemala no tienen altas brechas entre jóvenes y adultos, aunque el porcentaje de jóvenes insertos en el sector informal es mayor que el que se registra en el grupo de mayores de 24 años. En cambio, países con una extensión moderada del sector informal como Argentina o Bolivia son los que presentan las mayores brechas por grupo de edad.

15 A 24 AÑOS

24 AÑOS Y MÁS

Porcentaje de ocupados  
en el sector informal por grupo de edad y país.  
Ocupados urbanos mayores de 14 años.  
Período 2000-2004.



FUENTE: SITEAL

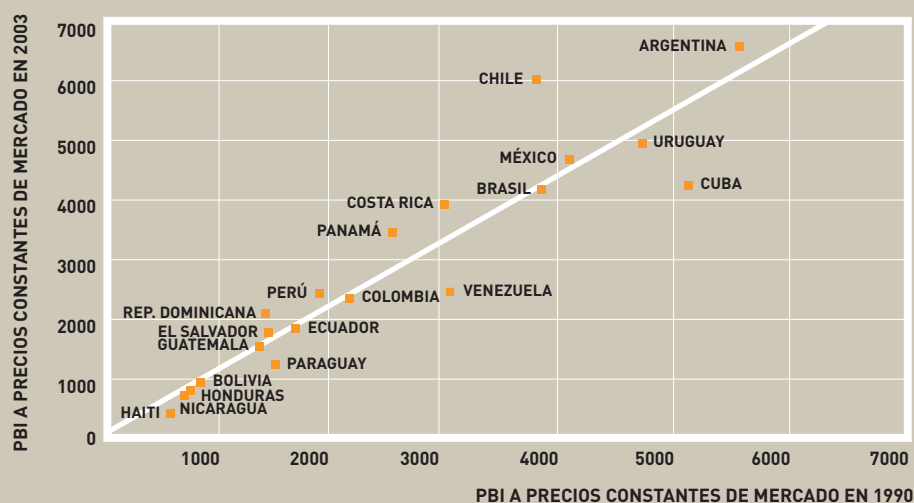


oferta de empleo, los límites de la capacidad de absorción del sector formal y el aumento de la desocupación permiten una visión panorámica de lo ocurrido recientemente en los mercados laborales de la región, la intensidad de estos procesos y, en particular, las modalidades predominantes en que se expresa el excedente de fuerza de trabajo permiten agrupar a los países latinoamericanos en función de las situaciones heterogéneas por las que transitan.

Como ejemplo de la fuerte heterogeneidad de tendencias, se presenta la relación del PBI per cápita a precios constantes entre los años 1990 y 2003 en todos los países de América Latina. La variación porcentual de este indicador en el periodo considerado fue del 11,5%. Respecto de ese valor promedio, resulta muy destacable el crecimiento de Chile, República Dominicana, Panamá y Costa Rica.

**GRÁFICO 4**  
Relación entre el PBI  
a precios constantes (dólares)  
en 1990 y en 2003.

PAIS	PBI-1990	PBI-2003
HAITÍ	567	412
HONDURAS	686	721
NICARAGUA	735	820
BOLIVIA	821	939
PARAGUAY	1,472	1,235
GUATEMALA	1,329	1,574
EL SALVADOR	1,406	1,760
ECUADOR	1,669	1,855
R. DOMINICANA	1,378	2,120
COLOMBIA	2,140	2,352
PERÚ	1,879	2,431
VENEZUELA	2,994	2,470
PANAMÁ	2,512	3,466
COSTA RICA	2,959	3,935
BRASIL	3,817	4,182
CUBA	5,086	4,274
MÉXICO	4,048	4,682
URUGUAY	4,696	4,953
CHILE	3,759	6,051
ARGENTINA	5,535	6,601



FUENTE: CEPAL, ANUARIO ESTADÍSTICO DE AMÉRICA LATINA, 2004



En la situación opuesta se encuentran Haití, Venezuela, Cuba y Paraguay, países que mostraron un decrecimiento de su capacidad productiva en el período 1990-2003. A su vez, el gráfico 4 permite observar las fuertes disparidades geográficas y la acentuación de las brechas entre los países, dado que los que tenían mayor PBI per cápita fueron los que más crecieron. En este sentido, la brecha en el promedio simple del PBI per cápita a precios constantes entre los cuatro países que constituyen los extremos de la escala pasó de 6,9 a 7,7 entre 1990 y 2003.

A partir de aquellos aspectos considerados fundamentales para caracterizar la dinámica de las economías y los mercados de trabajo, los países de la región se clasificaron en tres grupos<sup>1</sup>.

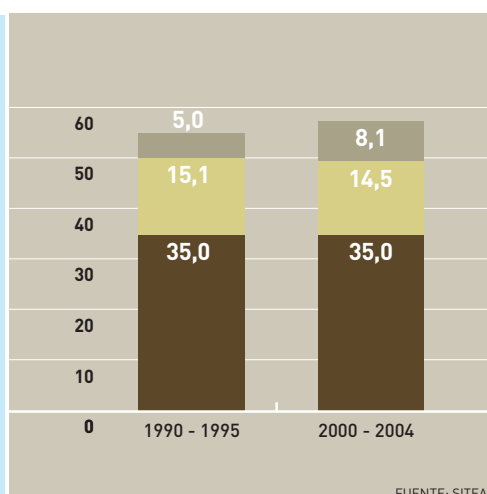
→ El primer grupo de países está integrado por Argentina, Chile y Uruguay. Este grupo presenta valores del PBI per cápita mayores al promedio regional y es, además, el que tuvo la mayor tasa de incremento interanual durante el período 1990 - 2003 (ver gráfico 8).

Tanto al inicio como al final del período considerado, la oferta de trabajo en este grupo fue menor que la registrada en los otros dos grupos (55,1% en el período 1990 - 1995 y 57,6% diez años después) y el incremento de la participación económica fue menor al promedio de los países en consideración. Si se toma en cuenta que este es el grupo con el mayor PBI per cápita, se infiere que la productividad de los ocupados de este grupo es la mayor.

Como se observa en el gráfico 5, la principal transformación en este grupo estuvo ligada al aumento de la desocupación, alimentada por casi todo el incremento de la oferta laboral. La capacidad de absorción del sector formal permaneció estable, y el sector informal resultó levemente expulsor.

**GRÁFICO 5**  
Evolución de la tasa de actividad  
y cambios en la composición  
de la PEA para el grupo 1.  
Comparación entre períodos  
1990-1995 y 2000-2004.

DESOCUPACIÓN  
SECTOR INFORMAL  
SECTOR FORMAL



<sup>1</sup> Este agrupamiento se realizó mediante un análisis de cluster de casos (de los países para los que hay información para el año 2003) a partir de las siguientes variables: el PBI a precios constantes de mercado entre los años 1990 y 2003, la tasa de actividad, la tasa de desocupación, el porcentaje de asalariados y el porcentaje de ocupados en el sector informal para el año más próximo al 2003.

En este grupo de países, las relaciones asalariadas están más expandidas (casi tres cuartas partes de los ocupados urbanos son asalariados) y, aunque el porcentaje de asalariados en situación precaria es inferior al del resto de los países, este es el grupo en el que más aumentó la precariedad del empleo (ver gráfico 9).

Argentina, Chile y Uruguay son los países más ricos, los que crecieron más, los de mayor productividad. El empleo asalariado tuvo una importante expansión y los asalariados gozan de los beneficios de la seguridad social (lo que se expresa en el bajo peso relativo que tiene la precariedad laboral en estos países). Sin embargo, en estos países, el excedente de la oferta de empleo se ha traducido en altos niveles de desocupación en lugar de generar un ensanchamiento del sector informal. Dos tipos de amenazas cobran en este escenario una relevancia inédita. Por un lado, la posibilidad de perder el empleo y pasar a las filas de los desocupados; por otro, los riesgos que antes cubría el Estado mediante la seguridad social, y que ahora deben ser afrontados a partir de la capacidad de ahorro individual.

→ El segundo grupo lo integran Brasil, Costa Rica y México. En este grupo los valores del PBI per cápita a precios constantes están por encima del promedio regional. El incremento interanual en el período 1990 - 2003 también fue mayor a dicho promedio (ver gráfico 8).

Este es el grupo en el que más aumentó la participación económica de la población urbana. La tasa de actividad entre los mayores de 14 años alcanza al 64%, lo que resulta 7 puntos porcentuales más que en los países del grupo 1, y es un valor muy próximo al nivel de participación de los países del grupo 3.

En estos países, la mayor parte del incremento de la oferta de empleo fue absorbida por el sector formal, en un contexto en el que el sector informal resultó expulsor. El resto del excedente de la oferta se tradujo en mayores niveles de desocupación.

Pese al incremento del sector formal, las condiciones laborales de los ocupados en este sector se deterioraron. En efecto, la precariedad laboral aumentó: en el período 2000-2004 casi al 40% de los asalariados no se les realizaron descuentos previsionales. Aunque el volumen de asalariados precarios es mayor que en los países del grupo 1, el incremento de la precariedad fue menos intenso (ver gráfico 9).

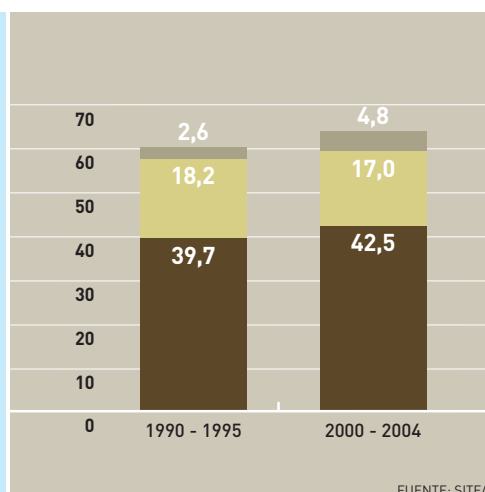
Brasil, Costa Rica y México son países más ricos y que crecieron económicamente más que el promedio de los países de la región aunque menos que los países del grupo 1. Presentan una tendencia a incrementar los niveles de participación económica y al aumento simultáneo de los puestos disponibles en el sector formal de la economía y de los desocupados. La precariedad del empleo asalariado se intensificó a un ritmo menor que en los países del grupo 1, pero el porcentaje de asalariados precarios fue mayor tanto en el período 1990-1995 como en el período 2000-2004.

→ El tercer grupo está integrado por Bolivia, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, y Paraguay. Su PBI per cápita equivale a la tercera parte del correspondiente al promedio de la región. Además, es el grupo de países con el menor incremento interanual durante el período 1990 - 2003 (ver gráfico 8).

Este grupo es el que presenta el mayor nivel de actividad económica de la población urbana en el año 2003 y el menor nivel de incremento en este indicador, de modo tal que la productividad de la población ocupada es la menor.

Como lo muestra el gráfico 7, en este grupo de países se expandió el sector informal a expensas del sector formal sin que hubiera cambios significativos respecto a la desocupación, cuyo nivel es más bajo que en los demás grupos.

**GRÁFICO 6**  
Evolución de la tasa de actividad y cambios en la composición de la PEA para el grupo 2. Comparación entre períodos 1990-1995 y 2000-2004.



FUENTE: SITEAL



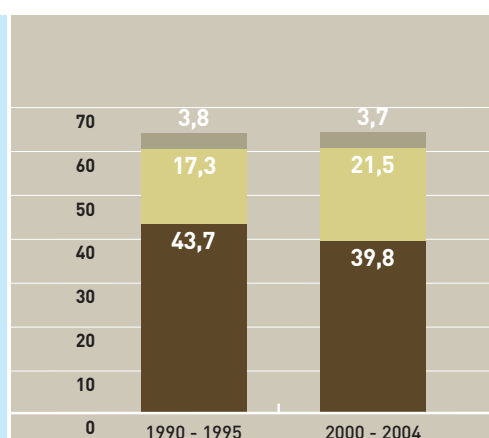
Además, se trata del grupo que presenta ya en el primer quinquenio de los años 90 la mayor extensión del empleo precario. Aunque este indicador se incrementó menos en este grupo que en los demás durante la última década, aquí la precariedad del empleo asalariado se encuentra más extendida.

En síntesis, Bolivia, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, y Paraguay forman el grupo de países más pobre de América Latina, sus economías crecieron menos que las del resto de los países de la región. Este grupo presenta altos niveles de actividad económica y bajos de productividad. El empleo informal está más extendido y muestra una tendencia al incremento a expensas del sector formal que expulsa fuerza de trabajo. Los niveles de desempleo son los más bajos y han permanecido estables durante la última década. La capacidad del Estado para regular las relaciones económicas siempre fue limitada, de manera que este grupo presenta la mayor proporción de empleo precario.

Se identifican así tres escenarios en los que es posible enmarcar la dinámica de los mercados de trabajo en los países de América Latina. En el primero, formado por los países de mayor nivel de ingreso per cápita, se verifica el mayor crecimiento de las economías basado en un fuerte aumento de la productividad de las ocupaciones existentes y con escasa capacidad de crear nuevas oportunidades. En ese mismo contexto, el sector informal muestra un muy leve crecimiento, por lo que el incremento de población dispuesta a trabajar genera un fuerte aumento del desempleo. En el otro extremo está el tercer grupo de países, los más pobres, con menor crecimiento –e incluso con decrecimiento– de sus economías y más baja productividad en sus puestos de trabajo. En estos países se reducen las posiciones en el sector formal de la economía y las personas deben refugiarse en la informalidad. En una situación intermedia, los países del segundo grupo, con una riqueza superior al promedio, exhiben un crecimiento del sector formal más significativo y un menor deterioro del panorama ocupacional respecto a los grupos anteriores. En ninguno de los casos se verifica un crecimiento de oportunidades del sector formal que reduzca la brecha entre la oferta y la demanda de trabajo. En todos, el panorama es más

**GRÁFICO 7**  
Evolución de la tasa de actividad  
y cambios en la composición  
de la PEA para el grupo 3.  
Comparación entre períodos  
1990-1995 y 2000-2004.

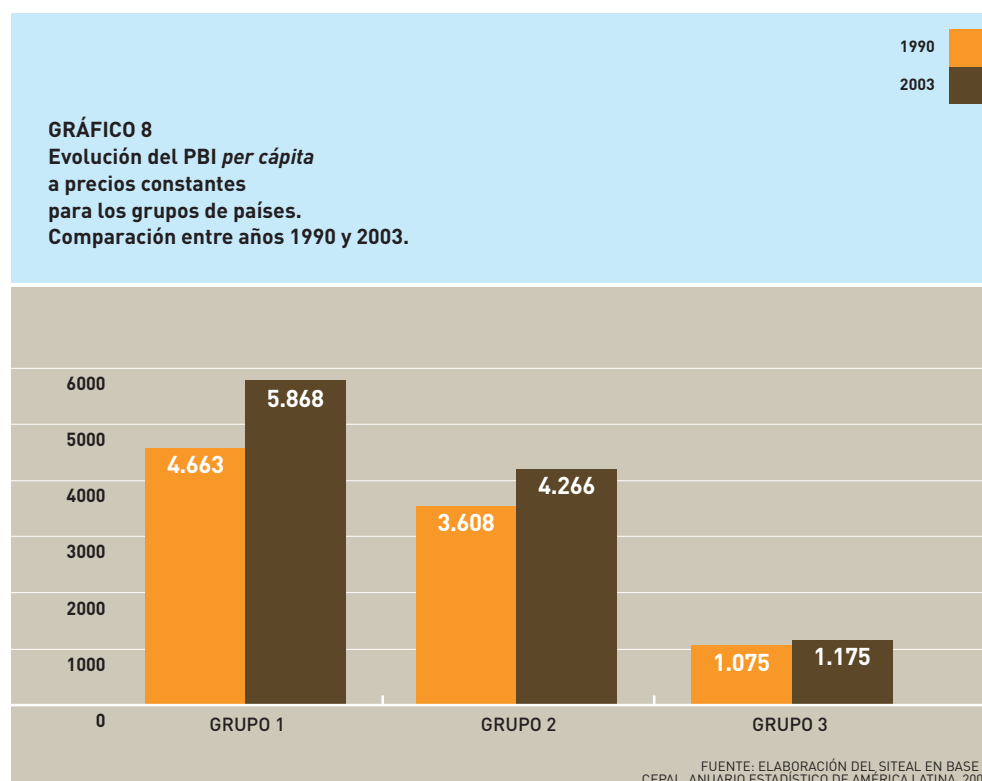
DESOCUPACIÓN  
SECTOR INFORMAL  
SECTOR FORMAL



FUENTE: SITEAL





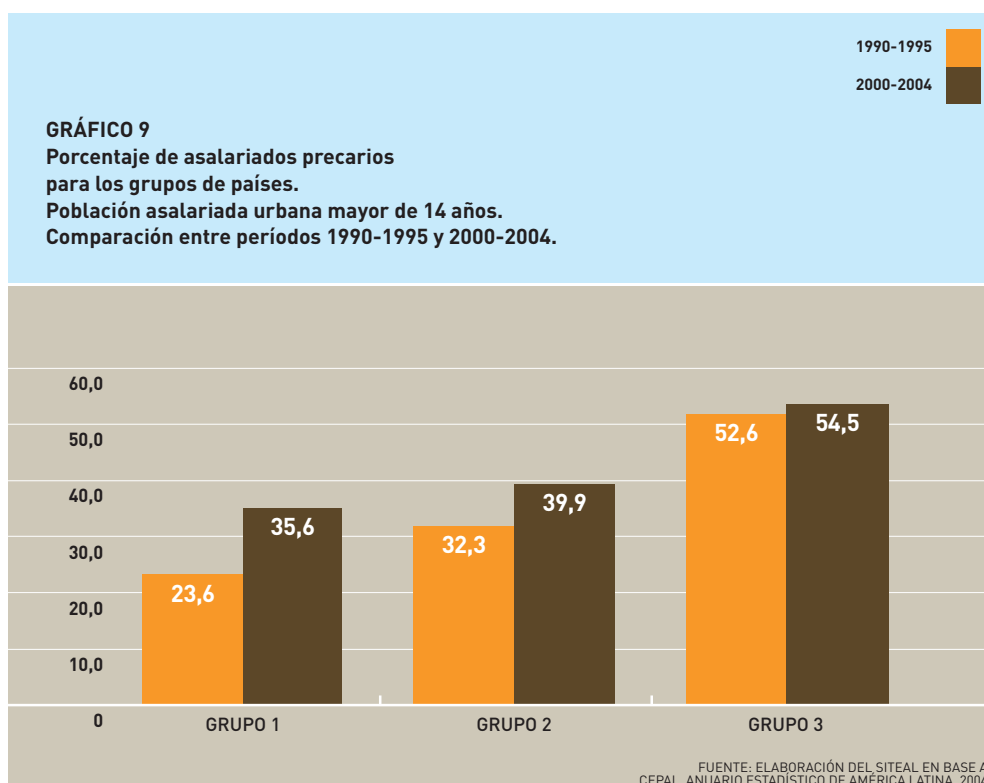


complejo y más restrictivo. Las dinámicas configuradas por estos tres grupos de países representan oportunidades diferentes para quienes buscan una ocupación, tendencias divergentes que acentúan la heterogeneidad de escenarios en América Latina.

## CREDENCIALES EDUCATIVAS Y MERCADO DE TRABAJO

Con el transcurso de los años, la población de los países latinoamericanos ha ido incrementando su nivel de instrucción. En la última década se verificó además una reducción de la brecha histórica en el acceso a la educación. En consecuencia, también se ha ido transformando el perfil de la oferta laboral: hoy las personas que participan activamente del mundo productivo tienen un nivel educativo más alto que diez años atrás. De todos modos, el funcionamiento del mercado de trabajo limita las posibilidades de que ese crecimiento educativo se traduzca en mejores oportunidades para las personas. A inicios de la década del 90, las probabilidades de insertarse en el sector formal de la economía eran mayores cuanto mayor era el nivel educativo alcanzado, mientras que la inserción en el sector informal o la desocupación era mucho más frecuente entre la población con menor capital educativo.

Esta distribución diferencial de oportunidades se mantiene una década después con algunos cambios que se corresponden con los ocurridos en la composición de la población económicamente activa. En un contexto de aumento de la oferta de empleo en el que las oportunidades de inserción en el sector formal no se incrementaron al mismo ritmo que la tasa en actividad,



quienes se vieron más perjudicados por el aumento de la desocupación fueron aquellos con menor capital educativo. La población ocupada que sólo completó los estudios primarios fue la más desplazada del sector formal y la que más se refugió en el sector informal de la economía. La desocupación también aumentó entre los que sólo llegaron a completar la secundaria, aunque con menor intensidad que entre los que no completaron la escuela primaria. Los menos afectados por las restricciones del mercado laboral fueron los que tenían estudios terciarios completos. Ellos fueron los únicos que lograron mantener su presencia en el sector formal (ver gráficos 10 a 13).

## LA DIVERSIDAD REGIONAL EN LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN E INSERCIÓN LABORAL

En cada uno de los escenarios del mercado de trabajo las tendencias en la relación entre educación e inserción laboral son las siguientes:

- El grupo 1 cuenta con las menores tasas de actividad tanto en el primer quinquenio de los años 90 como una década después. En Argentina, Chile y Uruguay, el principal cambio en la composición de la PEA consistió en el aumento de la desocupación. La PEA de menor nivel educativo y la que sólo completó estudios primarios mostraron tendencias de inserción laboral similares. La tasa de desocupación aumentó en ambos grupos de población a expensas de su presencia en el sector formal y su nivel de inserción en el sector informal se mantuvo.

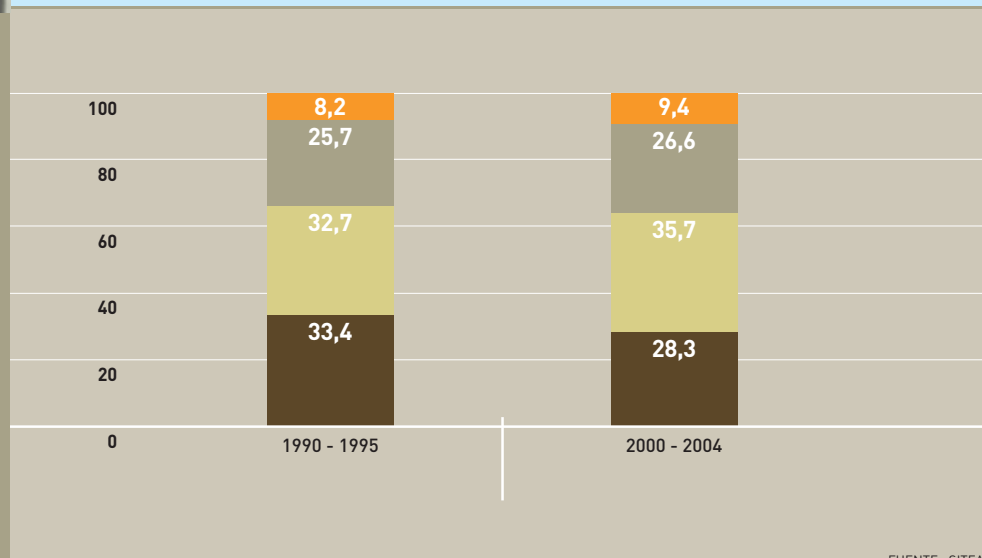


## CAMBIOS EN EL PERFIL EDUCATIVO DE LA POBLACIÓN ECONÓMICAMENTE ACTIVA DURANTE LA ÚLTIMA DÉCADA



Cambios en el perfil educativo de la población económicamente activa urbana mayor de 14 años para el total de países considerados. Comparación entre periodos 1990-1995 y 2000-2004.

TERCIARIO/UNIVERSITARIO COMPLETO  
SECUNDARIO COMPLETO - TERCARIO/  
UNIVERSITARIO INCOMPLETO  
PRIMARIO COMPLETO -  
SECUNDARIO INCOMPLETO  
HASTA PRIMARIO - INCOMPLETO



FUENTE: SITEAL

La expansión de la escolarización de nivel primario y medio a la que se hizo referencia en el capítulo 2 se tradujo en un mejoramiento del perfil educativo de la población urbana económicamente activa.

Los datos muestran que dicho mejoramiento se expresó en una disminución del peso relativo de la población que no llegó a completar la escuela primaria a favor de un aumento de los que llegaron a completar dicho nivel y, en menor medida, de los que cuentan con estudios secundarios y terciarios completos.

Los grupos de países contruidos en función de la dinámica de los mercados de trabajo presentan perfiles educativos heterogéneos de su PEA urbana de 15 años y más. El nivel educativo alcanzado por la PEA de los países del primer grupo (Argentina, Chile y Uruguay) es mayor que el de los otros dos. En el período 2000-2004, más de la mitad de la PEA urbana de los países del primer grupo cuenta con estudios secundarios completos; mientras que en los otros dos grupos sólo un tercio alcanza este nivel educativo. A su vez, menos



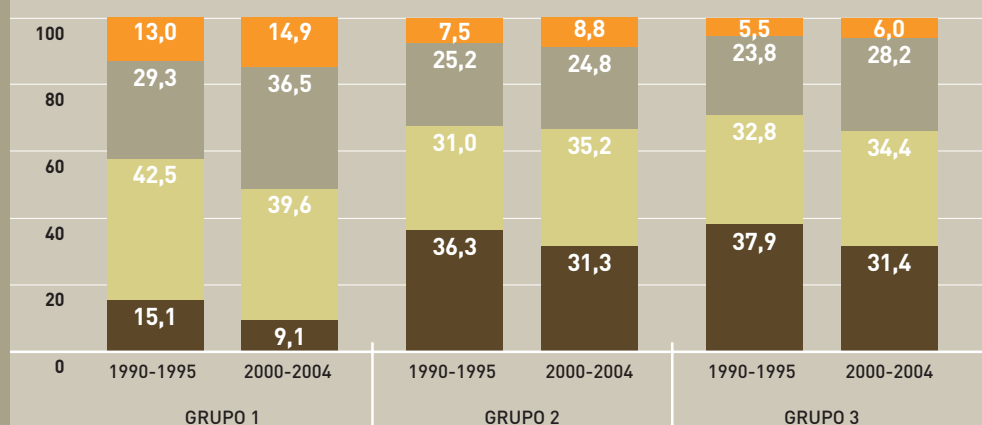
**Cambios en el perfil educativo  
de la PEA urbana mayor de 14 años  
por grupos de países.  
Comparación entre periodos  
1990-1995 y 2000-2004.**

TERCIARIO/UNIVERSITARIO COMPLETO

SECUNDARIO COMPLETO - TERCARIO/  
UNIVERSITARIO INCOMPLETO

PRIMARIO COMPLETO -  
SECUNDARIO INCOMPLETO

HASTA PRIMARIO - INCOMPLETO



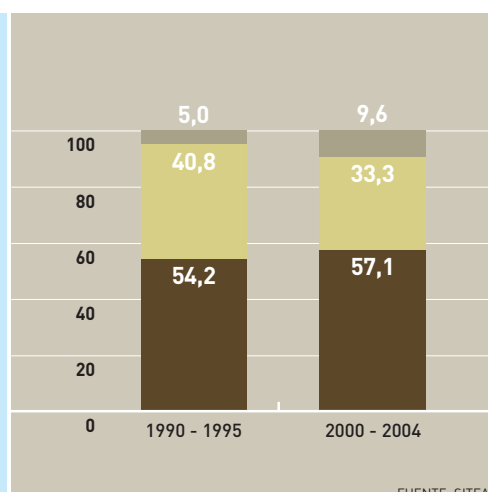
FUENTE: SITEAL

del 10% de la PEA del primer grupo tiene un nivel educativo bajo (hasta primario incompleto), en cambio, en los grupos 2 y 3 ese porcentaje alcanza al 30% del total.

No sólo el perfil educativo actual de la PEA es heterogéneo sino que las disparidades entre los grupos de países se agudizaron. Los países del grupo 1 que se corresponden con los que tuvieron una universalización temprana de la educación básica son los que más lograron reducir durante la última década la PEA con bajo nivel educativo y los que más incrementaron la PEA con estudios secundarios completos. En el grupo 2 (integrado por Brasil, Costa Rica y México) aumentó el peso relativo de los que completaron la primaria, mientras que en el grupo 3 (integrado por Bolivia, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Paraguay) el mayor incremento fue el de los que completaron la escuela media. De este modo, estos dos últimos grupos se homogeneizaron en cuanto al perfil educativo de su PEA distanciándose más de los países del grupo 1.

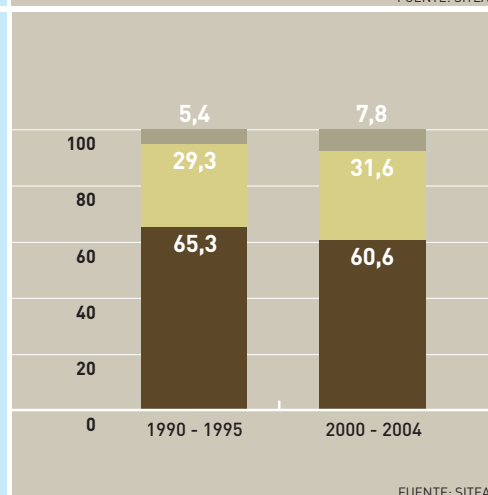
**GRÁFICO 10**  
 Cambios en la Inserción económica  
 de la PEA con nivel educativo  
 hasta primario incompleto  
 para todos los países considerados.  
 Comparación entre periodos  
 1990-1995 y 2000-2004.

DESOCUPADOS  
 SECTOR INFORMAL  
 SECTOR FORMAL



**GRÁFICO 11**  
 Cambios en la inserción económica  
 de la PEA con nivel educativo primario  
 completo - secundario incompleto  
 para todos los países considerados.  
 Comparación entre periodos  
 1990-1995 y 2000-2004.

DESOCUPADOS  
 SECTOR INFORMAL  
 SECTOR FORMAL

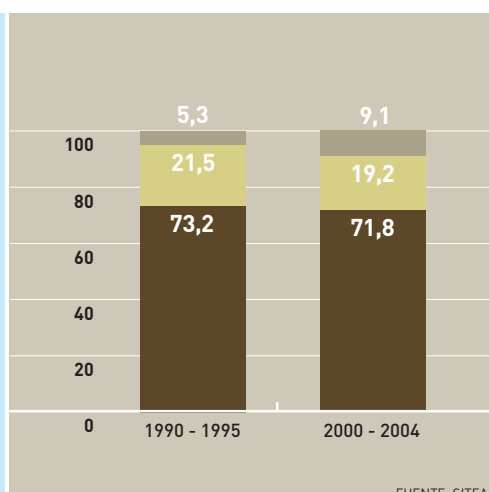


Una peculiaridad de este grupo de países es que la credencial otorgada por la escuela media tampoco resultó útil frente al aumento del desempleo. Por el contrario, la PEA que sólo completó la secundaria fue la más afectada por el incremento de la desocupación y también perdió oportunidades de inserción en el sector formal. La credencial correspondiente a la educación terciaria fue la única que supuso una protección frente a las competitivas condiciones del mercado laboral en los países de este grupo. La población con el mayor nivel educativo mantuvo su participación en el sector formal y fue la menos afectada por el incremento de la desocupación (ver gráficos 14 a 17).

- En los países del grupo 2, Brasil, Costa Rica y México, tanto el sector formal como el desempleo absorbieron el excedente de la oferta. En este grupo, el mayor nivel de desocupación se registró entre las personas de menor nivel educativo, mientras que aquellos que cuentan con el nivel primario fueron los únicos que se refugiaron en el sector informal y los que más oportunidades perdieron de insertarse en el sector formal. La credencial de la escuela media resultó útil para mantener las oportunidades de inserción en el sector formal. Del mismo modo que en los países del grupo 1, la población con estudios terciarios fue la menos afectada por el aumento de la desocupación (ver gráficos 18 a 21).

**GRÁFICO 12**

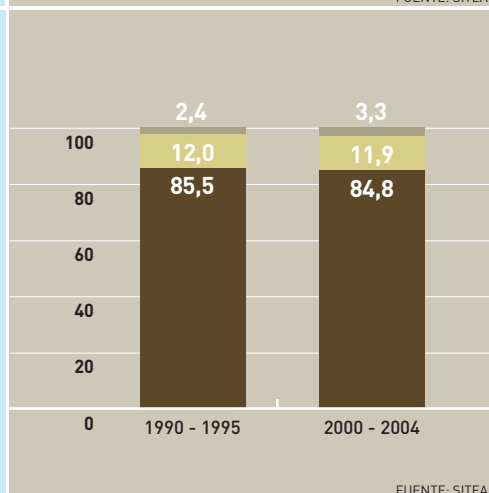
Cambios en la inserción económica de la PEA con nivel educativo secundario completo - terciario o universitario incompleto para todos los países considerados. Comparación entre periodos 1990-1995 y 2000-2004.



FUENTE: SITEAL

**GRÁFICO 13**

Cambios en la inserción económica de la PEA con nivel educativo terciario o universitario completo para todos los países considerados. Comparación entre periodos 1990-1995 y 2000-2004.



FUENTE: SITEAL

Mientras en el primer grupo la credencial de la escuela media está más devaluada, en el grupo 2 sólo el 25% de los que tienen como máximo nivel educativo el secundario integra las filas de desocupados e informales, de modo que tres cuartas partes de ellos están insertos en el sector formal. Asimismo, la concentración de los que cuentan con estudios terciarios en el sector formal también es mayor que en el grupo 1 y alcanza el 86%.

En síntesis, en este grupo, cada credencial educativa tiene un valor diferencial en cuanto al posicionamiento de la población económicamente activa en el mercado laboral, hecho que lo diferencia del grupo 1, donde no hay diferencias entre la población con el nivel educativo más bajo y la que sólo completó la primaria. Al mismo tiempo, en el grupo 1, completar la secundaria resulta cada vez más necesario pero cada vez más insuficiente para acceder a posiciones laborales y, por lo tanto, a condiciones de vida dignas.

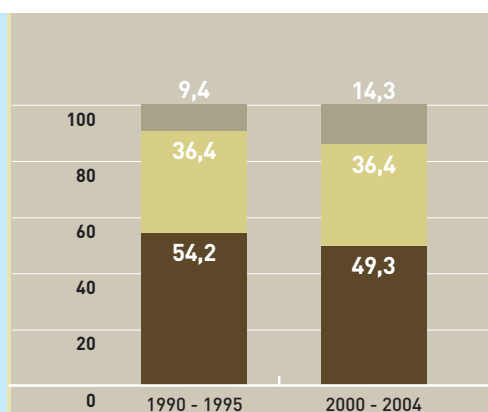
- Como se mencionó más arriba, en los países del grupo 3, Bolivia, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Paraguay, el sector informal se expandió a expensas del sector formal sin que aumentara la desocupación. Los más perjudicados por esta dinámica del mercado laboral fueron los que cuentan con menor capital educativo. En efecto, tanto los que



no llegaron a completar la primaria como los que únicamente completaron dicho nivel fueron los que más oportunidades perdieron de insertarse en el sector formal y los que más engrosaron las filas de los trabajadores informales. La tendencia a perder posiciones en el sector formal y al aumento de la presencia en el sector informal se produjo también entre quienes completaron la secundaria y entre los que cuentan con estudios terciarios. Sin embargo, la informalidad decrece a medida que aumenta el nivel educativo (ver gráficos 22 a 25).

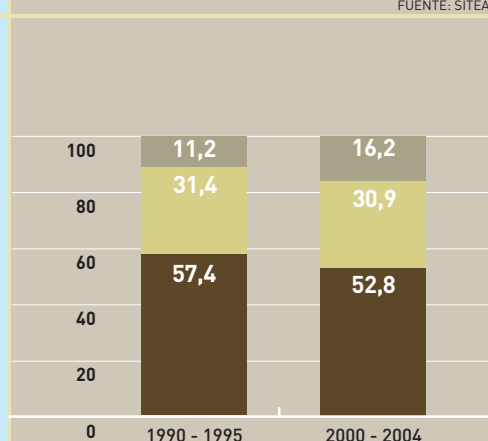
Los cambios recientes en la dinámica del mercado laboral de los países de América Latina han llevado a una acentuación de las disparidades educativas entre los ocupados del sector formal. Las oportunidades de insertarse en el sector más productivo de la economía están cada vez más reservadas para las personas de mayor capital educativo. Se trata de una tendencia general cuya intensidad varía en los distintos grupos. El grupo 1 es el que presenta la dinámica laboral más competitiva y por lo tanto donde las creden-

**GRÁFICO 14**  
Cambios en la inserción económica de la PEA con nivel educativo hasta primario incompleto para el grupo 1. Comparación entre periodos 1990-1995 y 2000-2004.



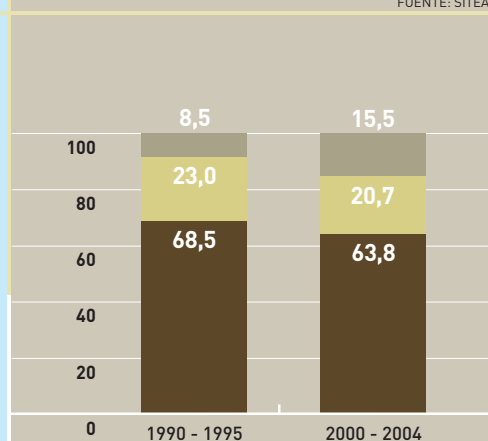
FUENTE: SITEAL

**GRÁFICO 15**  
Cambios en la inserción económica de la PEA con nivel educativo primario completo - secundario incompleto para el grupo 1. Comparación entre periodos 1990-1995 y 2000-2004.



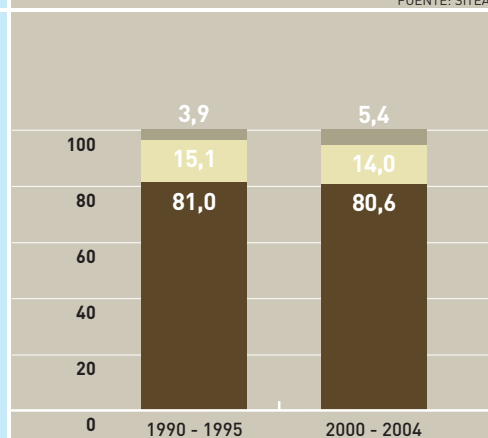
FUENTE: SITEAL

**GRÁFICO 16**  
Cambios en la inserción económica de la PEA con nivel educativo secundario completo - terciario o universitario incompleto para el grupo 1. Comparación entre periodos 1990-1995 y 2000-2004.



FUENTE: SITEAL

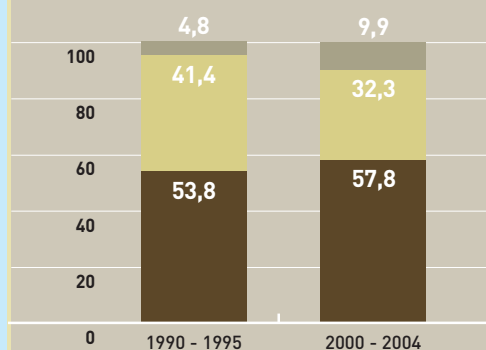
**GRÁFICO 17**  
Cambios en la inserción económica de la PEA con nivel educativo terciario o universitario completo para el grupo 1. Comparación entre periodos 1990-1995 y 2000-2004.



FUENTE: SITEAL

**GRÁFICO 18**

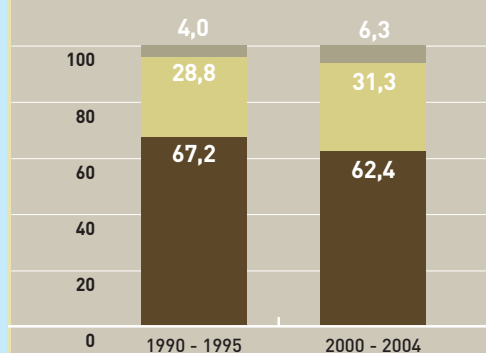
Cambios en la inserción económica de la PEA con nivel educativo hasta primario incompleto para el grupo 2. Comparación entre periodos 1990-1995 y 2000-2004.



FUENTE: SITEAL

**GRÁFICO 19**

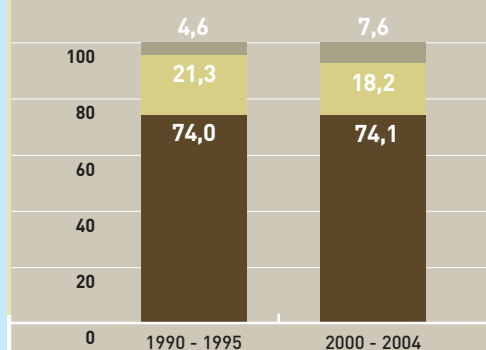
Cambios en la inserción económica de la PEA con nivel educativo primario completo - secundario incompleto para el grupo 2. Comparación entre periodos 1990-1995 y 2000-2004.



FUENTE: SITEAL

**GRÁFICO 20**

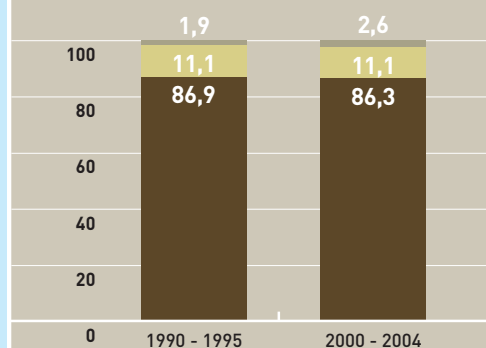
Cambios en la inserción económica de la PEA con nivel educativo secundario completo - terciario o universitario incompleto para el grupo 2. Comparación entre periodos 1990-1995 y 2000-2004.



FUENTE: SITEAL

**GRÁFICO 21**

Cambios en la inserción económica de la PEA con nivel educativo terciario o universitario completo para el grupo 2. Comparación entre periodos 1990-1995 y 2000-2004.



FUENTE: SITEAL





ciales educativas están más devaluadas. El grupo 2 se encuentra en una situación intermedia y cada credencial educativa conserva un valor diferencial frente a las oportunidades de inserción en el sector formal. En el grupo 3 las disparidades educativas entre los ocupados del sector formal son menos acentuadas, lo que coincide con una menor productividad del sector.

## TRAYECTORIAS EDUCATIVAS E INGRESOS LABORALES

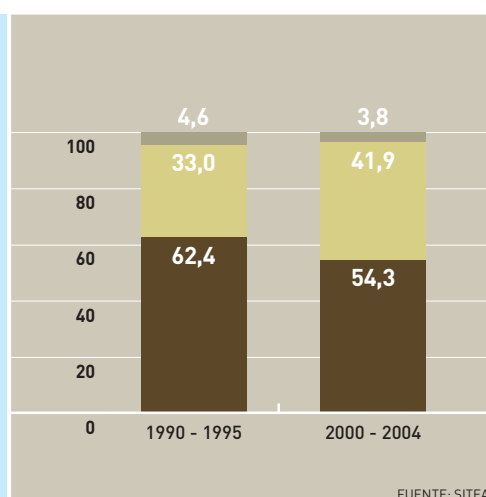
El mercado de trabajo es el principal ámbito de distribución de la riqueza en las sociedades de América Latina. El salario constituye el modo de acceso que tienen las personas a una parte de la riqueza que la sociedad produce en su

conjunto y para la gran mayoría de la población es su única fuente de ingresos. Las excepciones más evidentes son dos: los inactivos beneficiarios de algún tipo de jubilación o pensión y los sectores más pobres de la población que suelen depender de recursos provenientes de programas sociales de redistribución. Estas excepciones representan una proporción menor que la masa de recursos que circula en el mercado de trabajo.

En un mercado de trabajo crecientemente segmentado, en el que las diferencias educativas tienen un peso significativo en el tipo de inserción que logran las personas, la asociación entre el nivel de educación y los ingresos es sumamente estrecha. Los datos muestran que tanto en el período 1990-1995 como en el período 2000-2004, cuanto mayor es el nivel educativo alcanzado por los ocupados, mayor es el ingreso que perciben por hora de trabajo. De esta manera –como se observa en el gráfico 26– en el período 2000-2004, en todos los países considerados, los ocupados con bajo nivel educativo (hasta primario incompleto) representan al 21% del total y perciben el 11% del total de ingresos por hora de trabajo. En el otro extremo, los ocupados con estudios terciarios completos constituyen el 10% del total y perciben el 25% de los ingresos horarios de fuente laboral.

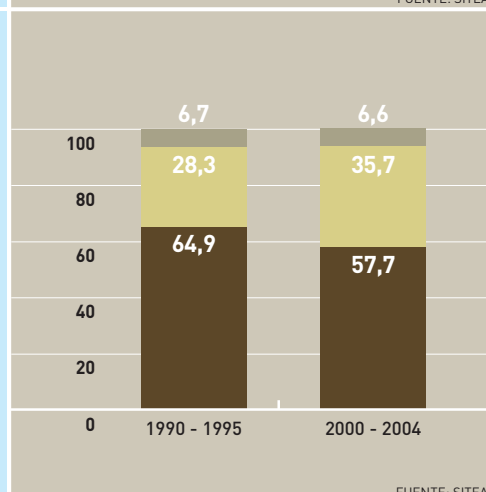
La relación entre nivel educativo alcanzado e ingresos laborales no varió sustancialmente en la última década y la asociación sigue siendo tan intensa como antes. Los ocupados que completaron la educación media pero no

**GRÁFICO 22**  
Cambios en la inserción económica  
de la PEA con nivel educativo hasta  
primario incompleto para el grupo 3.  
Comparación entre períodos  
1990-1995 y 2000-2004.



FUENTE: SITEAL

**GRÁFICO 23**  
Cambios en la inserción económica  
de la PEA con nivel educativo primario  
completo - secundario incompleto  
para el grupo 3.  
Comparación entre períodos  
1990-1995 y 2000-2004.



FUENTE: SITEAL

el nivel terciario mantuvieron su participación por punto porcentual en los ingresos horarios. En cambio, la participación de los que sólo completaron la escuela primaria se redujo de 0,78 a 0,72. Una pérdida menos significativa tuvieron tanto los de menor nivel educativo como los ocupados de nivel superior o universitario. De esta manera, el mejoramiento del perfil educativo de la población ocupada no alteró la disparidad de ingresos horarios.

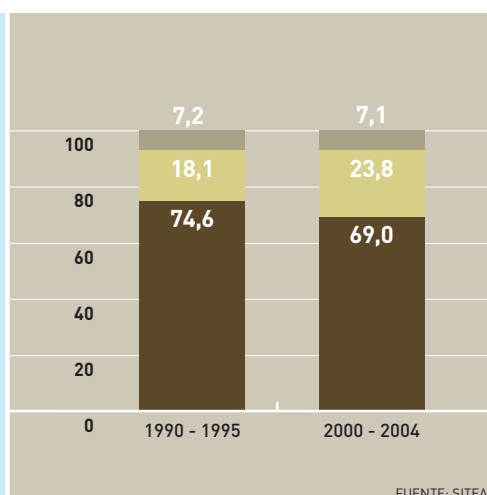
Sin embargo, este panorama regional se desdibuja al analizar lo ocurrido en los grupos de países de la región.

→ Los países del grupo 1 presentan una dinámica del mercado laboral más competitiva. Aquí, a diferencia de lo que se registra en el total de países considerados, se intensificó la asociación entre nivel educativo e ingresos horarios. Esta tendencia se debe fundamentalmente al aumento de la participación en los ingresos horarios de los ocupados con estudios terciarios completos que, en el contexto regional, vieron levemente reducida su participación.

Entre los países del primer grupo, tanto los que sólo completaron la educación primaria como los que sólo completaron la secundaria mantuvieron su participación relativa en los ingresos horarios. Los más perjudicados fueron los ocupados con bajo nivel educativo por lo que la brecha de ingresos entre los de menor y los de mayor nivel educativo aumentó.

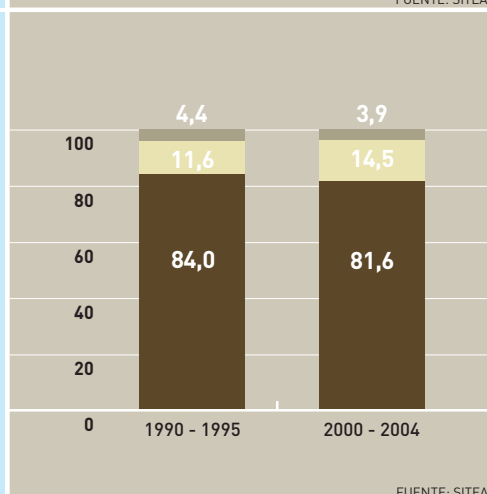
**GRÁFICO 24**  
Cambios en la inserción económica de la PEA con nivel educativo secundario completo - terciario o universitario incompleto para el grupo 3. Comparación entre periodos 1990-1995 y 2000-2004.

DESOCUPADOS  
SECTOR INFORMAL  
SECTOR FORMAL



**GRÁFICO 25**  
Cambios en la inserción económica de la PEA con nivel educativo terciario o universitario completo para el grupo 3. Comparación entre periodos 1990-1995 y 2000-2004.

DESOCUPADOS  
SECTOR INFORMAL  
SECTOR FORMAL



→ Los países del grupo 2, Brasil, Costa Rica y México, son los únicos en los que las históricamente fuertes disparidades de ingresos por nivel educativo disminuyeron levemente y en los que el sector formal absorbió la mayor parte del incremento de la oferta de empleo. Esto se debió a que los ocupados con mayor nivel educativo perdieron participación en los ingresos laborales, lo cual marca una tendencia inversa a la observada en los países del grupo 1. Sin embargo, la parte de los ingresos laborales que perciben los ocupados con estudios terciarios completos sigue siendo mayor en Brasil, Costa Rica y México que en los países del grupo 1.

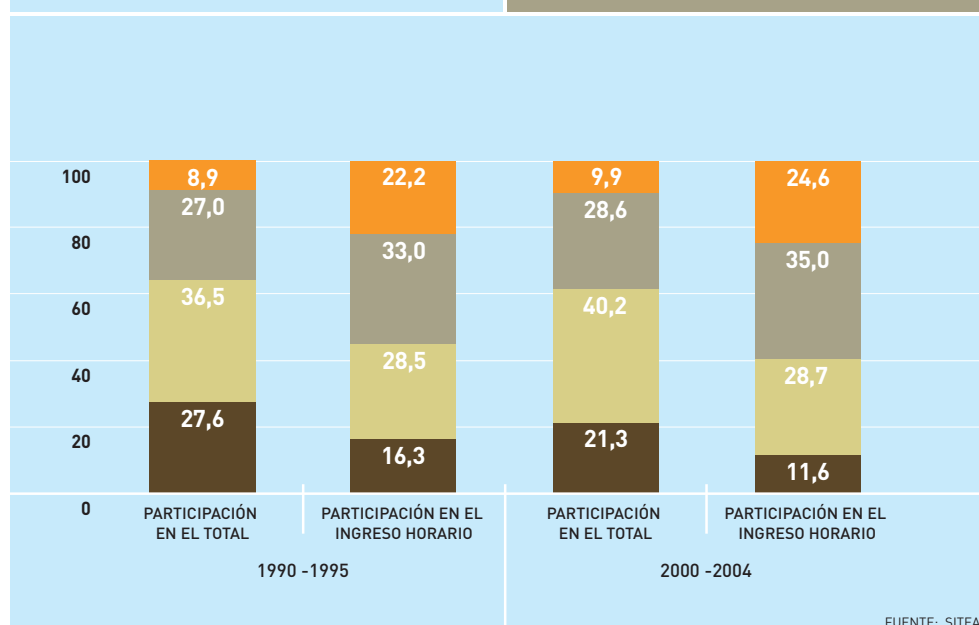
A su vez, en este grupo de países aumentó la participación en los ingresos laborales de los ocupados que sólo completaron la secundaria, mientras que se observa un leve descenso de la participación tanto de los ocupados de menor nivel educativo como de los que sólo completaron la primaria.

**GRÁFICO 26**  
Participación de la población ocupada urbana mayor de 14 años en el total y en los ingresos horarios según nivel educativo para el total de países considerados. Comparación entre periodos 1990-1995 y 2000-2004.

TERCIARIO/UNIVERSITARIO COMPLETO  
SECUNDARIO COMPLETO - TERCARIO/UNIVERSITARIO INCOMPLETO  
PRIMARIO COMPLETO - SECUNDARIO INCOMPLETO  
HASTA PRIMARIO - INCOMPLETO

Participación en el ingreso horario por punto porcentual según nivel educativo alcanzado. Comparación entre periodos 1990-1995 y 2000-2004.


	1990-1995	2000-2004
HASTA PRIMARIO - INCOMPLETO	0,59	0,55
PRIMARIO COMPLETO - SECUNDARIO INCOMPLETO	0,78	0,72
SECUNDARIO COMPLETO - TERCARIO/UNIVERSITARIO INCOMPLETO	1,22	1,23
TERCIARIO/UNIVERSITARIO COMPLETO	2,51	2,47
INDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD	0,62	0,63



→ El grupo 3 integrado por Bolivia, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, y Paraguay presenta, tanto a inicios de los años 90 como en la actualidad, la mayor disparidad de ingresos horarios por nivel educativo. De igual modo que en el grupo 2, en estos países la asociación entre el nivel de educación y los ingresos perdió algo de la fortaleza que tenía hace una década; esto se debió a una pérdida en la participación en los ingresos laborales de los ocupados con estudios terciarios completos. Aun así, los ocupados con mayor nivel educativo de este grupo de países son los que perciben comparativamente más ingresos laborales por punto porcentual.

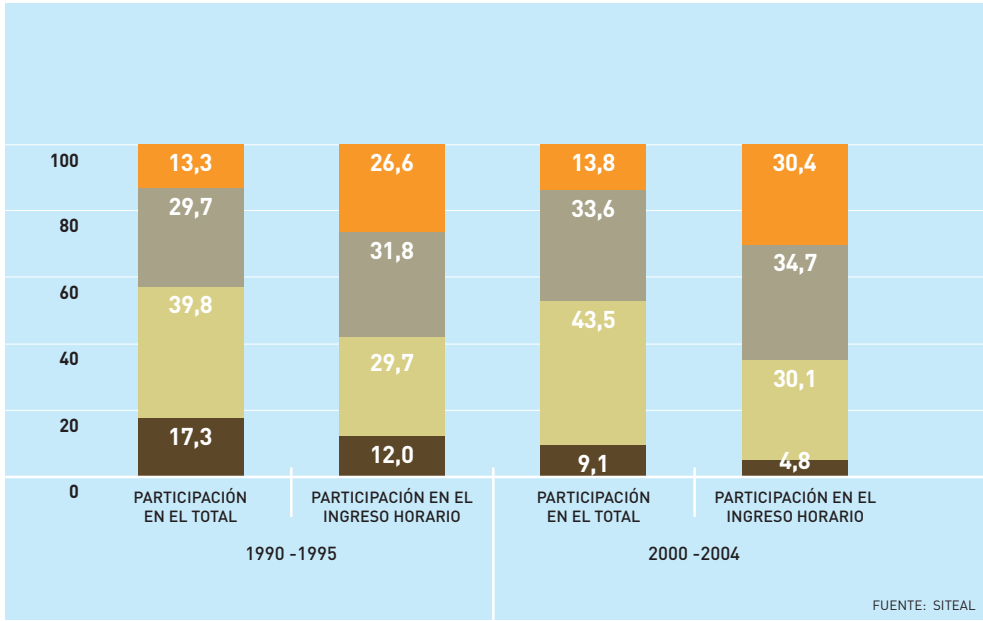
Los ocupados que sólo completaron la secundaria –al igual que en el grupo 2– también aumentaron su participación en los ingresos; en cambio, los que sólo cuentan con la credencial de la escuela primaria perdieron parte de los ingresos que percibían hace una década. Esta pérdida fue menor que la de los ocupados de mayor nivel educativo.

**GRÁFICO 27**  
Participación de la población ocupada urbana mayor de 14 años en el total y en los ingresos horarios según nivel educativo en el Grupo 1. Comparación entre periodos 1990-1995 y 2000-2004.


 Terciario/UNIVERSITARIO COMPLETO  
 SECUNDARIO COMPLETO - Terciario/UNIVERSITARIO INCOMPLETO  
 PRIMARIO COMPLETO - SECUNDARIO INCOMPLETO  
 HASTA PRIMARIO - INCOMPLETO

Participación en el ingreso horario por punto porcentual según nivel educativo alcanzado. Comparación entre periodos 1990-1995 a 2000-2004.

	1990-1995	2000-2004
HASTA PRIMARIO - INCOMPLETO	0,69	0,53
PRIMARIO COMPLETO - SECUNDARIO INCOMPLETO	0,75	0,69
SECUNDARIO COMPLETO - Terciario/UNIVERSITARIO INCOMPLETO	1,07	1,03
TERCIARIO/UNIVERSITARIO COMPLETO	2,00	2,20
INDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD	0,63	0,54



En conclusión, las disparidades en los ingresos horarios por nivel educativo sólo aumentaron en los países del grupo 1, que son, por un lado, los que cuentan con una PEA con mayor nivel educativo y por otro, con mayor nivel de desempleo.

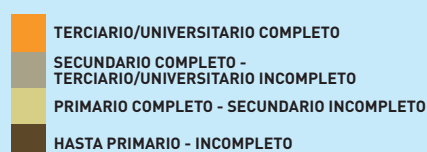
## EDUCACIÓN Y PROYECTO DE SOCIEDAD

Tal como se adelantó en la introducción a este tercer capítulo, una economía que no genera oportunidades de empleo para todos y donde prevalece una distribución poco equitativa del conocimiento construyen un panorama, desde el punto de vista social, muy poco alentador. La ausencia de oportunidades para todos se traduce en situaciones en las que unos compiten con otros por los puestos disponibles. En esa competencia la educación es un valor clave, un elemento de distinción. Incluso en el segundo grupo de países, según la clasificación desarrollada en este capítulo, donde el sector formal muestra mayor capacidad de incorporación de la creciente población dispuesta a trabajar, la

114

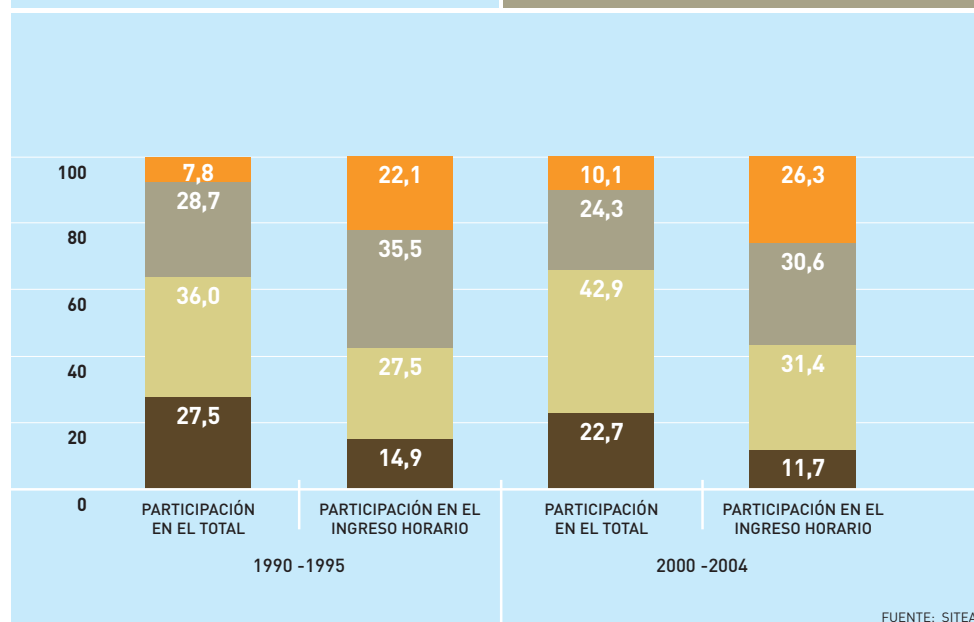
INFORME  
SOBRE  
TENDENCIAS  
SOCIALES  
Y EDUCATIVAS  
EN AMÉRICA  
LATINA  
2006

**GRÁFICO 28**  
Participación de la población ocupada urbana mayor de 14 años en el total y en los ingresos horarios según nivel educativo en el Grupo 2. Comparación entre periodos 1990-1995 y 2000-2004.



Participación en el ingreso horario por punto porcentual según nivel educativo alcanzado. Comparación entre periodos 1990-1995 y 2000-2004.

	1990-1995	2000-2004
HASTA PRIMARIO - INCOMPLETO	0,54	0,52
PRIMARIO COMPLETO - SECUNDARIO INCOMPLETO	0,76	0,73
SECUNDARIO COMPLETO - TERCARIO/UNIVERSITARIO INCOMPLETO	1,24	1,26
TERCIARIO/UNIVERSITARIO COMPLETO	2,83	2,61
INDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD	0,73	0,68

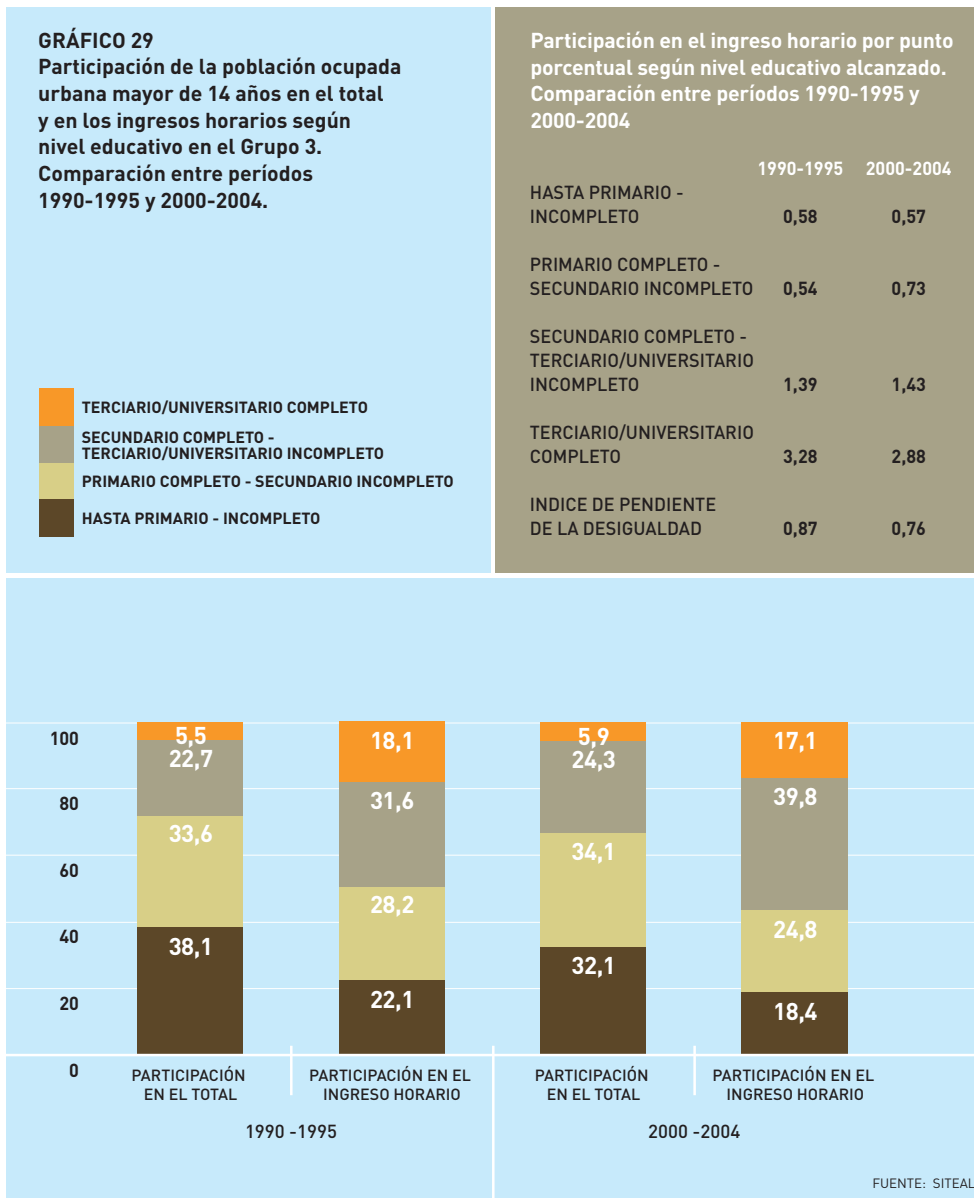


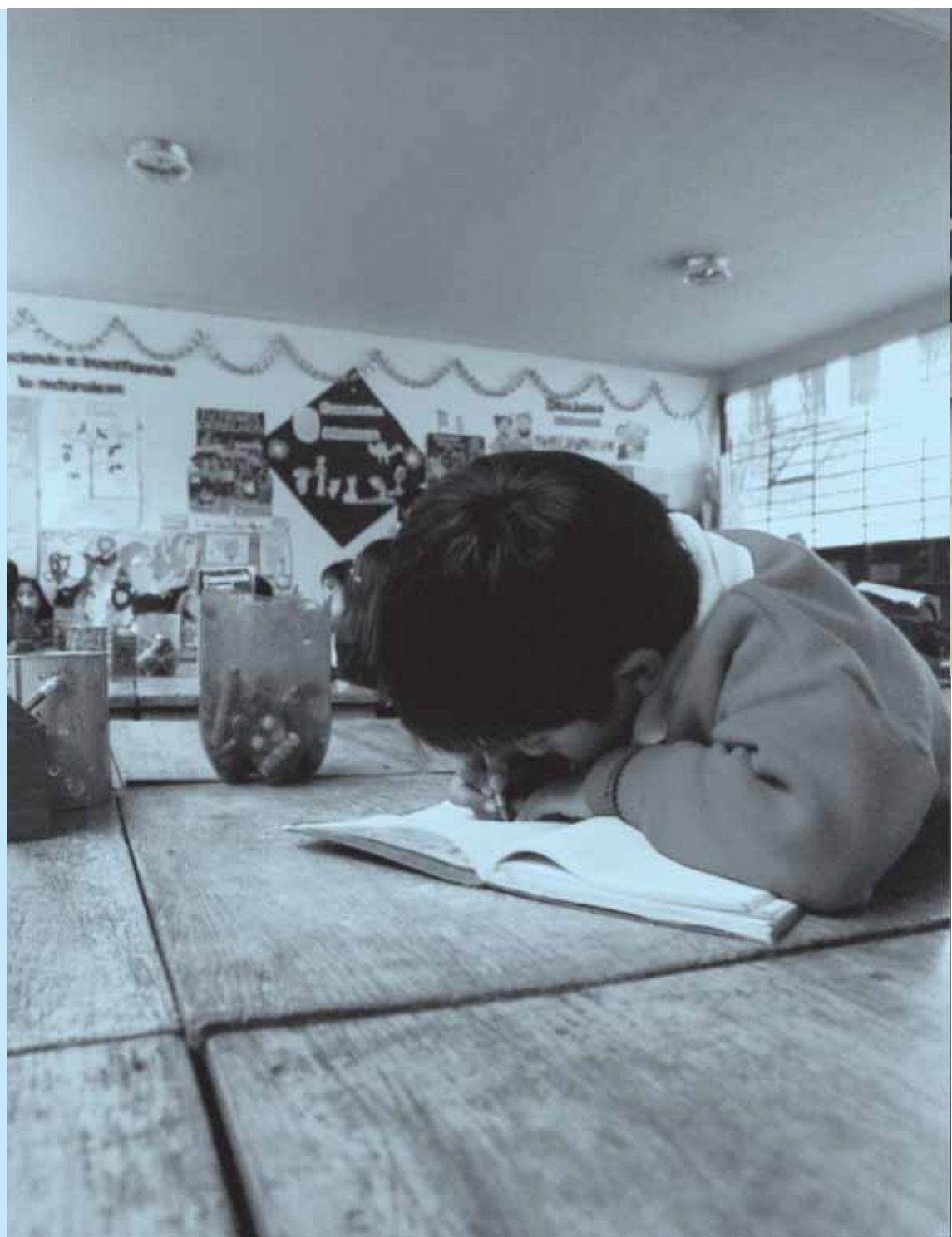


amenaza de la desocupación se incrementa y la educación de las personas pre-anuncia quiénes van a aprovechar las oportunidades del mundo laboral y quiénes quedarán fuera de ellas.

La comparación entre países muestra que, en todos los casos, quienes no llegaron a completar la escuela secundaria son los habituales desplazados del sector formal y los más proclives a quedar inmersos en el mundo de la desocupación. Pero también el análisis comparado ofrece un claro ejemplo de cómo el valor de una credencial está dado por el contexto en que se la utiliza: en el segundo y el tercer grupo de países el título secundario continúa siendo un recurso válido que ofrece oportunidades en el sector formal, mientras que en los países del grupo 1 sólo un título terciario o universitario permite alcanzar cierta estabilidad. Esto quiere decir que el mismo título significa en algunos casos una garantía y en otros, no.

Las políticas educativas pueden operar sobre la oferta y sobre la demanda laboral, transformando este escenario. Sobre la oferta lo hacen en forma





directa, al elevar el nivel medio de educación de la población, y al reducir las disparidades en las calificaciones y competencias. En el contexto de este análisis de la relación entre educación y mercado de trabajo, el desafío de garantizar una educación de calidad para todos representa, entre otros aspectos, el compromiso de fortalecer la capacidad de las personas para insertarse en un sistema productivo crecientemente complejo.

El modo en que las políticas educativas operan sobre la demanda de fuerza de trabajo es indirecto. Una sociedad en la que existe una buena formación profesional y un acceso equitativo a tal formación permite avanzar en un



proyecto de alta productividad e inclusión social. La educación es un factor que no puede faltar en un modelo de desarrollo que ofrezca oportunidades a todos, pero es insuficiente si no va acompañado por políticas que promuevan inversiones orientadas a un desarrollo más inclusivo.

El principal desafío es reducir al mínimo la brecha que existe entre el número de personas dispuestas a participar en el mundo del trabajo y las ocupaciones que se generan desde el sector formal de la economía. Ese desafío es casi imposible en sociedades donde hay amplios sectores de la población en edad de trabajar con muy baja calificación, por lo que garantizar una buena educación para todos es uno de los motores de un nuevo modelo de desarrollo.

Ahora bien, ¿alcanza con educar? Si las políticas de expansión educativa no van acompañadas por otras que redefinan el modelo de crecimiento de las sociedades latinoamericanas, la brecha entre las necesidades laborales y las oportunidades seguirá existiendo, y en ella se seguirán generando escenarios de vulnerabilidad, pobreza y exclusión.

Pero aún así, en sociedades con una distribución más equitativa del conocimiento, el límite entre ganadores y perdedores tiende a desdibujarse y los requerimientos para acceder a buenas oportunidades dejan de ser inalcanzables para los sectores más postergados, incrementando las probabilidades de todos de acceder a ellas. En sociedades en las que no hay oportunidades para todos, una distribución más equitativa del conocimiento desvanecería los perfiles de la exclusión, produciendo un efecto de redistribución de las oportunidades, y también de los riesgos. Dejaría de existir un conjunto de familias que concentran trayectorias signadas por la imposibilidad, y gradualmente comenzarían a igualarse las probabilidades de acceso a ocupaciones dignas. ■





## CAPÍTULO 4

### EDUCACIÓN Y CONDICIONES DE VIDA DE LA POBLACIÓN URBANA







## CAPÍTULO 4

### EDUCACIÓN Y CONDICIONES DE VIDA DE LA POBLACIÓN URBANA

Las fuentes de recursos con las que una familia puede construir su bienestar son básicamente tres: el mercado de trabajo, el estado y la sociedad civil. El mercado de trabajo es la fuente privilegiada de recursos para las familias no sólo porque es el principal mecanismo de distribución de la riqueza que produce la sociedad sino porque, además, el bien al que permite acceder, el dinero, es de carácter acumulativo y con un valor de cambio universal. La comunidad opera como fuente de recursos para la familia a partir de la dinámica de las diferentes formas de organización de la sociedad civil, especialmente aquellas acciones de carácter solidario. Por último, el estado es fuente de recursos en tanto proveedor de diferentes tipos de servicios y prestaciones como las políticas sociales focalizadas y los servicios básicos universales.

La calidad de vida y el grado de integración social que logran las familias depende fundamentalmente del tipo y el volumen de recursos a los que cada una de ellas tiene acceso. Salvo las que tienen una riqueza acumulada que les da la posibilidad de vivir de sus ahorros o rentas, las restantes necesitan establecer relaciones que les permitan el acceso a cierto flujo de recursos con los cuales construir su bienestar día a día. Esta dependencia del tipo de relaciones que cada familia pueda establecer es mayor en los ámbitos urbanos, en los cuales la alternativa de la autoproducción queda muy restringida.



En América Latina, desde que los estados comenzaron a reducir sus funciones sociales de integración y la crisis de cohesión comenzó a desarticular los lazos de solidaridad entre pares, las familias dependen cada vez más de su participación en el mercado de trabajo para poder satisfacer sus necesidades, y es precisamente esta centralidad del mercado laboral y su carácter selectivo el germen de la creciente vulnerabilidad, el aumento de la desigualdad y la incipiente exclusión que se viven en la región. Las particularidades del mercado de trabajo en los países de América Latina se traducen en una capacidad muy desigual de las familias de acceder a los recursos para la construcción del bienestar.

Hoy el trabajo constituye la única fuente de ingresos para la mayoría de los hogares en la región; en consecuencia, el perfil de aquellas personas en edad de trabajar y su capacidad de inserción en el mundo laboral constituyen el principal recurso a través del cual construir su bienestar. Pero, como ya se señaló, el mercado laboral es cada vez más exigente y selectivo con respecto a la calificación y las acreditaciones que se esperan de los candidatos a ocupar un puesto de trabajo. Esto ocurre tanto por una necesidad real de mayores habilidades para poder desempeñarse en procesos tecnológicos cada vez más complejos como por la posibilidad que tienen los empleadores de elevar las exigencias en un escenario de gran subutilización de la fuerza laboral. De modo que, si bien la educación no garantiza en la actualidad el acceso a un buen empleo, los buenos puestos de trabajo tienden a ser ocupados casi exclusivamente por personas bien calificadas.

La educación de los adultos en cada hogar tiene un gran impacto en su calidad de vida. Su valor analítico es significativo porque define tanto el tipo de credenciales disponibles en el momento de aplicar a una oportunidad en el mercado de trabajo como las probabilidades de ocupar la posición que dicha oportunidad ofrece. Pero, además, representa una síntesis de todos aquellos factores que permitieron a los adultos posicionarse en diferentes niveles en su paso por las instituciones educativas. Así, un hogar de profesionales revela una historia de vida en la cual hubo acceso a recursos que permitieron a sus integrantes completar sus estudios, un contexto valorativo favorable respecto a la educación, la pertenencia a sectores de la sociedad mejor posicionados, etc. En tanto que una familia donde los adultos tienen primaria incompleta supone una historia de privaciones y carencias y un escenario seguramente pobre. En síntesis, la educación de los adultos es expresión de la historia social de las familias, del capital que disponen y de los recursos que portan en cada hecho de la vida cotidiana.

América Latina está atravesada por dos procesos que determinan su heterogeneidad: el mejoramiento durante las últimas décadas del perfil educativo de la población económicamente activa y las restrictivas condiciones laborales definidas por la brecha entre el incremento del nivel de participación económica y el moderado ritmo de expansión del sector formal de la economía. La diversidad de formas en que se expresó el desajuste entre la oferta de fuerza de trabajo y la demanda de empleo del sector formal durante la última década –entre otros factores– posibilitó la distinción



de tres grupos de países. En los países del Cono Sur, esta brecha se reflejó en un aumento de la desocupación. En cambio, en los países más pobres de la región, la tendencia fundamental fue el aumento de la informalidad. En la situación intermedia (Brasil, México y Costa Rica), el incremento de la oferta de empleo se expresó tanto en un aumento de la desocupación como del empleo en el sector formal. Esta dinámica del mercado laboral llevó a que las posibilidades de acceso al sector formal de la economía estén cada vez más reservadas para los ocupados con mayor capital educativo, mientras que los excluidos del sector formal –desocupados o informales– son crecientemente los que cuentan con menor nivel educativo.

En este capítulo se pone el énfasis en ver cómo las desigualdades en las oportunidades laborales se traducen en desigualdades en la calidad de



vida de los hogares, es decir, en desigualdades de acceso a la construcción del bienestar. El paso de una perspectiva centrada en la relación de los individuos con el mundo del trabajo a otra centrada en la calidad de vida que se construye a partir de la ocupación implica un cambio de unidad de análisis. En este último caso, los individuos se consideran inscriptos en un contexto familiar, en tanto las prácticas ligadas al consumo y al bienestar no son individuales, sino que son compartidas con los demás miembros del hogar. Considerando que no todos los miembros de una familia trabajan, y quienes trabajan no lo hacen con la misma intensidad horaria, la calidad de vida de cada persona no depende de lo que gana en forma individual sino de los ingresos percibidos por el grupo familiar.

## 124

INFORME  
SOBRE  
TENDENCIAS  
SOCIALES  
Y EDUCATIVAS  
EN AMÉRICA  
LATINA  
2006

La lógica indica que los consumos se comparten entre quienes integran un hogar. Más allá de cuáles sean los vínculos entre quienes lo integran, es habitual recurrir a la imagen de los que “comen de la misma olla” para identificar a sus componentes. De ahí que el indicador más próximo para dar cuenta del acceso diferencial al consumo de los hogares sea el del ingreso per cápita, que refiere a los recursos de que dispone cada persona para el consumo, independientemente de su inserción laboral. Pero, al considerar al hogar como unidad de análisis, es necesario un corrimiento desde la inserción individual en el mercado laboral hacia la modalidad en que los hogares se vinculan con el sistema productivo.

La centralidad de la relación entre educación y trabajo en la explicación de los procesos que aquí se describen remite permanentemente a los hallazgos del capítulo anterior e invita a retomar la tipología que se utilizó en él. El presente capítulo se refiere sólo a la situación en las áreas urbanas, y se concentra en los hogares cuyos jefes tienen entre 15 y 64 años de edad, edades centrales, típicamente vinculadas a la inserción en la actividad económica. Además se concentra en los hogares nucleares<sup>1</sup> ya que en ellos reside la gran mayoría de la población en edad escolar (niños, adolescentes y jóvenes) en su carácter de hijos del jefe.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Se considera como hogares nucleares a los constituidos por un núcleo conyugal con o sin hijos, o por un jefe con hijos, independientemente de la presencia de otros familiares u otros miembros no familiares.

<sup>2</sup> Este recorte resulta más ajustado que considerar todos los hogares con al menos una persona en edad escolar, ya que la mayoría de las encuestas de hogares que se realizan en los países de la región sólo relevan la relación de parentesco respecto del jefe de hogar, lo que dificulta la estimación de la condición social de los hogares en los que residen niños, adolescentes y jóvenes que no son hijos del jefe.

## LAS DESIGUALDADES EN EL ACCESO AL BIENESTAR DE LOS HOGARES

En la Tabla 1 se analiza la distribución de los ingresos *per cápita* entre el 10%, el 20% y el 30% de los hogares con mayores ingresos respecto a los mismos porcentajes de hogares con los ingresos más bajos. Este indicador expresa cuántas veces mayor es el ingreso de los hogares más ricos, comparado con el que perciben los de menores recursos.

Las brechas son elocuentes respecto a la distancia en los ingresos disponibles por persona entre los hogares mejor y peor posicionados en la estructura social. El promedio de ingresos *per cápita* del 10% de los hogares urbanos mejor posicionados es 36 veces mayor que el del 10% de los hogares con menores recursos. Esta brecha se reduce a 17 y a 10 cuando la comparación se establece, respectivamente, entre el 20% y el 30% de los hogares con mayores recursos respecto a los que perciben menores ingresos.

Si se considera la tipología de países desarrollada en el capítulo anterior, se observa que la única brecha en la que se registran diferencias es la que separa al 10% de los hogares de mayores ingresos del 10% de los hogares con menores ingresos. En los países del grupo 3, la riqueza está aún más concentrada que en el resto de los países de la región. Estos datos permiten dimensionar la desigualdad de las familias en el acceso a recursos, situación que se verifica en toda la región.

**TABLA 1**  
**Brechas en los ingresos *per cápita* del hogar**  
**para el total de países considerados y por grupo de países\*.**  
**Hogares nucleares urbanos con jefes entre 15 y 64 años.**  
**Período 2000-2004.**

GRUPO DE PAÍSES	BRECHA 10/10	BRECHA 20/20	BRECHA 30/30
GRUPO 1	36,4	17,9	11,1
GRUPO 2	35,8	17,3	10,8
GRUPO 3	39,1	16,0	9,5
TOTAL	36,2	17,4	10,8

FUENTES: SITEAL

\* El grupo 1 está integrado por Argentina, Chile y Uruguay; el grupo 2 por Brasil, Costa Rica y México y el grupo 3 por Bolivia, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, y Paraguay

GRÁFICO 1

Probabilidad de integrar el 30% de los hogares urbanos con menores ingresos *per cápita* según nivel educativo del jefe de hogar para el total de países considerados. Comparación entre periodos 1990-1995 y 2000-2004.

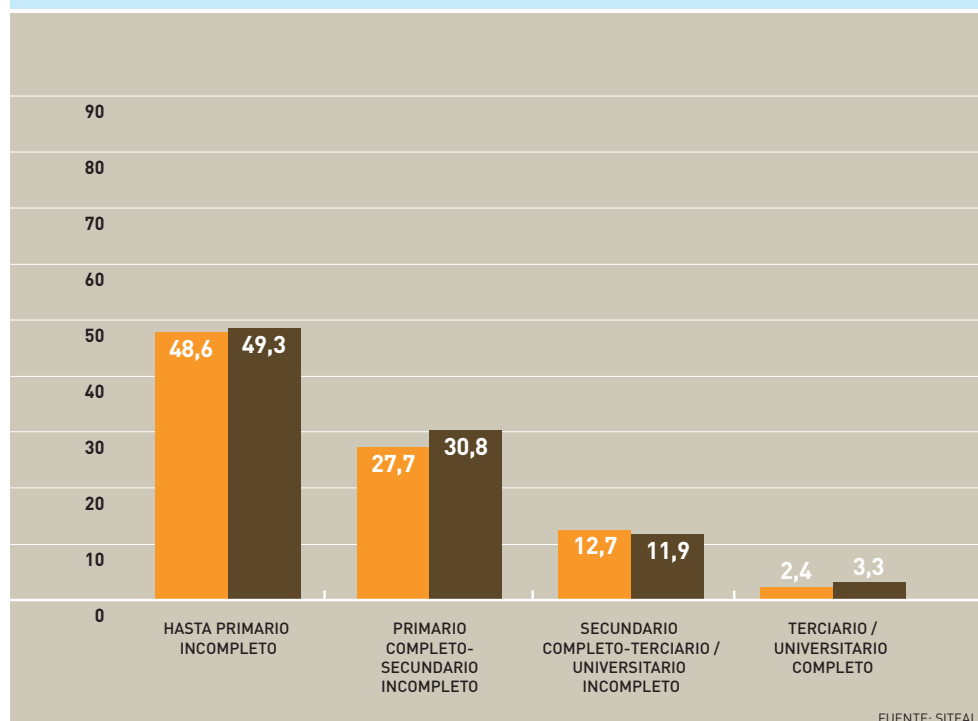
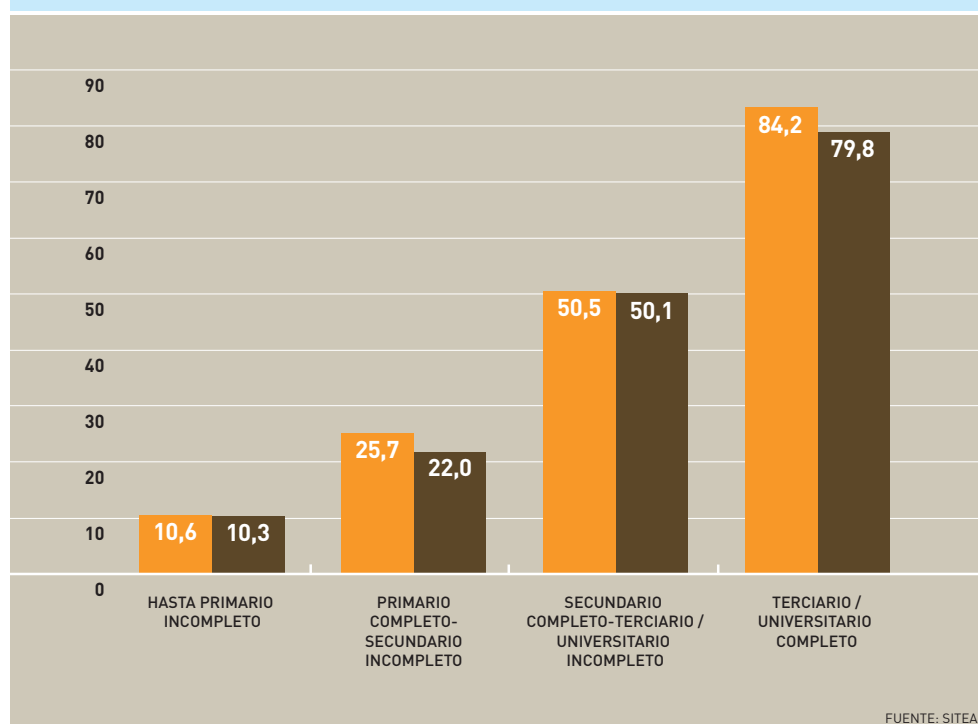


GRÁFICO 2

Probabilidad de integrar el 30% de los hogares urbanos con mayores ingresos *per cápita* según nivel educativo del jefe de hogar para el total de países considerados. Comparación entre periodos 1990-1995 y 2000-2004.





## EDUCACIÓN Y ACCESO AL BIENESTAR DE LOS HOGARES

Cuando las diferencias en los ingresos son tan marcadas y se puede verificar que el 10% más rico de los hogares percibe casi 40 veces más que el 10% más pobre, cabe preguntarse qué factores llevan a que unos queden tan bien posicionados y otros tan rezagados en la distribución de la riqueza que la sociedad genera. La explicación a estas diferencias pasa fundamentalmente por el tipo y el volumen de capital que cada familia posee. Las familias con mayor capital social tienen a su alcance la posibilidad de movilizar recursos para acceder a buenas posiciones en el mundo del trabajo, y aquellos que disponen de ahorros para financiarse la búsqueda de mejores oportunidades lograrán mejores ingresos que quienes no tienen ninguna de esas formas de capital. Las formas de capital que las familias pueden movilizar para aprovechar al máximo las estructuras de oportunidades en las que están insertas son múltiples y, como ya se señaló, el capital educativo adquiere en este punto especial relevancia.

Su incidencia en el acceso al bienestar puede analizarse a partir de las tendencias recientes de los hogares urbanos de pertenecer al 30% de los que cuentan con menores y con mayores ingresos *per cápita* en función del nivel educativo alcanzado por el jefe. (Ver gráficos 1 y 2).

El gráfico 1 permite ver que, para las familias en las que el jefe de hogar tiene hasta primaria incompleta, la probabilidad de pertenecer al 30% más pobre es cercana al 50%, en tanto que para aquellas cuyo jefe de hogar cuenta con el nivel universitario completo la probabilidad se reduce a cerca del 3%. El gráfico 2 remite al otro extremo del espectro social, al mostrar las probabilidades diferenciales de pertenecer al 30% más rico. Allí se puede apreciar que entre los de más bajo nivel de instrucción esa probabilidad es del 10%, en tanto que entre quienes completaron estudios terciarios o universitarios se eleva al 80%.

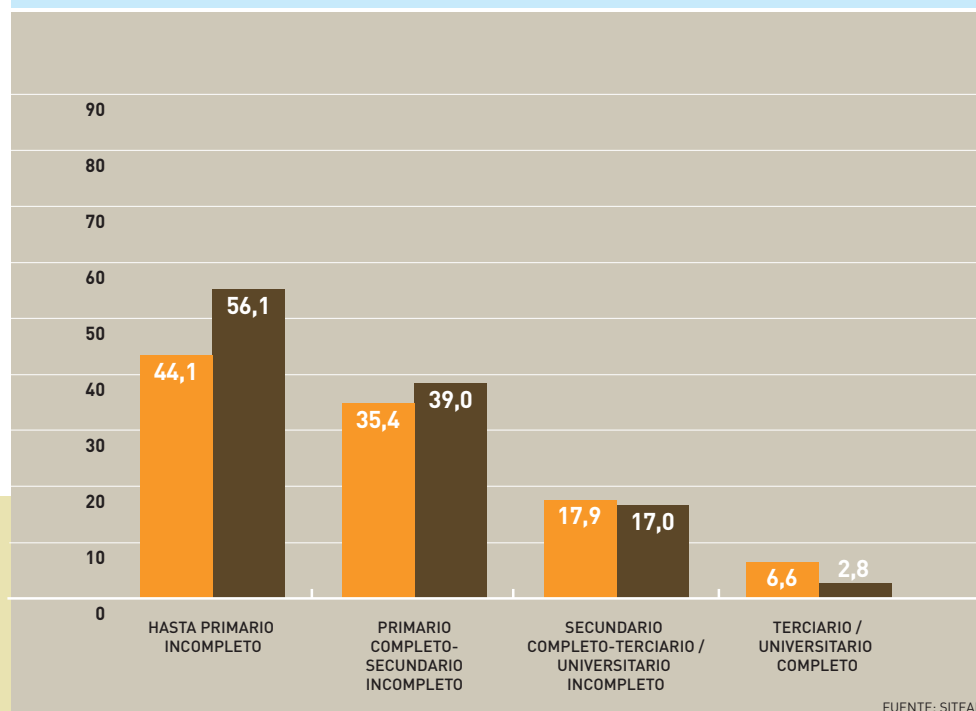
Es importante destacar que la asociación entre el capital educativo y la probabilidad de pertenecer al 30% de hogares con menores ingresos es menos unívoca que la que existe entre el capital educativo y las posibilidades de integrar el grupo de mayores ingresos. Esto indicaría que el riesgo de pobreza o de quedar entre los peor posicionados de la estructura social está más distribuido, mientras que la probabilidad de pertenecer a los hogares con mayores recursos está mucho más reservada a aquellos con jefes que completaron estudios terciarios.

Los gráficos 1 y 2 muestran, además, que esta asociación no se modificó significativamente a lo largo de la última década. Sin embargo, en los países del Cono Sur representados en el grupo 1 de la tipología utilizada, la situación presenta características distintas a las del total de países en consideración. En ellos, la asociación entre el capital educativo del hogar y el acceso a condiciones de vida se intensificó, es decir, aumentaron las probabilidades de los hogares con menores recursos educativos de pertenecer al 30% más pobre mientras que las de acceder al 30% más rico sólo aumentaron para los hogares cuyos jefes cuentan con estudios terciarios completos.

1990-1995  
2000-2004

**GRÁFICO 3**

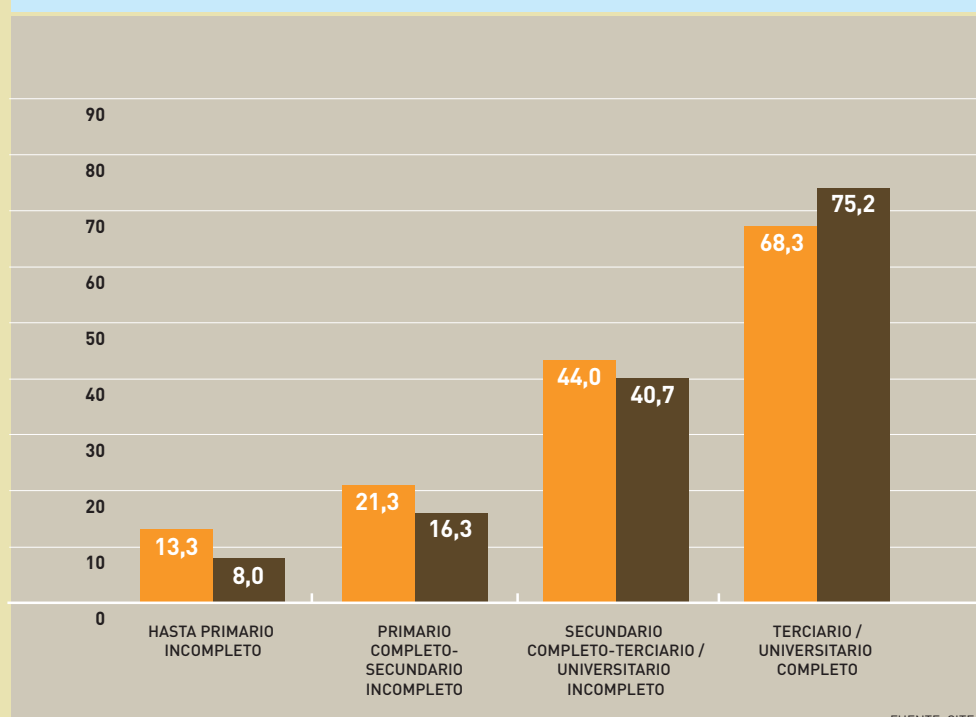
Probabilidad de integrar el 30% de los hogares urbanos con menores ingresos *per cápita* según nivel educativo del jefe de hogar para el Grupo 1. Comparación entre periodos 1990-1995 y 2000-2004.



1990-1995  
2000-2004

**GRÁFICO 4**

Probabilidad de integrar el 30% de los hogares urbanos con mayores ingresos *per cápita* según nivel educativo del jefe de hogar para el Grupo 1. Comparación entre periodos 1990-1995 y 2000-2004.



De esta manera, tal como ya se ha señalado en el capítulo anterior, en las competitivas condiciones del mercado laboral inherentes a este grupo de países, la educación resulta un atributo clave para no quedar excluido del mundo del trabajo y acceder a empleos en el sector formal con ingresos que posibiliten una calidad de vida digna. El alto perfil educativo de la población adulta de este grupo de países ha incidido en una pérdida del valor del título de educación media como instrumento de movilidad social. Como lo muestran los gráficos 3 y 4, entre los hogares del grupo 1 cuyos jefes cuentan sólo con estudios secundarios no aumentaron las probabilidades de pertenecer al grupo de menores ingresos pero bajaron las de integrar el 30% de hogares económicamente mejor posicionados.

En los países de los grupos 2 y 3, a diferencia de las tendencias del primer grupo, la incidencia del capital educativo en el acceso al bienestar no varió. Las probabilidades de los hogares con bajo capital educativo de integrar el grupo con menores ingresos per cápita siguen siendo tan altas en el periodo 2000-2004 como lo eran en el primer quinquenio de los 90. (Ver gráficos 5 a 8).

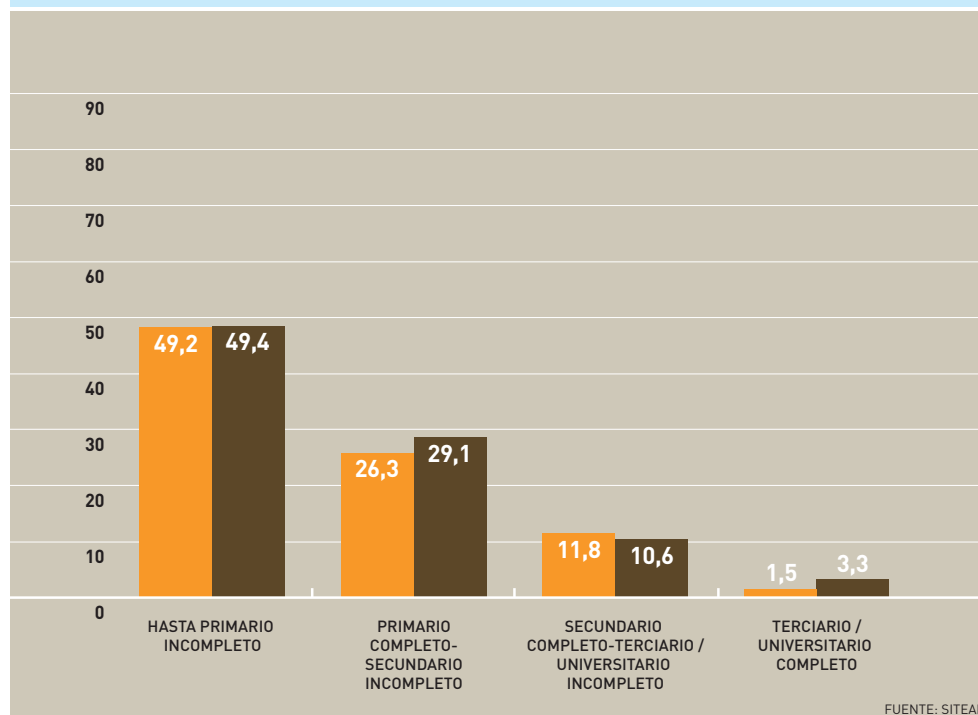


1990-1995

2000-2004

**GRÁFICO 5**

Probabilidad de integrar el 30% de los hogares urbanos con menores ingresos *per cápita* según nivel educativo del jefe de hogar para el Grupo 2. Comparación entre períodos 1990-1995 y 2000-2004.

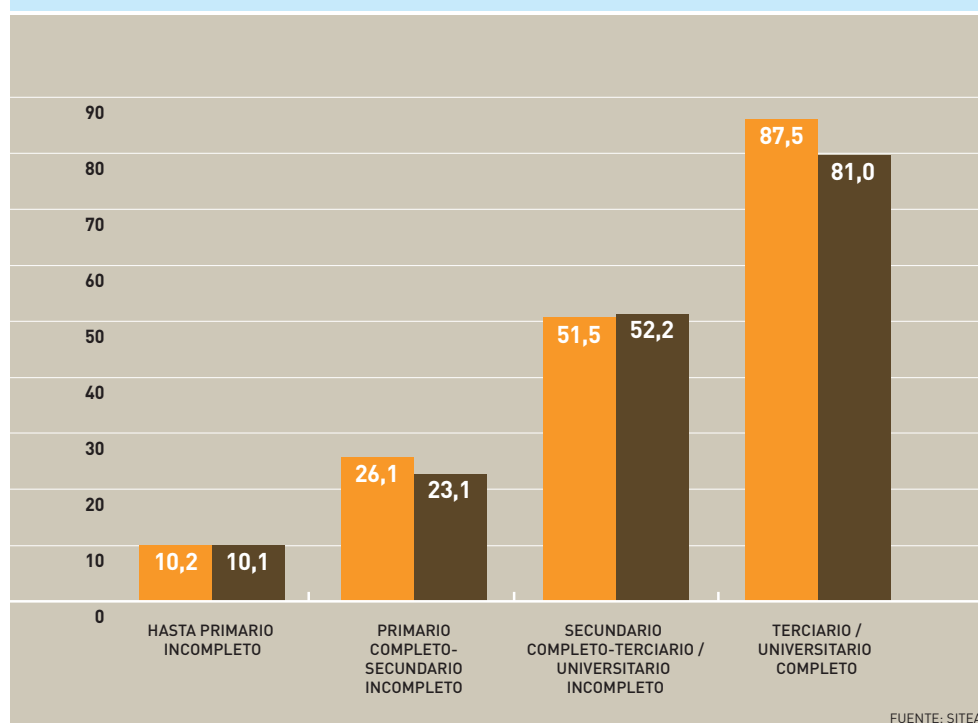


1990-1995

2000-2004

**GRÁFICO 6**

Probabilidad de integrar el 30% de los hogares urbanos con mayores ingresos *per cápita* según nivel educativo del jefe de hogar para el Grupo 2. Comparación entre períodos 1990-1995 y 2000-2004.

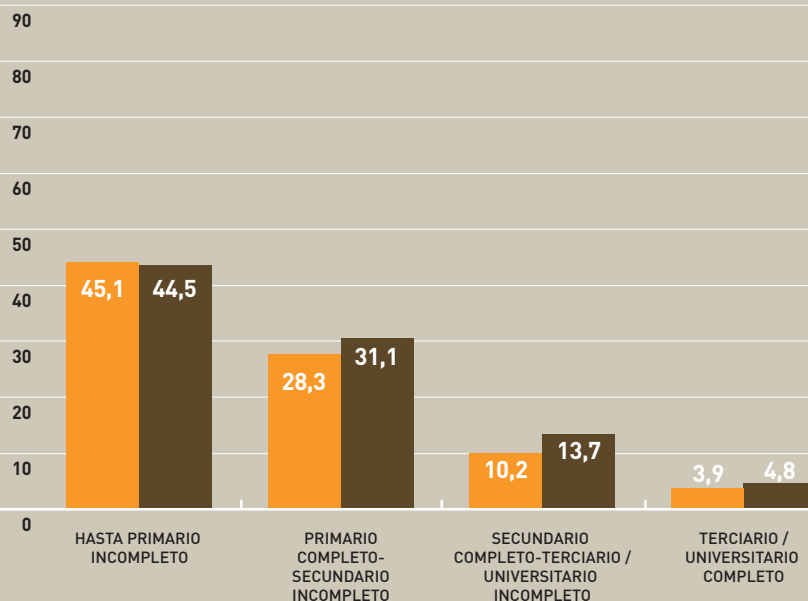


1990-1995

2000-2004

**GRÁFICO 7**

Probabilidad de integrar el 30% de los hogares con menores ingresos *per cápita* según nivel educativo del jefe de hogar para el Grupo 3. Comparación entre períodos 1990-1995 y 2000-2004.



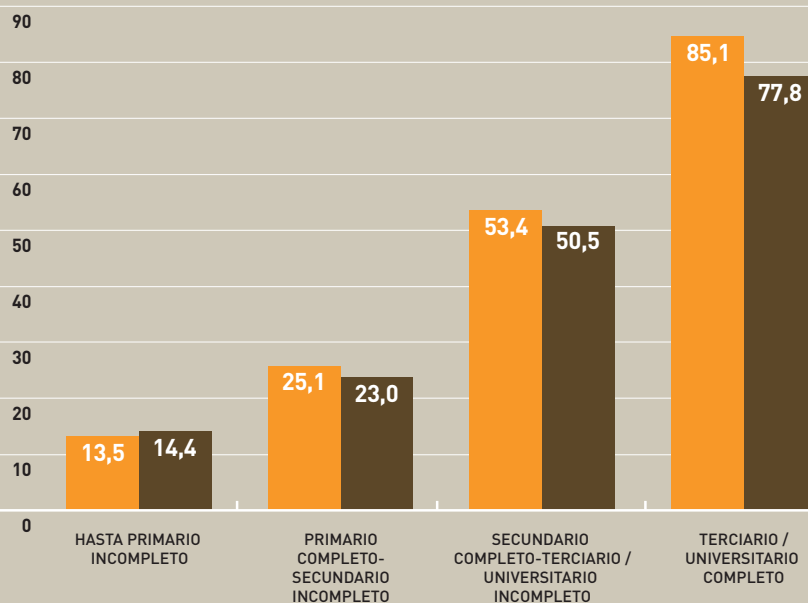
FUENTE: SITEAL

1990-1995

2000-2004

**GRÁFICO 8**

Probabilidad de integrar el 30% de los hogares con mayores ingresos *per cápita* según nivel educativo del jefe de hogar para el Grupo 3. Comparación entre períodos 1990-1995 y 2000-2004.



FUENTE: SITEAL

En síntesis, el capital educativo de los hogares es un recurso clave para la construcción del bienestar. La tabla 2 sintetiza el acceso diferencial a los ingresos per cápita de los hogares según el nivel educativo del jefe de hogar. Los datos muestran que, para el conjunto de los países analizados, por cada cien unidades monetarias que ingresan a los hogares con jefes que no lograron completar la primaria, ingresan cerca de seiscientas en hogares cuyo jefe tiene estudios terciarios o universitarios completos.

Esta tabla muestra, además, que la mayor desigualdad en el acceso al bienestar en función del capital educativo ocurre en el grupo 1, mientras que la menor se registra en el grupo 3. Esta situación es inversa a la que se observa cuando se considera como unidad de análisis a las personas ocupadas. En términos de remuneraciones individuales por el trabajo, las desigualdades por educación son mayores en el grupo 3 que en el grupo 1. Al analizar la situación de los hogares a partir de los ingresos per cápita, esta tendencia se invierte. Esto probablemente se explica por las diferencias en los procesos de transición demográfica entre los grupos de países. En los países del grupo 1, los hogares son de menor tamaño que en los países del grupo 3 y, por lo tanto, la relación de dependencia<sup>3</sup> es mayor en este último escenario. La tabla 3 ilustra esta diferencia por grupo de países según el nivel educativo alcanzado por el jefe de hogar.

Pero las diferencias en la construcción del bienestar que resultan de la heterogeneidad en los niveles educativos de los jefes de hogar no sólo se expresan en los montos de ingresos disponibles, sino también en la calidad de los mismos. Si bien los procesos de precarización del mercado de trabajo tuvieron un efecto desestabilizador de los vínculos salariales, aún es posible sostener que los ingresos que provienen del sector formal de la economía tienen una estabilidad mayor que los que se derivan del sector informal.

**TABLA 2**  
 Ingresos *per cápita* del hogar según nivel educativo del jefe (Jefes que no completaron la primaria = 100) e índice de pendiente de la desigualdad en los ingresos *per cápita* por nivel educativo del jefe para el total de países considerados y por grupo de países. Hogares nucleares urbanos con jefes entre 15 y 64 años. Período 2000-2004.

GRUPO DE PAÍSES	HASTA PRIMARIO INCOMPLETO	PRIMARIO COMPLETO- SECUNDARIO INCOMPLETO	SECUNDARIO COMPLETO- Terciario / UNIVERSITARIO INCOMPLETO	TERCIARIO / UNIVERSITARIO COMPLETO	TOTAL	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
GRUPO 1	100,0	145,5	270,7	642,0	239,9	175,1
GRUPO 2	100,0	151,2	298,6	592,3	204,8	162,4
GRUPO 3	100,0	173,0	242,2	434,5	186,1	107,3
<b>TOTAL</b>	<b>100,0</b>	<b>151,8</b>	<b>289,7</b>	<b>593,3</b>	<b>208,0</b>	<b>161,8</b>

FUENTES: SITEAL

<sup>3</sup> La relación de dependencia indica el número de personas no ocupadas por cada ocupado del hogar. En la tabla aparece como promedio.



La tabla 4 permite apreciar que, del total de los hogares de la región, un 15% recibe ingresos exclusivamente del sector informal de la economía. Esta proporción asciende al 20% entre los hogares cuyos jefes tienen baja instrucción y es sólo del 6% entre los que cuentan con estudios terciarios completos. En síntesis, las familias de menor nivel educativo no sólo perciben los ingresos más bajos sino que éstos, además, provienen frecuentemente del sector informal. Como consecuencia de ello, sus ingresos son más erráticos, discontinuos y de monto variable y, además, quedan desprotegidas de los beneficios sociales que aún persisten ligados a las posiciones del sector formal de la economía.

**TABLA 3**  
Relación de dependencia por nivel educativo del jefe para el total de países considerados y por grupo de países. Hogares nucleares urbanos con jefes entre 15 y 64 años. Período 2000-2004.

GRUPO DE PAÍSES	HASTA PRIMARIO INCOMPLETO	PRIMARIO COMPLETO- SECUNDARIO INCOMPLETO	SECUNDARIO COMPLETO- TERCARIO / UNIVERSITARIO INCOMPLETO	TERCIARIO / UNIVERSITARIO COMPLETO	TOTAL
GRUPO 1	3,0	2,8	2,3	2,0	2,5
GRUPO 2	2,5	2,3	2,0	2,0	2,3
GRUPO 3	3,1	3,0	2,6	2,6	2,9
<b>TOTAL</b>	<b>2,6</b>	<b>2,4</b>	<b>2,1</b>	<b>2,0</b>	<b>2,4</b>

FUENTES: SITEAL

**TABLA 4**  
Porcentaje de hogares en los que la totalidad de los ingresos laborales provienen del sector informal según nivel educativo del jefe para el total de países considerados y por grupo de países. Hogares nucleares urbanos con jefes de 15 a 64 años. Período 2000-2004.

GRUPO DE PAÍSES	HASTA PRIMARIO INCOMPLETO	PRIMARIO COMPLETO- SECUNDARIO INCOMPLETO	SECUNDARIO COMPLETO- TERCARIO / UNIVERSITARIO INCOMPLETO	TERCIARIO / UNIVERSITARIO COMPLETO	TOTAL
GRUPO 1	23.6	20.4	12.6	6.4	16.6
GRUPO 2	19.6	16.1	8.7	6.4	15.1
GRUPO 3	22.6	17.3	11.3	6.2	17.0
<b>TOTAL</b>	<b>20.0</b>	<b>16.8</b>	<b>9.6</b>	<b>6.4</b>	<b>15.4</b>

FUENTES: SITEAL

## TENDENCIAS EN LA RELACIÓN DE LAS FAMILIAS CON EL MERCADO DE TRABAJO

Las diferencias en la calidad de vida que se perciben entre familias de alto y bajo capital educativo no sólo son el resultado de la disparidad entre los ingresos que perciben o del grado de estabilidad de los mismos, sino también del esfuerzo que estas familias deben desarrollar para poder acceder a ellos. El análisis del modo en que las familias se relacionan con el mundo del trabajo aporta nuevos elementos para comprender los factores que marcan contrastes en el modo de construir el bienestar según las diferentes configuraciones del capital educativo.

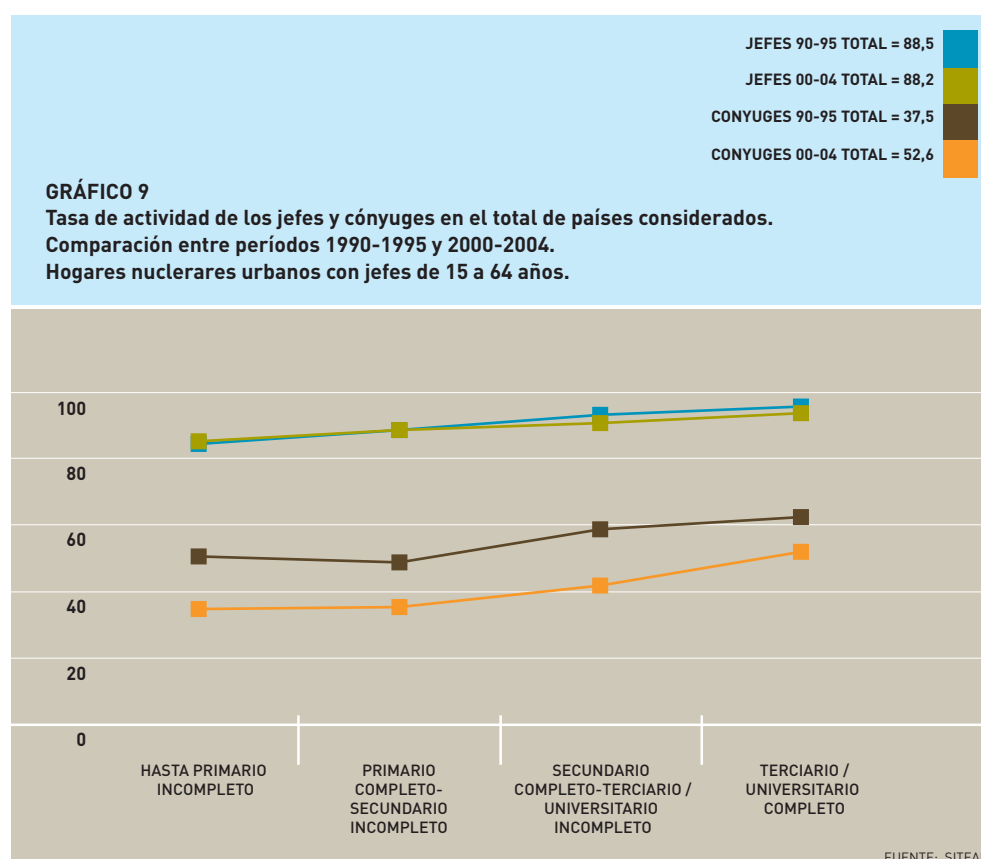
Hace varias décadas que el modelo tradicional de familia compuesto por un núcleo conyugal e hijos, donde el jefe de hogar constituye el principal o único proveedor de recursos, viene experimentando profundas mutaciones. El descenso de la tasa de fecundidad y la creciente incorporación de pautas de planificación familiar han facilitado el incremento de la participación de las mujeres en el mercado laboral sin largas interrupciones asociadas a la crianza de los hijos. A su vez, el aumento en la frecuencia de separaciones y divorcios dio lugar a la expansión de los hogares con jefatura femenina y de familias ensambladas en las que conviven con el nuevo núcleo conyugal hijos de matrimonios anteriores de uno o de ambos miembros de la pareja. En muchos hogares, aún con presencia de jefes hombres, las mujeres se han tornado las principales proveedoras de ingresos.

Los hijos no han quedado al margen de este cambio en la relación de las familias con el mercado laboral. La inserción de los más jóvenes en el mercado laboral está en parte condicionada por la situación socio económica de sus familias, pero también por sus propias motivaciones e iniciativas. En algunos casos, la incertidumbre y los riesgos de exclusión afectaron a las posibilidades del jefe o del núcleo conyugal de postergar la inserción de los hijos en el mercado laboral, de mantenerlos ajenos a la responsabilidad de proveer recursos al hogar. En otros, por el contrario, el momento de incorporación al mundo productivo se postergó de forma inédita, no sólo por la prolongación de los años de escolarización obligatoria, sino también porque un número creciente de padres se ha ido convenciendo de que la extensión de la escolaridad de los hijos –más allá de la obligatoriedad– los provee de mejores condiciones para insertarse en un mercado laboral en el que la incertidumbre es un dato.

En consecuencia, resulta relevante observar cómo la relación de las familias con el mercado laboral se modifica a la luz de las transformaciones de la dinámica familiar, del contexto socioeconómico en que residen y de su origen social, ya que las posibilidades de retardar la inserción laboral de los hijos y de ofrecer condiciones para que puedan permanecer escolarizados están fuertemente asociadas a la condición social de los hogares. Los miembros de los hogares a los que se hace referencia en este análisis son los jefes de hogar, sus cónyuges, los hijos de 15 a 19 años y los de 20 a 24 años.

Durante la última década, el porcentaje de personas mayores de 14 años que participan del mercado de trabajo aumentó del 59,9% al 63,4%. El gráfico 9 permite ver que este incremento de las tasas de actividad no puede ser explicado por un crecimiento de la participación económica de los jefes de hogar, que se mantiene estable en el 88%. Comparados con los demás miembros de los hogares, los jefes son, además, los que presentan las tasas más altas de actividad y que menos varían en función del nivel educativo alcanzado, aunque –igual que ocurre con sus cónyuges– muestran una tendencia ascendente a medida que los recursos educativos son mayores.

El factor que mejor explica el aumento de la tasa de actividad en los países considerados de la región es el incremento en el nivel de participación de las cónyuges, que pasó de 37,6% a 52,6% entre el primer quinquenio del 90 y la actualidad. Las cónyuges provenientes de hogares con alto capital educativo presentan niveles de participación significativamente más altos que las de bajo capital educativo. De todos modos, son las mujeres de hogares con menores recursos educativos las que más incrementaron su nivel de participación laboral, lo cual reduce levemente las diferencias entre unas y otras.

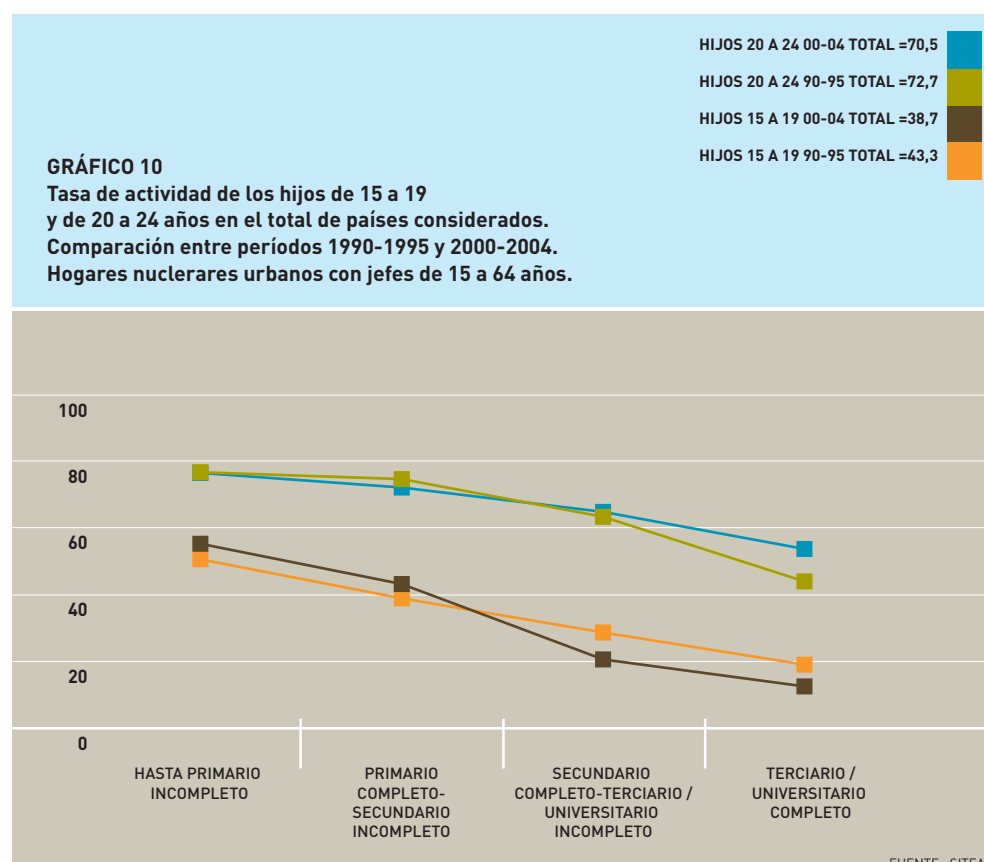


La participación de los hijos en el mercado de trabajo muestra una asociación con el nivel de instrucción de los jefes de hogar mayor que la participación de las cónyuges, pero en sentido inverso, especialmente con los hijos de menor edad. Por ejemplo, la tasa de actividad de los hijos de 15 a 19 años de los hogares con bajo capital educativo (jefes con hasta primaria incompleta) triplica en el quinquenio 2000-2004 a la de los que provienen de hogares con capital educativo alto (jefes con estudios terciarios completos).

Sin embargo, hay dos tendencias que merecen destacarse. La primera es que la tasa de actividad de los hijos de 15 a 19 años se redujo en la última década de 43,3% a 38,7%. La segunda consiste en que esta reducción del promedio se debió a una disminución del nivel de inserción laboral de los hijos provenientes de hogares con menor capital educativo, ya que la participación económica aumentó entre los adolescentes que provienen de hogares con jefes que completaron la secundaria o el nivel terciario (ver gráfico 10).

Es probable que, en parte, esta última tendencia se vincule con el esfuerzo realizado desde el sector educativo durante la última década para prolongar la permanencia de los jóvenes en la escuela media, a través de políticas de retención como becas o programas de reinserción escolar. El considerable aumento de la participación económica de las mujeres junto a la reducción de la participación de los hijos de 15 a 19 años revirtió la condición que se observaba hace una década en la que los hijos tenían niveles de actividad más altos que las cónyuges.

Como se observa en el gráfico 10, el nivel de participación económica de los hijos de 20 a 24 años (70,5%) se encuentra en una situación intermedia entre la alta participación de los jefes y la baja participación de sus mujeres. Con esta tasa de actividad, que mantuvo su nivel durante la última década, las probabilidades de trabajar o buscar empleo entre los hijos de 20 a 24 años casi duplican a las de los hijos de 15 a 19 años. Tal como ocurre entre los hijos menores, la inserción ocupacional de los hijos de 20 a 24 años está condicio-



nada por el nivel educativo de sus progenitores y disminuye a medida que el nivel educativo del jefe aumenta. Comparada con la situación de una década atrás, también entre los hijos de este grupo de edad el mayor incremento del nivel de actividad se registra cuando los jefes tienen alto nivel educativo (terciario completo).

Estos procesos son diferentes en cada grupo de países latinoamericanos. Como se mencionó en el capítulo 3, en los países que integran el grupo 1 la tasa de actividad de la población urbana es más baja que el promedio regional y su aumento durante la última década (de 55,1% a 57,6%) fue menor que en el resto de los países de la región. En cuanto a la relación de las familias con el mercado laboral, los países del grupo 1 se caracterizan por presentar un menor nivel de participación económica entre los hijos de ambos grupos de edad. Pese a que en este grupo de países el incremento de la oferta de empleo se tradujo en niveles más altos de desocupación, las tasas de actividad económica de los hijos de ambos grupos de edad son las más bajas (18,2% entre los hijos de 15 a 19 años y 61,8% entre los de 20 a 24 años) y además disminuyeron con mayor intensidad que en el resto de la región. A diferencia de lo que ocurre en el resto de los países, la disminución de la actividad económica de los hijos de 15 a 19 años se observa en todos los niveles sociales pero fue más intensa en hogares con bajo capital educativo.

Las tendencias respecto al nivel de actividad de jefes y cónyuges concuerdan con las observadas en el conjunto de los países en consideración. Los gráficos 11 y 12 ilustran estos cambios en los países que integran el grupo 1.





Los países del Grupo 2 son los que presentan las tasas de actividad más altas entre los hijos, a pesar del leve decrecimiento que en ambos grupos de edad tuvo este indicador durante la última década. El nivel de participación entre los jóvenes de 15 a 19 años alcanza el 42%, un valor más de dos veces mayor al que se registra en los países del Grupo 1. También el nivel de participación de los hijos de 20 a 24 años es el más alto de la región (72,8% para el período 2000-2004). Respecto a la asociación entre las tasas de participación económica y el nivel social de los hogares, las tendencias son similares a las señaladas para la totalidad de los países considerados: las tasas de participación económica de los hijos de ambos grupos de edad disminuyeron entre los residentes en hogares con menor capital educativo y aumentaron entre los hijos provenientes de los hogares con más recursos, particularmente entre los hogares con jefes con estudios terciarios completos. También en este grupo la relación de jefes y cónyuges con el mercado laboral coincide con el resto de la región (ver gráficos 13 y 14).

**138**

INFORME  
SOBRE  
TENDENCIAS  
SOCIALES  
Y EDUCATIVAS  
EN AMÉRICA  
LATINA  
2006







**GRÁFICO 11**

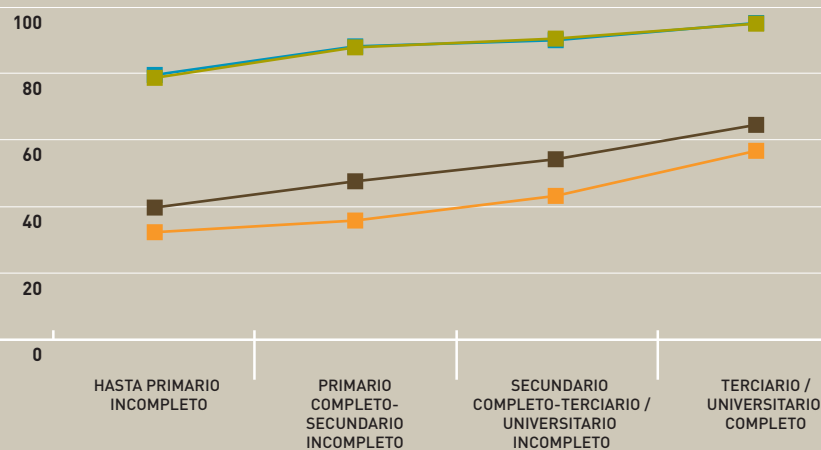
Tasa de actividad de los jefes y cónyuges en el Grupo 1.  
Comparación entre períodos 1990-1995 y 2000-2004.  
Hogares nucleares urbanos con jefes de 15 a 64 años.

CONYUGES 00-04 TOTAL = 50,8

CONYUGES 90-95 TOTAL = 38,8

JEFES 00-04 TOTAL = 89,3

JEFES 90-95 TOTAL = 88,1



FUENTE: SITEAL

**GRÁFICO 12**

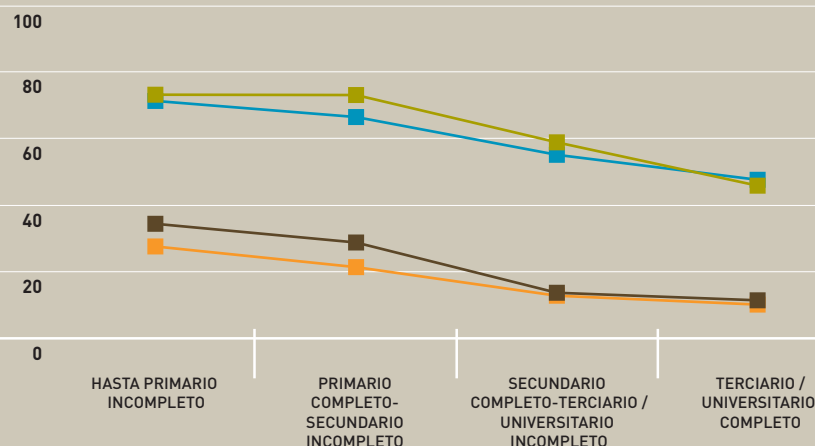
Tasa de actividad de los hijos de 15 a 19 y de 20 a 24 años en el Grupo 1. Comparación entre períodos 1990-1995 y 2000-2004.  
Hogares nucleares urbanos con jefes de 15 a 64 años.

HIJOS 20 A 24 00-04 TOTAL = 61,8

HIJOS 20 A 24 90-95 TOTAL = 67,7

HIJOS 15 A 19 00-04 TOTAL = 18,2

HIJOS 15 A 19 90-95 TOTAL = 25,1



FUENTE: SITEAL

En los países del Grupo 3, los que presentan las tasas de actividad más altas y donde el sector informal se expandió a expensas del sector formal, la tasa de actividad de las cónyuges se incrementó en forma mucho más moderada que en el resto de los países de la región. En estos países, la tasa de actividad de las cónyuges es la más alta, tanto en el primer quinquenio de los 90 (56,6%) como una década después (58,8%). A diferencia de lo que ocurre en el resto de los países de la región, ya en el primer quinquenio de la década del 90 las mujeres de bajos recursos educativos tenían niveles de actividad muy altos –seguramente en el sector informal– comparados con las mujeres de su condición en los demás grupos.



GRÁFICO 13

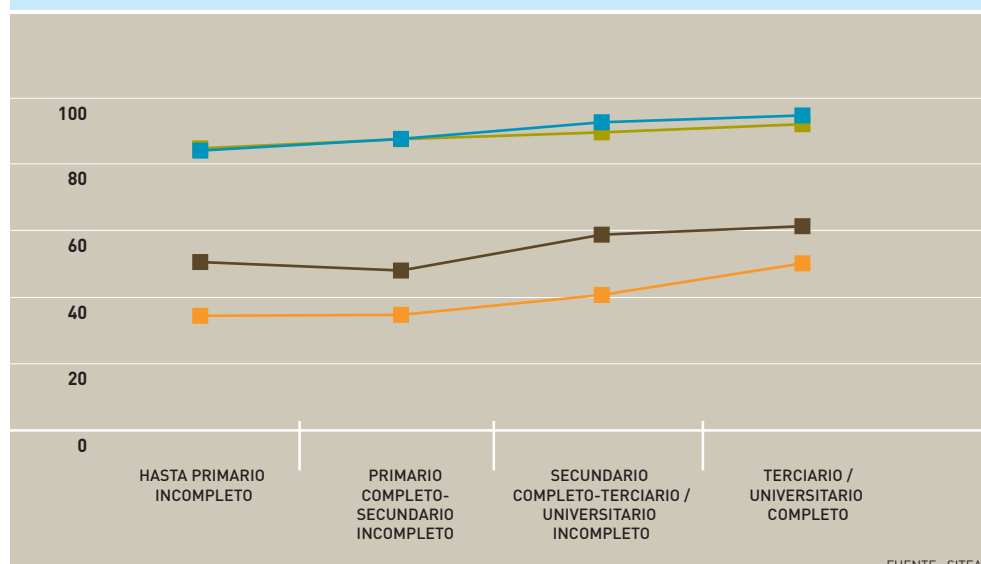
Tasa de actividad de los jefes y cónyuges en el Grupo 2.  
Comparación entre periodos 1990-1995 y 2000-2004.  
Hogares nucleares urbanos con jefes de 15 a 64 años.

CONYUGES 00-04 TOTAL = 52,4

CONYUGES 90-95 TOTAL = 36,7

JEFES 00-04 TOTAL = 87,9

JEFES 90-95 TOTAL = 88,5



FUENTE: SITEAL

**GRÁFICO 14**

Tasa de actividad de los hijos de 15 a 19 y de 20 a 24 años en el Grupo 2. Comparación entre periodos 1990-1995 y 2000-2004. Hogares nucleares urbanos con jefes de 15 a 64 años.

HIJOS 20 A 24 00-04 TOTAL =72,8

HIJOS 20 A 24 90-95 TOTAL =73,8

HIJOS 15 A 19 00-04 TOTAL =42,3

HIJOS 15 A 19 90-95 TOTAL =46,5

100

80

60

40

20

0

HASTA PRIMARIO  
INCOMPLETO

PRIMARIO  
COMPLETO-  
SECUNDARIO  
INCOMPLETO

SECUNDARIO  
COMPLETO-TERCIARIO /  
UNIVERSITARIO  
INCOMPLETO

TERCIARIO /  
UNIVERSITARIO  
COMPLETO

FUENTE: SITEAL



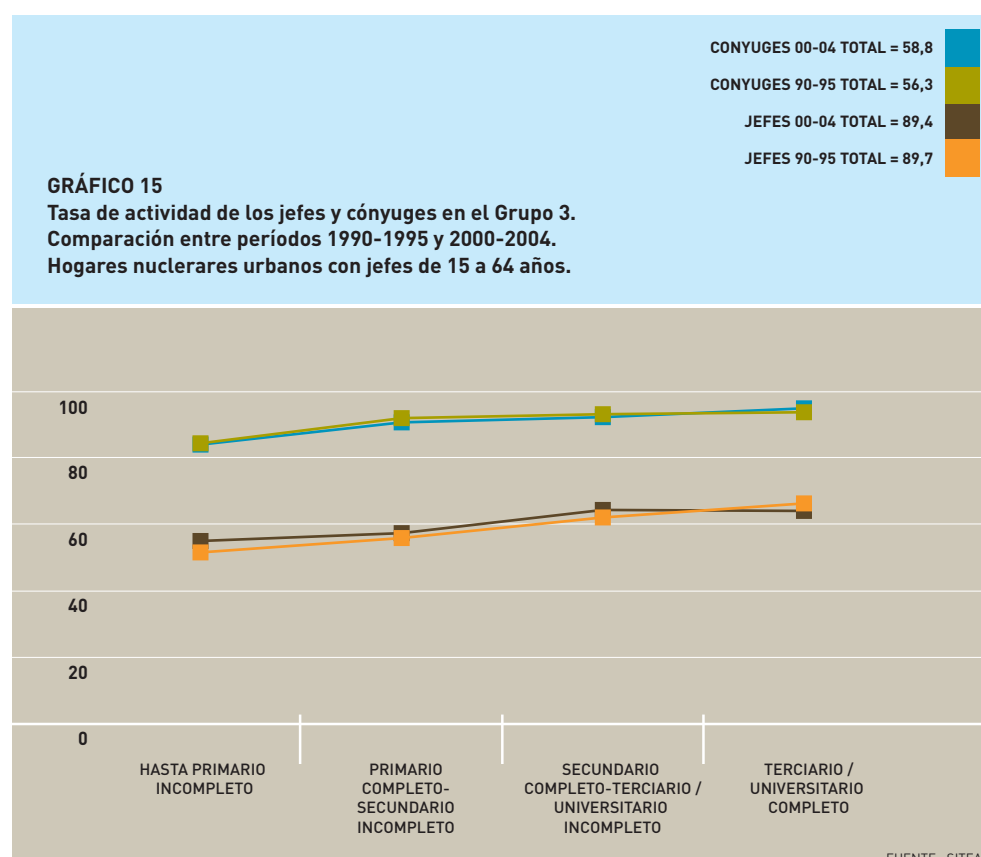
Si bien la tasa de actividad económica de los hijos de 15 a 19 años (37,8%) es menor que en los países del Grupo 2 y similar al promedio regional, el Grupo 3 es el único en que el nivel de inserción de los hijos de menor edad ascendió levemente, es decir que en este contexto socioeconómico no hubo condiciones para sostener por un lapso mayor la inactividad laboral de los más jóvenes. Este aumento del nivel de participación económica de los hijos de 15 a 19 años no estuvo vinculado al origen social ya que se produjo tanto entre los residentes en hogares con bajo capital educativo como entre los de altos recursos. Aun así,

en el período 2000-2004, este grupo de países es el que presenta la mayor inequidad social en la inserción laboral temprana ya que, en promedio, por cada credencial educativa obtenida por el jefe de hogar la tasa de actividad de los hijos de 15 a 19 años decrece 12 puntos porcentuales (ver gráficos 15 y 16).

En los tres grupos de países, la redefinición de la participación de los miembros de la familia en el mercado de trabajo ha implicado una redistribución de responsabilidades en la construcción del bienestar del hogar. Esto se refleja en el peso relativo que el ingreso de cada miembro tiene en la masa total de ingresos de su hogar.

El aporte del jefe de hogar a la totalidad de ingresos de fuente laboral percibidos en el hogar sigue siendo sustantivo. Pese a que entre los períodos 1990-1995 y 2000-2004 hubo un descenso de la participación de los jefes en los ingresos familiares, en el último de estos períodos este aporte alcanzó el 68%. En concordancia con los demás cambios registrados en la relación de las familias con el mercado laboral, las cónyuges aumentaron sus aportes a los ingresos del hogar mientras que la participación de los hijos de ambos grupos de edad (15 a 19 y 20 a 24 años) descendió. En el primer quinquenio de la década del 90, la participación de las mujeres en los ingresos familiares era del 16%, una década después este aporte ascendió al 21%. Durante ese mismo período, la participación de los hijos de ambos grupos de edad pasó de 8,3% a 7,7%. La mayor parte de la contribución de los hijos a los ingresos corresponde a los de mayor edad.

La contribución de los miembros del núcleo conyugal es mayor a medida que aumenta el nivel educativo del jefe. Por eso, en los hogares de menor capital



educativo el aporte de los hijos a la economía familiar es más significativo. En el período 2000-2004, la participación de los hijos de 15 a 24 años en hogares con jefe de menor nivel educativo (17,4%) resultó seis veces mayor que en hogares cuyo jefe completó los estudios terciarios (2,9%).

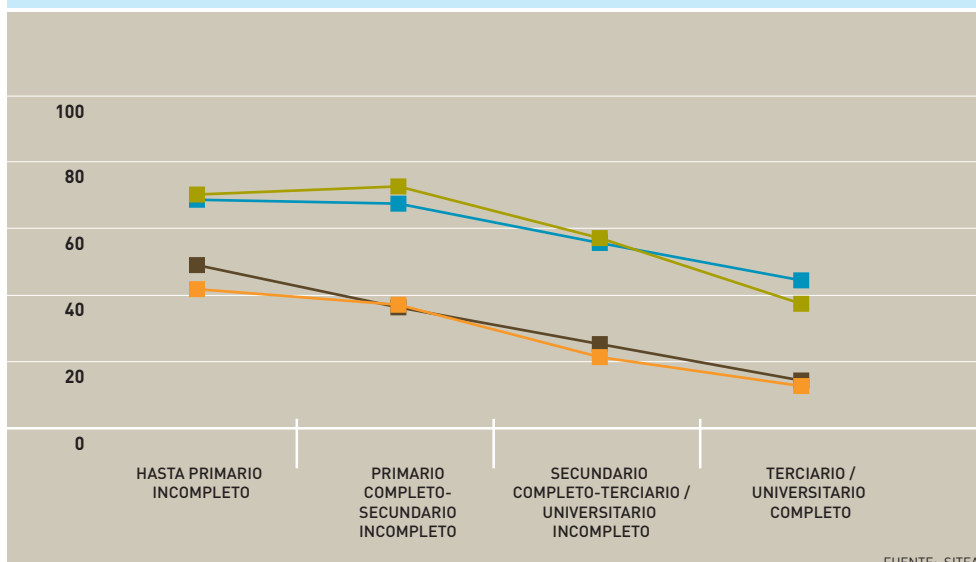
Los cambios más relevantes en la composición de los ingresos se produjeron en los hogares con menores recursos educativos ya que, como se mencionó anteriormente, estos hogares fueron los más vulnerables al deterioro de las condiciones económicas y los que más modificaron su estrategia de relación con el mercado. En los hogares con jefes que no llegaron a completar el secundario, la participación de las mujeres en los ingresos familiares aumentó más que en los hogares de mayores recursos educativos. También el descenso de la participación de los hijos en los ingresos fue mayor en los hogares de menor capital educativo. En particular, se redujo el aporte del grupo de 15 a 19 años cuya tasa de actividad fue la que más descendió (ver tabla 5).

Los cambios en la relación de las familias con el mercado de trabajo y las tendencias en la composición de los ingresos del hogar en función de los aportes de sus miembros presentan variaciones vinculadas al contexto socioeconómico, pero el nivel social de los hogares tiene mucho más peso como variable explicativa.

Si se toma en consideración la heterogeneidad de escenarios en los países de América Latina, la tabla 6 permite observar que en los países del grupo 1 fue donde más descendió la participación de los hijos en el ingreso familiar. Esta participación se redujo de 8,2% a 4,8%, de manera que el núcleo conyugal con-

**GRÁFICO 16.**  
Tasa de actividad de los hijos de 15 a 19 y de 20 a 24 años  
en el Grupo 3. Comparación entre períodos  
1990-1995 y 2000-2004.  
Hogares nucleares urbanos con jefes de 15 a 64 años.

HIJOS 20 A 24 00-04 TOTAL =64,6  
HIJOS 20 A 24 90-95 TOTAL =68,0  
HIJOS 15 A 19 00-04 TOTAL =37,8  
HIJOS 15 A 19 90-95 TOTAL =35,3





**TABLA 5**

**Participación de los miembros en los ingresos de fuente laboral del hogar según nivel educativo alcanzado por el jefe para el total de países considerados. Comparación de los períodos 1990-1995 y 2000-2004.**

POSICIÓN EN EL HOGAR	HASTA PRIMARIO INCOMPLETO		PRIMARIO COMPLETO- SECUNDARIO INCOMPLETO	
	1990-1995	2000-2004	1990-1995	2000-2004
JEFES	61,1	59,8	71,2	66,0
CÓNYUGES	12,6	16,0	14,2	19,1
HIJOS 15 A 19 AÑOS	7,1	5,6	3,2	3,0
HIJOS 20 A 24 AÑOS	12,3	11,8	7,3	7,3
OTROS FAMILIARES	6,9	6,8	4,2	4,6
<b>TOTAL</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

centra, en el período 2000-2004, el 93% de los ingresos familiares. Al igual que en el resto de la región, el aporte del núcleo conyugal aumenta con el nivel educativo del jefe. En los hogares con bajo capital educativo, el aumento de la participación del núcleo conyugal en los ingresos fue mayor, lo que se explica por la disminución en esos hogares del aporte de los hijos.

Los países del grupo 2 se encuentran en una situación intermedia en cuanto al peso relativo que representan los ingresos de los hijos en los ingresos familiares. En el período 2000-2004, este aporte alcanzó el 9%. A diferencia de lo que ocurre en el grupo 1 que presenta una tendencia a concentrar los aportes en el núcleo conyugal en detrimento de los demás miembros, en el grupo 2 la participación de los hijos de más edad se ha mantenido durante la última década.

También en cuanto a la composición de los ingresos, los países del grupo 3 delinean la situación más crítica, ya que la participación de los jefes en la construcción del bienestar de la familia es menor que en los otros dos grupos. El valor porcentual del aporte de las cónyuges es similar al que se regis-





SECUNDARIO COMPLETO-  
TERCIARIO /  
UNIVERSITARIO INCOMPLETO

1990-1995 2000-2004

TERCIARIO /  
UNIVERSITARIO COMPLETO

1990-1995 2000-2004

TOTAL

1990-1995 2000-2004

73,8	70,4	76,9	73,0	71,8	68,4
19,0	22,5	19,6	23,0	16,3	20,6
0,9	1,0	0,4	0,5	2,5	2,2
3,4	3,8	1,7	2,4	5,8	5,5
2,9	2,2	1,5	1,2	3,6	3,3

100,0

100,0

100,0

100,0

100,0

100,0

FUENTES: SITEAL

tra en los demás países de la región; no obstante, en el grupo 3 dicha participación, que ya era considerable a inicios de la década del 90, aumentó menos. Sólo en este grupo se verifica un crecimiento de la participación de los hijos de ambos grupos de edad en la construcción de los ingresos familiares. En los hogares con menor capital educativo de este grupo de países, la quinta parte de los ingresos proviene de los hijos de 15 a 24 años.

## DESIGUALDADES EDUCATIVAS Y REPRODUCCIÓN SOCIAL

La información analizada en este capítulo muestra la existencia de desigualdades sociales muy grandes en la región. Las diferencias en el acceso a los ingresos entre las familias más pobres y las más ricas son extremadamente altas, lo cual pone en evidencia la desigual participación en la distribución de



**TABLA 6**

Participación de los miembros en los ingresos de fuente laboral del hogar según nivel educativo alcanzado por el jefe por grupo de países. Comparación entre los períodos 1990-1995 y 2000-2004.

GRUPO DE PAÍSES	POSICIÓN EN EL HOGAR	HASTA PRIMARIO INCOMPLETO		PRIMARIO COMPLETO- SECUNDARIO INCOMPLETO	
		1990-1995	2000-2004	1990-1995	2000-2004
GRUPO 1	JEFES	60,7	62,8	71,1	67,7
	CÓNYUGES	12,6	18,1	14,1	20,8
	HIJOS 15 A 19 AÑOS	5,8	2,7	2,5	1,4
	HIJOS 20 A 24 AÑOS	13,2	10,7	7,8	6,3
	OTROS FAMILIARES	7,6	5,7	4,5	3,8
	<b>TOTAL</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
GRUPO 2	JEFES	62,3	60,8	71,3	66,1
	CÓNYUGES	9,2	14,2	11,6	16,8
	HIJOS 15 A 19 AÑOS	9,7	6,4	4,9	4,2
	HIJOS 20 A 24 AÑOS	13,6	11,9	8,9	8,4
	OTROS FAMILIARES	5,2	6,7	3,4	4,4
	<b>TOTAL</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
GRUPO 3	JEFES	60,2	55,8	71,3	64,1
	CÓNYUGES	16,1	15,9	16,8	19,7
	HIJOS 15 A 19 AÑOS	5,7	7,6	2,0	3,5
	HIJOS 20 A 24 AÑOS	10,1	12,8	5,2	7,1
	OTROS FAMILIARES	7,8	7,9	4,7	5,5
	<b>TOTAL</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

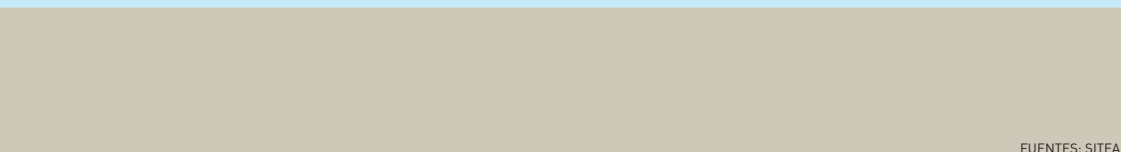


SECUNDARIO COMPLETO- TERCIARIO / UNIVERSITARIO INCOMPLETO		TERCIARIO / UNIVERSITARIO COMPLETO		TOTAL	
1990-1995	2000-2004	1990-1995	2000-2004	1990-1995	2000-2004

74,0	70,4	77,2	74,8	72,0	70,8
17,9	24,3	18,6	22,5	16,2	22,2
0,8	0,5	0,3	0,3	1,9	0,9
4,6	3,2	2,3	1,6	6,3	4,0
2,7	1,5	1,6	0,9	3,6	2,2
100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

77,4	70,6	78,2	74,2	73,5	69,0
16,6	21,4	18,6	21,3	14,1	18,9
0,9	1,4	0,5	0,5	3,4	2,7
2,9	4,8	1,7	2,9	6,1	6,3
2,2	1,8	1,0	1,1	2,8	3,1
100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

70,0	70,1	75,2	70,1	69,8	65,5
22,4	21,9	21,5	25,1	18,6	20,6
1,0	1,1	0,4	0,6	2,2	3,0
2,9	3,5	1,0	2,6	4,9	6,3
3,7	3,4	1,9	1,6	4,5	4,7
100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0



la riqueza, como consecuencia de las características propias de los mercados laborales. Tal como se analizó en el capítulo anterior, los mercados de trabajo de América Latina son fuertemente restrictivos, y en estos contextos de fuerte competencia para acceder a las oportunidades existentes las credenciales educativas pasan a tener un valor muy significativo. De este modo, el capital educativo de las familias tiene una capacidad muy elevada para configurar el nivel de bienestar que ellas puedan construir.

Específicamente, lo que en los hechos ocurre es que cuanto menor es el nivel de instrucción de los adultos de un hogar sus ingresos son menores y más inestables, por provenir en mayor medida del sector informal de la economía. Y esto sucede aun cuando sus hijos están más involucrados en la capacitación de ingresos.

Este panorama se ha ido reconfigurando en el transcurso de la última década. La tendencia creciente de las mujeres a participar en el mundo del trabajo permitió que, durante los últimos años, ellas aportaran más a la economía del hogar que sus hijos menores de 20 años; éstos, además, disminuyeron su participación en el mercado laboral. De todos modos, para muchos hogares con bajo nivel educativo, la presencia de los hijos en el mundo laboral parece inevitable; cabe aquí volver a los datos para mostrar que entre los países más pobres, ellos aportan la quinta parte de los ingresos familiares.

La retirada del Estado de su rol de regulador de los procesos sociales y de los mecanismos de protección que favorecían la integración social profundiza el proceso de privatización en la construcción del bienestar. Los niveles de bienestar y de seguridad social dependen cada vez menos del aporte público que se deriva de los sistemas de protección o de garantías de cumplimiento de ciertos derechos básicos, y cada vez más de la propiedad individual. Para construir su bienestar, hoy las familias dependen cada vez más de lo que tienen. La creciente relevancia del mercado como instancia ordenadora de los procesos sociales acentúa los mecanismos de competencia favoreciendo a los que más tienen con las mejores oportunidades y excluyendo a los que disponen de menos recursos. Y, cabe insistir, entre las diferentes formas de capital que las familias pueden movilizar para la construcción de su bienestar, el tener o no un capital educativo considerable hace una diferencia.

Ante el carácter restrictivo de los mercados de trabajo de América Latina y el repliegue de los estados de sus funciones sociales, la desigual distribución del conocimiento que prevalece hoy en la región lleva a que la educación sea, en los hechos, un mecanismo de reproducción de desigualdades. Quienes tienen menos educación, tienen escasas posibilidades de acceder a ingresos altos y estables y se ven obligados a involucrar a sus hijos en la construcción del bienestar. Así, estos hijos deben abandonar antes sus estudios, lo cual configura un escenario en el que se transmiten las desigualdades educativas de una generación a la siguiente. Si la educación de los adultos es expresión de la historia social de las familias, las estrategias de subsistencia que se ven obligadas a adoptar aquellas con menores recursos conducen a que sus déficits educativos se perpetúen.

En la medida en que los sistemas educativos no logren garantizar una educación de calidad para todos, estos mecanismos de reproducción seguirán vigentes. Los niños y adolescentes desescolarizados, o que asisten a escuelas donde no aprenden lo que se espera que aprendan, seguramente provienen de los sectores más pobres, de familias carentes de todo tipo de capital, incluso el educativo. Esos niños, cuando sean mayores y estén al frente de sus familias, deberán salir a competir en mercados cada vez más selectivos, con menos recursos que los que cuentan quienes lograron prolongar su escolaridad o aprender más en ciclos educativos de similar duración.

El análisis de la relación entre la educación y las condiciones de vida instala inevitablemente a la educación en el lugar que está ocupando hoy como mecanismo de reproducción social. En la medida en que el acceso al bienestar de las familias depende del volumen y las formas de capital que ellas tienen, sólo la capacidad de garantizar una educación de calidad para todos puede romper con el carácter reproductor de los sistemas educativos.

Esta es una de las principales tensiones que se viven en la actualidad en la relación entre educación y sociedad. Se requiere de una educación de calidad para todos para romper con determinismos que se ponen en juego en las sociedades altamente competitivas. Pero, al mismo tiempo, es precisamente ese carácter competitivo que genera ganadores y perdedores lo que pone en riesgo la posibilidad de alcanzar esta meta educativa. Es impensable el logro de una sociedad competitiva, con capacidad de crecer sostenidamente y con una distribución de la riqueza que garantice niveles de bienestar aceptables para todos sobre la base de una distribución tan inequitativa del conocimiento. Desde esta perspectiva, la educación aparece como condición de posibilidad del desarrollo social. Pero al mismo tiempo, es igualmente impensable garantizar el acceso al conocimiento a todos los niños, niñas y adolescentes en sociedades con los niveles de pobreza, marginalidad y exclusión que tienen las sociedades latinoamericanas. Es en este punto donde el desarrollo social se constituye en condición de posibilidad para educar.

En un caso, la educación aparece como la solución a los problemas sociales. En el otro, como reflejo de ellos. Romper este círculo en que se juega la reproducción requiere una concepción de los procesos sociales que renuncie a pensar a lo educativo como condición de posibilidad del bienestar de las familias, o, por lo contrario, el desarrollo social como previo a la educación. El desafío es lograr una aproximación que integre lo social y lo educativo como aspectos estructuralmente relacionados, inescindibles, constitutivos el uno del otro.

Esta integración conceptual del desarrollo social y la educación pone en cuestión la existencia de políticas sociales y educativas concebidas, como lo están hoy en la mayoría de los países, como políticas sectoriales. Sólo una visión integral de los problemas sociales y una respuesta a ellos con políticas transversales que contemplen simultáneamente los aspectos de producción, desarrollo social y comunitario, salud, educación y cultura –entre otras– permitirían romper con los mecanismos de reproducción social y generarían condiciones para tender hacia sociedades más justas e integradas. ■







## CAPÍTULO 5

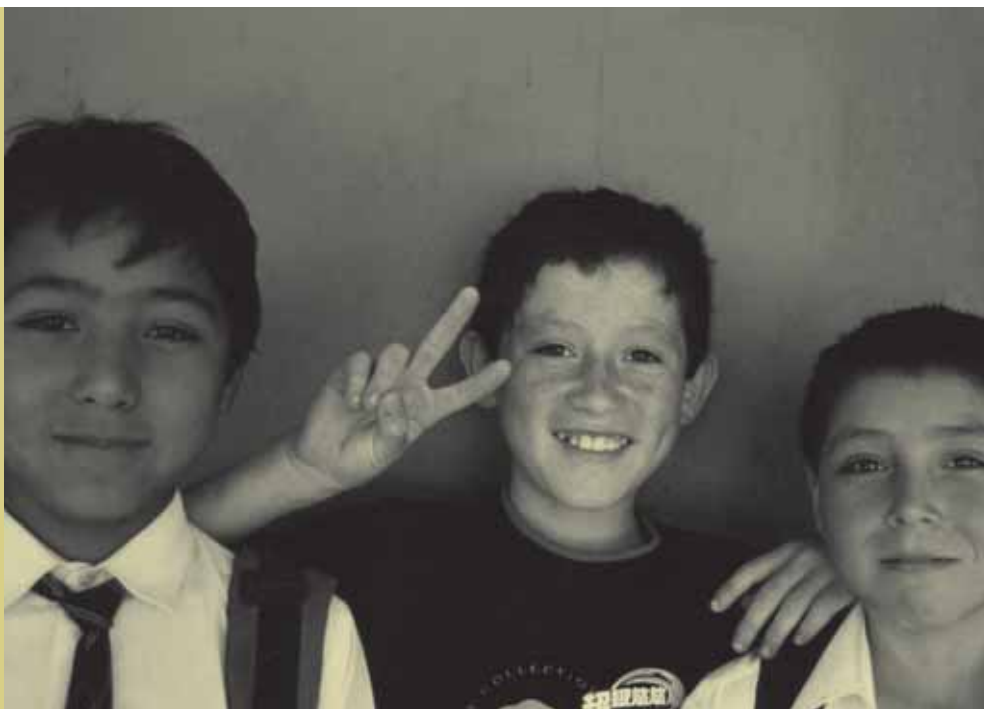
### LOGROS Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA





## CAPÍTULO 5

### LOGROS Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA



153

INFORME  
SOBRE  
TENDENCIAS  
SOCIALES  
Y EDUCATIVAS  
EN AMÉRICA  
LATINA  
2006

Uno de los hechos de mayor impacto que se vivieron en las últimas décadas en los países de América Latina es la redefinición del rol de los estados en relación con los procesos económicos y sociales. En el plano económico, este cambio se expresó en el paso de prácticas reguladoras de los mercados nacionales hacia otras orientadas a garantizar condiciones para la competitividad externa y la inserción internacional. En este desplazamiento, múltiples herramientas de intervención estatal quedaron inutilizadas y pasaron a convertirse en obstáculos a los nuevos objetivos. Los instrumentos de control de los mercados, las empresas estatales, el empleo público, los sindicatos y corporaciones de productores y demás instituciones de gestión económica y seguridad social que habían surgido en el marco de un modelo de crecimiento orientado hacia el interior de las fronteras quedaron posicionados en el lugar de lo obsoleto, como mecanismos burocráticos que limitan el libre juego de una economía globalizada.

Si bien durante la década del 90 la retirada de los estados permitió recuperar un ritmo de crecimiento moderado en las economías latinoamericanas, esta reactivación no se tradujo, tal como se esperaba, en una recomposición del panorama social. Los ingresos se concentraron, el número de pobres siguió aumentando, la estructura social se volvió más fragmentada, las desigualdades sociales se agudizaron, los sectores medios se tornaron sumamente vulnerables y se desvanecieron los mecanismos tradicionales de movilidad social ascendente. Comparada con lo que era hace treinta años, América Latina es otra.

# RENOVAR EL ACUERDO NACIONAL Y LA REPRESENTACIÓN POLÍTICA EN PERÚ

MANUEL IGUÍÑIZ ECHEVERRÍA\*

La recolocación de las desigualdades educativas en relación directa con las desigualdades sociales cuestiona radicalmente las políticas educativas. Pone en el tapete la dificultad para alcanzar logros educativos de equidad en forma extendida en sociedades con pobreza y tan desiguales. Frente a esta situación, los acuerdos, diálogos, leyes generales y comisiones presidenciales que se multiplicaron en vísperas del nuevo siglo resultan superfluos y la descentralización reemprendida en el Perú, una reforma que se extendió por el continente con mucha expectativa y cierta continuidad, fragmenta los esfuerzos y propende al voluntarismo local, dejándolos sin fuerza para transformaciones sostenidas. Analizaremos en detalle estas cuestiones.

La persistente reproducción de las desigualdades educativas, no obstante activismos públicos y privados de diverso tipo, no parece desacreditar hasta su eliminación estos acuerdos nacionales y la descentralización. Las recurrentes protestas populares demandan repensar esos acuerdos, así como la descentralización en educación.

Tiendo a pensar que pactos políticos y sociales como el Acuerdo Nacional (2002) no fallan por ser eclécticos puntos medios. Este Acuerdo tiene el aliento de la transición democrática emprendida en el año 2000. Sus 31 políticas de Estado expresan objetivos básicos: fortalecimiento de la democracia y del Estado de Derecho, desarrollo de la equidad y justicia social, promoción de la competitividad del país y afirmación de un Estado eficiente, transparente y descentralizado.

Si bien el Acuerdo Nacional fue suscrito por partidos políticos, gobierno, organizaciones gremiales e iglesias, el gobierno no es parte del Acuerdo Nacional, pero el Acuerdo Nacional no es parte del gobierno. Parece claro, que el Perú ha dado forma a políticas nacionales con prioridades de transformación como la educación pública con el objetivo de superar la brecha entre educación pública y privada y entre educación urbana y rural.

Es una oportunidad invaluable el encuentro de actores distintos que proponen agendas convergentes sobre temas gravitantes: infancia, carrera pública magisterial, incremento del presupuesto y descentralización. Sin embargo, el resultado es que no se ha producido una adhesión suficiente a tales acuerdos. El acuerdo de corto plazo referido a la educación, firmado en el Foro de Acuerdo Nacional con el nombre de Pacto Social de Compromisos Recíprocos por la Educación 2004-2006, enfatiza cuatro puntos: la movilización nacional por aprendizajes de calidad, la estrategia de desarrollo profesional docente, la moralización del sector educación y el financiamiento de la educación. Este acuerdo fue llevado con mucha debilidad al Ministerio de Educación, al Congreso, a los gobiernos regionales y locales y a las organizaciones sociales.

El Pacto Social de Compromisos Recíprocos por la Educación, que apareció como un imperativo ético y estratégico para la transformación educativa, no ha sido fuerte o coherente, ni ha formado parte de un cambio global capaz de superar la tendencia a la sectoriali-

\*es Presidente del Foro Educativo, asociación que forma parte del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas.







En este nuevo escenario social, el conocimiento adquiere una relevancia inédita. En primer lugar, el salto tecnológico asociado a estas transformaciones generalizó el consumo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, cuyo dominio exige el manejo de códigos y lógicas formales. La irrupción de estas tecnologías no sólo delimita una nueva marca desde la cual se definen los límites entre incluidos y excluidos, sino que además la relación que los individuos establecen con ellas difiere en función de su condición social. Mientras algunos de los que alcanzan el acceso asumen el rol de consumidores pasivos, otros logran usos productivos y originales.

En segundo lugar, más que un conjunto de saberes establecidos, el desempeño en las sociedades contemporáneas exige un aprendizaje continuo. Los conocimientos brindados por la escolarización primaria como la alfabetización lingüística, matemática y científica resultan insuficientes en este nuevo contexto y son cada vez más necesarios los contenidos transmitidos por el nivel medio. Ello responde a que el dominio de los códigos de la comunicación y una cultura general son condiciones necesarias para poder habitar situaciones esencialmente cambiantes y constituyen la base imprescindible para incorporar nuevos aprendizajes a lo largo de toda la vida. Estas nuevas condiciones demandan a la educación y a la escuela un cambio de sentido respecto a los principios aún vigentes que sirvieron de base para organizar los sistemas educativos nacionales. Las sociedades están atravesando cambios sustantivos y las instituciones educativas no logran redefinir su estructura organizativa ni reorientar los contenidos y las prácticas pedagógicas para estar a la altura de las exigencias que impone el cambio de época que se vive en la región. Aun así, es importante destacar que, durante las últimas décadas, la masificación de los sistemas educativos y, en particular, la expansión de la cobertura educativa en el nivel medio indujeron la incorporación a las prácticas educativas de alumnos provenientes de hogares cuyos padres nunca habían podido asistir a ese nivel.

Este proceso de expansión escolar y de incorporación masiva de niños y jóvenes provenientes de sectores sociales históricamente excluidos de la posibili-



dad de educarse tuvo, en la mayoría de los casos, un alto costo institucional. En este nuevo escenario, signado por un deterioro del panorama social y una ampliación de la cobertura escolar, los docentes y los directivos de todos los niveles educativos se vieron obligados a tomar parte en acciones orientadas a consolidar las condiciones mínimas necesarias para que la enseñanza y el aprendizaje fueran posibles.

Ante el debilitamiento de las familias en su capacidad para respaldar a los niños y adolescentes en los procesos educativos, el cuidado de la salud, la alimentación y la contención emocional, las escuelas comenzaron progresivamente a asumir estos roles. Como consecuencia de ello, las condiciones laborales de los docentes se deterioraron y la transmisión del saber quedó desplazada en tanto actividad estructurante de las prácticas en la escuela. La masificación entró en tensión con la calidad de la enseñanza y, en la mayoría de los casos, la posibilidad de incorporar o retener en las aulas a niños y adolescentes habitualmente desescolarizados no se tradujo en mayores conocimientos ni en mejores resultados.

La población de América Latina muestra en general un panorama en el que se destacan trayectorias educativas interrumpidas, niveles de instrucción bajos respecto a las exigencias de sociedades cada vez más modernas y competitivas, y un acceso muy limitado a los niveles superiores de educación. El mayor crecimiento se experimentó en relación con la matrícula del nivel medio. Si bien el acceso universal a la enseñanza primaria está prácticamente logrado, aún entre los niños más pobres la desescolarización se inicia antes de completar ese nivel. Los estudiantes provenientes de las familias con menores recursos son los que tienen las mayores dificultades para permanecer en este nivel y completarlo. En cuanto al nivel inicial, la significativa expansión que experimentó durante las últimas décadas aún no logra atravesar los derroteros de la estructura social y avanza desde los sectores más favorecidos hacia los más postergados. Todavía son muy disímiles los conocimientos y los hábitos y actitudes con que acceden a la escuela primaria los niños provenientes de diversos sectores sociales, hecho que marca las primeras diferencias en las trayectorias educativas de niños.

Si bien la masificación de los sistemas educativos implicó una reducción de las brechas sociales en la escolarización que favoreció a la población con menores recursos, estos sectores continúan siendo los más vulnerables. Tanto el acceso como el rezago y el egreso siguen estando fuertemente condicionados por el origen social de los niños y adolescentes. La masificación implicó el desplazamiento hacia el interior del sistema educativo de los procesos de selección que históricamente operaban antes del ingreso. En consecuencia, los niveles de abandono, repitencia, sobre-edad y participación económica de los estudiantes –en especial, de los varones– están fuertemente concentrados entre quienes provienen de los hogares peor posicionados en la estructura social.

La información discutida contribuye a la hipótesis de que, si no se realizan esfuerzos significativos para profundizar la expansión de los sistemas educativos, no será posible concretar la escolarización universal, en especial en el

# LA PARTICIPACIÓN EN LAS REFORMAS EDUCATIVAS

JOSÉ RIVERO\*

Pese a que, según el consenso social, las reformas educativas actuales no son viables si la población y principales actores no se involucran en su diseño y ejecución, el balance regional indica que tales reformas han sido el producto más de la convicción técnica de sus ejecutores que de la apertura al diálogo y la participación. Las razones están en el origen mismo de las reformas y en los contextos sociales y económicos en que se han desarrollado.

Las reformas educativas de los 90 se hicieron con mentores que imaginaron un escenario hipotético sin conflictos ideológicos y sin utopías significativas, caracterizado por la lucha de fuerzas y capacidades y por el progreso material mediante la competencia en los mercados. Fueron economistas quienes asignaron a la escuela y a la educación el papel de habilitar a los individuos para que obtengan grados compatibles con un nivel de vida similar a los alcanzados por los países del Sudeste Asiático, de modo que el resultado de esas conductas fuese económica, local e internacionalmente sostenible. No es de extrañar que se pusieran claros límites a la acción del Estado, reducido a mero observador del quehacer económico y social.

A pesar de que la hipótesis de la educación como fuente mayor de equidad

social fue una de las principales motivaciones, más de una década después de aplicar las recetas de desregulación y privatización, las desigualdades sociales han crecido a ritmos tan alarmantes que la pobreza y la falta de empleo son considerados los factores más importantes de riesgo para la propia educación y para los actuales procesos de democratización política y de apertura económica.

Otro factor que explica la premisa inicial es que, en la mayor parte de los países, la ejecución de reformas ha encontrado importantes dificultades ligadas a la calidad de la educación, a la promoción de cambios en el proyecto y gestión educativa de los establecimientos y a los cambios curriculares y de los sistemas de evaluación en medio de políticas que otorgan mayor autonomía y poder a directores y maestros.

A pesar del discurso similar que comparten estas reformas, las definiciones y ejecuciones difieren según los contextos sociales, tradiciones históricas y, particularmente, según los conflictos, negociaciones y acuerdos que se construyen entre los distintos grupos sociales que intervienen en el proceso.

Muchas de las principales expresiones de participación se han dado en

**\*Consultor internacional; miembro del Consejo Nacional de Educación del Perú, se desempeñó como especialista regional de la UNESCO**

el abordaje de estas dinámicas. Los nuevos temas se sumaron a temas anteriores de reivindicación docente generándose una mezcla explosiva expresada en múltiples expresiones de conflicto entre reformadores y sindicalistas docentes que tuvo directa relación con las referencias económico-políticas de los reformadores al pensamiento de educadores y de sus organizaciones sindicales. Las huelgas docentes fueron numerosas y prolongadas en la década pasada, la Carpa Blanca instalada por la CTERA<sup>1</sup> en pleno centro de Buenos Aires fue expresión mayúscula de este tipo de conflictos.

La participación sindical mexicana tuvo distinta expresión a través del SNTE<sup>2</sup> como principal aliado del entonces partido de gobierno (PRI) posibilitando el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, base principal del cambio educativo en ese país. Otras expresiones de participación sindical propositiva se dieron en República Dominicana<sup>3</sup>, en Chile<sup>4</sup>, en Córdoba, Argentina<sup>5</sup> y en Uruguay<sup>6</sup>.

La experiencia colombiana ha sido particularmente importante. La acción de la FECODE<sup>7</sup> fue decisiva en el proceso de elaboración y parte de la ejecución del Plan Decenal de Educación, organizado en 1996 luego de decisivos prolegómenos, plan que constituyó el más importante esfuerzo nacional por tratar de hacer de la educación una política de Estado.

Un buen ejemplo de cambios participativos es el Programa Educo de El Salvador que surge por iniciativa de las propias comunidades rurales no atendidas por el Ministerio de Educación.<sup>8</sup> En el Perú de Fujimori fueron las organizaciones de la sociedad civil quienes tuvieron principales iniciativas para refutar el modelo privati-

zador que quería imponerse y hacer propuestas que una década después comienzan a vislumbrarse factibles.<sup>9</sup>

La principal expresión participativa del proceso de cambio educativo chileno acaban de darla seiscientos mil estudiantes secundarios demandando, con el apoyo de profesores y universitarios, un viraje profundo del sistema educativo en lo que se ha considerado el quiebre mayor de una reforma que, en democracia, ha posibilitado que de cada cinco plazas creadas en la enseñanza básica y media, cuatro correspondan a colegios particulares y sólo una a establecimientos municipales.<sup>10</sup> Una pregunta aún no resuelta está referida a los tipos de articulación recomendables entre la participación estatal y no estatal. La necesidad de construir consensos y de crear propuestas de largo plazo a nivel nacional o en marcos territoriales descentralizados facilitará dicha articulación.<sup>11</sup>

Las reformas sociales son verdaderas reformas culturales que requieren del consenso y el compromiso de todos para su éxito. Lograr cambios como los propuestos demanda variados y complejos procesos de construcción del capital humano e institucional; en regímenes democráticos no resultan las aplicaciones “desde arriba”. Los procesos de reforma constituyen así un esfuerzo de concertación social que promueve nuevas interpretaciones y prácticas de acción sobre los caminos y medios para mejorar la calidad y relevancia de la provisión de servicios. Los conflictos y obstáculos que enfrentan las reformas constituyen momentos inevitables de un proceso en el cual los actores están demandando la necesidad de repensar también la manera de concebirlas y de realizarlas con nuevos roles asumidos por el Estado, la sociedad civil, los gremios docentes y las agencias internacionales.

1 La Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina realizó esta protesta entre abril de 1997 y diciembre de 1999.

2 Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

3 La Asociación Dominicana de Profesores participó activamente en la consulta nacional que dio lugar al Plan Decenal de Educación a inicios de 1990.

4 El Colegio de Profesores de Chile, contestatario a la reforma inspirada en la LOCE de Pinochet, aceptó el desafío de estudiar la evaluación docente propuesta por el gobierno de R. Lagos para un diálogo y propuesta en pro de un mayor profesionalismo docente en su país.

5 La UEPC (Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba) propició un Pacto de Calidad Educativa de Córdoba, suscrito en septiembre de 1999 con el gobierno de la provincia.

6 La Federación Uruguaya de Maestros (FUM) tiene un rol protagónico en los aprendizajes docentes a través de múltiples actividades y de los contenidos de su revista gremial *Quehacer educativo*.

7 La Federación Colombiana de Educadores fue propulsora de la Ley General de Educación 115 (febrero 1994). Sus Congresos Pedagógicos Nacionales fueron decisivos tanto para esta ley como para el Plan Decenal.

8 El Programa promueve que las Asociaciones Comunales para la Educación, con miembros directivos elegidos por las comunidades, gestionen a nivel local la educación. Con los fondos mensuales transferidos para su funcionamiento pueden contratar maestros, comprar materiales, garantizar matrículas y cuidar de la infraestructura de los establecimientos.

9 Instituciones como Foro Educativo, Educa, Tarea, Instituto de Pedagogía Popular tuvieron destacada presencia. El Proyecto Educativo Nacional, actualmente en discusión, fue planteado por Foro Educativo desde la década pasada.

10 De modo semejante a las ataduras políticas por las que la democracia chilena siguió en buena medida tutelada, la educación sufrió los efectos de una institucionalidad y unas reglas de juego difíciles de ignorar. El 10 de marzo de 1990, último día de su gestión, Pinochet dictó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), que sienta las bases de gestión y financiamiento del actual sistema educativo. Esta ley resta protagonismo al Estado en la educación y la convierte en un sector económico más, sujeto a las leyes de la oferta y la demanda como cualquier otro. Si en 1981 los colegios públicos representaban el 78% de la matrícula, hoy se han reducido a alrededor del 50%. El resto es negocio privado, repartido en un 41% a los particulares subvencionados y en un 9% a los privados.

11 En el relativamente reciente proceso de regionalización peruano, la construcción de Proyectos Educativos Regionales ha significado la principal expresión de participación y movilización con activa presencia de entes públicos en alianza con los de la sociedad civil.

nivel medio. Los límites de la expansión de la educación media se ponen en evidencia al constatar que en el primer quinquenio de este siglo el porcentaje de población de 25 a 34 años y de jóvenes de 18 a 24 años que cuentan con la credencial de la educación secundaria es similar. Esto significa que, aun cuando el crecimiento de egresados del nivel presenta diferencias de intensidad según los países, el histórico carácter selectivo de la educación secundaria continúa siendo un límite a franquear. Si no logra superarse este límite, los sectores sociales más postergados –entre ellos los pobres, los indígenas, o los que habitan en las zonas urbanas marginales– serán los que quedarán fuera del sistema. Si bien entre estos grupos sociales el crecimiento de la escolarización ha sido muy significativo, reduciéndose así las brechas en el acceso y la permanencia en las instituciones educativas, siguen siendo aún los más vulnerables, aquellos sobre los cuales recaerá el costo de los límites de la expansión del sistema.

Hasta que no se logre una educación de calidad para todos, las instituciones educativas seguirán generando ganadores y perdedores, es decir, se formarán algunos individuos capaces de conseguir una inserción social plena y otros que no. Las diferencias en las trayectorias educativas son marcas muy fuertes que configuran los mecanismos de selección social y discriminación. Esto es muy claro en el mundo laboral. Cuando los sistemas productivos no ofrecen opor-



tunidades para todos en el sector formal de la economía, las desigualdades educativas prefiguran la selección.

Dada la centralidad que tiene el mercado de trabajo en la dinámica social y económica actual, las desigualdades se proyectan a casi todas las dimensiones de la vida. Ello es visible en el caso del acceso al bienestar, donde pudo mostrarse que las diferencias educativas de los adultos no sólo se traducen en disparidades muy significativas en los ingresos percibidos en los hogares, sino también en las fuentes de procedencia de estos ingresos. En los hogares con menor capital educativo, los ingresos, además de ser muy bajos, son más inestables por proceder fundamentalmente del sector informal. Más aún, en estos hogares se percibe la necesidad de hacer un sobreesfuerzo de participación económica que compromete a los miembros más jóvenes de la familia para que las brechas de ingresos no sean aún mayores.

En síntesis, una revisión de información que dé cuenta de la situación educativa en América Latina muestra un panorama con logros significativos y claros desafíos. Entre los logros, tal como se señaló, el aumento de la cobertura educativa, la reducción de las disparidades en el acceso y el aumento de los años de escolarización de los jóvenes son, sin dudas, los más importantes. Si bien estos avances pueden entenderse como propios de la expansión de los sistemas educativos a través de los años, desde su creación, no debe subestimarse la significación que tuvo en la década pasada el intenso debate sobre las políticas educativas y las recomendaciones que se plasmaron en las reformas llevadas a cabo en casi todos los países de América Latina. La extensión de la obligatoriedad, los esfuerzos por ampliar la oferta escolar, los programas de becas y otras acciones desarrolladas en los diferentes países, sin duda han hecho un aporte a la tendencia de creciente escolarización.

Entre los desafíos, uno de los más claros es, precisamente, garantizar continuidad en este proceso de expansión a través de acciones que neutralicen los obstáculos que harían inviable la meta de universalizar de la educación. Un segundo desafío que confronta a la totalidad de los países de la región es la necesidad de retener a los niños escolarizados, creando condiciones para que puedan permanecer en el sistema educativo hasta completar al menos la educación media. Tanto el acceso a la escuela como la permanencia en ella son condiciones que hacen posible el desafío fundamental que enfrentan los sistemas educativos: garantizar que en el paso por las aulas los niños y adolescentes logren un aprendizaje significativo para cada uno de ellos y para la sociedad. En tanto sigan existiendo las brechas actuales en el acceso al conocimiento se posterga la posibilidad de romper con los determinismos sociales presentes en la reproducción de las desigualdades. En el diseño y puesta en acción de políticas orientadas a abordar la cuestión educativa, esta situación específica reclama una solución urgente y eficaz.

La magnitud de estos desafíos lleva a mantener vivo el debate respecto a varias cuestiones: ¿Cuáles deben ser los cambios necesarios que las políticas educativas de la región deben encarar para dar continuidad a los avances que se van registrando? ¿Cómo abordar desde la escuela y desde las demás instancias del sistema educativo el nuevo escenario social que se va configurando en la

región? ¿Qué estrategias pedagógicas e institucionales deben desarrollarse para educar a los nuevos alumnos que llegan a las aulas, socializados en un mundo más globalizado y más desigual? ¿Qué políticas de equidad pueden garantizar igualdad en los resultados en sociedades cada vez más heterogéneas?

Un punto de partida recomendable para avanzar en este debate es promover iniciativas que permitan comprender más a fondo qué pasa en cada uno de los países de América Latina en términos económicos, sociales y culturales. A los problemas de pobreza y exclusión social que hacen a la historia de los países de la región se suman actualmente, como cuestiones que deberán ser consideradas en el diseño de cualquier política educativa, el aumento de las desigualdades sociales, los procesos migratorios, la crisis de cohesión que resulta de la mayor presencia de una lógica de mercado en la base de los procesos sociales, la mayor vulnerabilidad de los sectores medios y la diversificación de las culturas juveniles. Como ya se señaló, América Latina está atravesando un cambio de época que determina la configuración de un escenario con nuevas oportunidades y desafíos, y no es posible promover políticas exitosas sin un profundo conocimiento de estos procesos.

Esto representa un doble reto. Por un lado, la búsqueda de herramientas conceptuales que ofrezcan una visión más integral de la nueva cuestión social, que superen las limitaciones propias de los clásicos enfoques centrados en la problemática de la pobreza y que puedan proveer una mejor comprensión del escenario en el cual se deben desarrollar prácticas educativas exitosas. Esfuerzos como lo que se están realizando hoy en diversos centros académicos latinoamericanos para conceptualizar y operacionalizar cuestiones como la vulnerabilidad, la segmentación espacial, la dinámica de la estructura social y diferentes formas de inclusión y exclusión significarán un aporte muy valioso para el desarrollo de diagnósticos más potentes en su capacidad de orientar el diseño de políticas. Por otra parte, se impone la necesidad de hacer una revisión de los sistemas regulares de producción de información estadística, orientada a identificar, dimensionar y monitorear tendencias de problemáticas hoy imposibles de captar desde las estadísticas disponibles. El fortalecimiento de la capacidad de diagnóstico y un real conocimiento del contexto de cada uno de los países son puntos de partida vitales para el desarrollo de propuestas viables.

El informe muestra los límites de la expansión educativa en sociedades tan desiguales como las latinoamericanas. La información analizada alcanza para argumentar que no se puede sostener el compromiso de garantizar una educación para todos si no va acompañado de acciones que creen condiciones sociales para que ello sea posible. Si bien es necesario un gran esfuerzo de recomposición de los sistemas y de las instituciones educativas, éste será poco fructífero si no va acompañado por acciones orientadas a crear condiciones para que las familias puedan responder a las exigencias que les implica garantizar la educación de sus hijos. Desde esta perspectiva, la educación es un proyecto que trasciende las políticas educativas. El desafío de lograr una educación para todos debe convertirse en uno de los ejes de una política integral junto a las acciones específicas vinculadas con el desarrollo social, la salud, la producción y la cultura. ■





**ANEXO  
ESTADÍSTICO**





## ÍNDICE DE TABLAS DEL ANEXO ESTADÍSTICO

Tabla 1. PBI per cápita a precios constantes de mercado; brechas entre el decil 10mo y el 1ro y entre el quintil 5to y el 1ro en los ingresos per cápita del hogar; porcentaje de población bajo la línea de pobreza y porcentaje de población bajo la línea de indigencia.	169
Tabla 2. Porcentaje de ocupados en el sector terciario; porcentaje de ocupados en el sector informal; porcentaje de asalariados precarios y tasa de desocupación. Población urbana mayor de 14 años.	170
Tabla 3. Tasa de analfabetismo e índice de pendiente de la desigualdad en la tasa de analfabetismo por grupos de edad. Población del total del país mayor de 14 años.	171
Tabla 4. Tasa de analfabetismo e índice de pendiente de la desigualdad en la tasa de analfabetismo por grupos de edad según área urbano y rural. Población mayor de 14 años.	172
Tabla 5. Tasa de analfabetismo e índice de pendiente de la desigualdad en la tasa de analfabetismo por grupos de edad según sexo. Población del total del país mayor de 14 años.	174
Tabla 6. Gini de los años de escolarización y promedio de años de escolarización por área urbano - rural y sexo. Población mayor de 24 años.	176
Tabla 7. Porcentaje de población que completó la secundaria por grupo de edad según área urbano - rural y sexo. Población mayor de 24 años.	178
Tabla 8. Situación educativa de los jóvenes de 18 a 24 años y nivel educativo en el que abandonaron los estudios los que no completaron la secundaria. Jóvenes de 18 a 24 años del total del país.	180
Tabla 9. Tasas específicas de escolarización por edad según capital educativo e índice de pendiente de la desigualdad por capital educativo del hogar. Población de 3 a 5 años del total del país.	182
Tabla 10. Tasas específicas de escolarización por edad según capital educativo e índice de pendiente de la desigualdad por capital educativo del hogar. Población de 6 a 11 años del total del país.	184

Tabla 11. Tasas específicas de escolarización por edad según capital educativo e índice de pendiente de la desigualdad por capital educativo del hogar. Población de 12 a 17 años del total del país.	186
Tabla 12. Tasas específicas de escolarización por edad según capital educativo e índice de pendiente de la desigualdad por capital educativo del hogar. Población urbana de 3 a 5 años.	188
Tabla 13. Tasas específicas de escolarización por edad según capital educativo e índice de pendiente de la desigualdad por capital educativo del hogar. Población urbana de 6 a 11 años.	190
Tabla 14. Tasas específicas de escolarización por edad según capital educativo e índice de pendiente de la desigualdad por capital educativo del hogar. Población urbana de 12 a 17 años.	192
Tabla 15. Tasas específicas de escolarización por grupos de edad. Población rural de 5 a 17 años.	194
Tabla 16. Porcentaje de alumnos con sobre - edad según capital educativo e índice de la pendiente de la desigualdad en el porcentaje de alumnos con sobre - edad por capital educativo del hogar. Población escolarizada de 9 a 17 años del total del país.	196
Tabla 17. Porcentaje de alumnos con sobre - edad según capital educativo e índice de la pendiente de la desigualdad en el porcentaje de alumnos con sobre- edad por capital educativo del hogar. Población escolarizada urbana de 9 a 17 años.	198
Tabla 18. Porcentaje de alumnos con sobre - edad según capital educativo e índice de la pendiente de la desigualdad en el porcentaje de alumnos con sobre - edad por capital educativo del hogar. Población escolarizada rural de 9 a 17 años.	200
Tabla 19. Tasas netas de escolarización primaria y media e índice de pendiente de la desigualdad en dichas tasas por capital educativo del hogar. Población del total del país con la edad correspondiente a cada nivel educativo.	202
Tabla 20. Tasas netas de escolarización primaria y media e índice de pendiente de la desigualdad en dichas tasas por capital educativo del hogar. Población urbana con la edad correspondiente a cada nivel educativo.	204
Tabla 21. Tasas netas de escolarización primaria y media e índice de pendiente de la desigualdad en dichas tasas por capital educativo del hogar. Población rural con la edad correspondiente a cada nivel educativo.	206

Tabla 22. Porcentaje de adolescentes de 15 a 17 que estudian y son económicamente activos y que no estudian y son económicamente inactivos e índice de pendiente de la desigualdad en ambos indicadores según capital educativo del hogar. Adolescentes de 15 a 17 años del total del país.	208
Tabla 23. Tasa de actividad de los adolescentes de 15 a 17 años según estudien o no por área urbano - rural y sexo.	210
Tabla 24. Porcentaje de la población económicamente activa con estudios secundarios completos y promedio de años de escolarización por grupos de edad. Población económicamente activa urbana mayor de 14 años.	212
Tabla 25. Porcentaje de ocupados en el sector formal según años de escolarización e índice de pendiente de la desigualdad en dicho indicador por años de escolarización alcanzados. Ocupados urbanos mayores de 14 años.	214
Tabla 26. Participación en los ingresos de fuente laboral según nivel educativo alcanzado e índice de pendiente de la desigualdad en la participación en el ingreso por nivel educativo. Ocupados urbanos mayores de 14 años.	215
Tabla 27. Participación en los ingresos <i>per cápita</i> según el capital educativo del hogar e índice de pendiente de la desigualdad en el ingreso por capital educativo. Hogares urbanos que perciben ingresos o con ingresos conocidos.	216
Tabla 28. Riesgo (FGT 0) e intensidad de la pobreza (FGT 1) en función del capital educativo del hogar. Hogares urbanos que perciben ingresos o con ingresos conocidos.	217







**TABLA 1**

**PBI *per cápita* a precios constantes de mercado.**  
**Brechas entre el decil 10mo. y el 1ro. y entre**  
**el quintil 5to. y el 1ro. en los ingresos**  
***per cápita* del hogar. Porcentaje**  
**de población bajo la línea de**  
**pobreza y porcentaje de población**  
**bajo la línea de indigencia.**

PAÍS / AÑO	PBI A PRECIOS CONSTANTES *	BRECHA DECIL 10 / DECIL 1 **	BRECHA QUINTIL 5 / QUINTIL 1 **	PORCENTAJE DE POBLACIÓN BAJO LP ***	PORCENTAJE DE POBLACIÓN BAJO LI ***
<b>ARGENTINA</b>					
1990	5535.4	23.1	12.2	21.2	5.2
2003	6600.8	33.9	16.7	29,4 <sup>1</sup>	11,1 <sup>1</sup>
<b>BOLIVIA</b>					
2002	938.2	40.8	18.7	62.4	37.1
<b>BRASIL</b>					
1990	3816.5	53.2	24.8	48.0	23.4
2001	4216.3	47.9	22.0	37.5	13.2
<b>COSTA RICA</b>					
1991	2959,2 <sup>7</sup>	22.5	11.1	26,3 <sup>2</sup>	9,9 <sup>2</sup>
2000	3775.2	22.2	11.5	20,3 <sup>3</sup>	8,2 <sup>3</sup>
<b>CHILE</b>					
1990	3758.5	34.7	17.0	38.6	13.0
2000	5736.0	41.1	19.2	20.2	5.6
<b>EL SALVADOR</b>					
2003	1760.2	23.6	11.9	48,9 <sup>4</sup>	22,1 <sup>4</sup>
<b>GUATEMALA</b>					
2001	1587.0	65.1	29.1	60,21 <sup>5</sup>	30,9 <sup>5</sup>
<b>HONDURAS</b>					
1990	685.7	70.4	27.7	80.8	60.9
2001	714.2	33.0	15.4	77,3 <sup>5</sup>	54,4 <sup>5</sup>
<b>MÉXICO</b>					
1992	4047,9 <sup>7</sup>	35.6	17.2	52,9 <sup>6</sup>	22 6
2004	4681,9 <sup>8</sup>	25.1	13.1	37.0	11.7
<b>NICARAGUA</b>					
2001	827.6	33.2	16.2	69.4	42.4
<b>PARAGUAY</b>					
1990	1472.1	30.9	15.2	43.2	13.1
2000	1277.6	32.8	15.4	61,0 <sup>4</sup>	33,2 <sup>4</sup>
<b>URUGUAY</b>					
2002	4841.1	53.8	25.6	15.4	2.5

FUENTES: \* CEPAL, ANUARIO ESTADÍSTICO 2004 / \*\* SITEAL. LOS DATOS CORRESPONDEN A LAS ÁREAS URBANAS / \*\*\* CEPAL, PANORAMA SOCIAL, 2005

NOTAS

- 1- LOS DATOS CORRESPONDEN AL AÑO 2004
- 2- LOS DATOS CORRESPONDEN AL AÑO 1990
- 3- LOS DATOS CORRESPONDEN AL AÑO 2002
- 4- LOS DATOS CORRESPONDEN AL AÑO 2001
- 5- LOS DATOS CORRESPONDEN AL AÑO 2002
- 6- LOS DATOS CORRESPONDEN AL AÑO 1996
- 7- LOS DATOS CORRESPONDEN AL AÑO 1990
- 8- LOS DATOS CORRESPONDEN AL AÑO 2003



**TABLA 2**  
**Porcentaje de ocupados en el sector terciario.**  
**Porcentaje de ocupados en el sector**  
**informal. Porcentaje de asalariados**  
**precarios y Tasa de desocupación.**  
**Población urbana mayor de 14 años.**

PAÍS / AÑO	PORCENTAJE DE OCUPADOS EN EL SECTOR TERCIARIO	PORCENTAJE DE OCUPADOS EN EL SECTOR INFORMAL	PORCENTAJE DE ASALARIADOS PRECARIOS	TASA DE DESOCUPACIÓN
<b>ARGENTINA</b>				
1990	71.5	24.9	19.5	8.4
2003	78.1	30.1	44.8	15.6
<b>BOLIVIA</b>				
2002	41.7	49.7	62.0	4.3
<b>BRASIL</b>				
1990	54.7	31.6	33.6	3.6
2001	60.4	25.9	35.2	9.3
<b>COSTA RICA</b>				
1991	47.4	33.6	S/D	5.4
2000	57.5	34.6	S/D	5.2
<b>CHILE</b>				
1990	54.6	26.1	20.8	8.3
2000	61.2	24.3	23.6	10.2
<b>EL SALVADOR</b>				
2003	57.8	32.6	42.4	3.7
<b>GUATEMALA</b>				
2001	42.9	44.2	63.9	1.5
<b>HONDURAS</b>				
1990	S/D	34.3	S/D	5.1
2001	45.9	32.1	S/D	5.5
<b>MÉXICO</b>				
1992	51.3	39.5	48.3	3.6
2004	59.5	38.3	61.2	3.8
<b>NICARAGUA</b>				
2001	49.1	38.5	67.5	3.6
<b>PARAGUAY</b>				
1995	45.0	29.9	66.0	3.4
2000	51.8	34.4	71.8	7.6
<b>URUGUAY</b>				
2002	73.5	30.7	23.6	16.9
<b>TOTAL PAÍSES CONSIDERADOS</b>				
1990 <sup>1</sup>	52.4	33.2	36.1	4.2
2000 <sup>2</sup>	59.8	31.3	44.4	7.7

NOTAS  
S/D: SIN DATOS  
1: CORRESPONDE AL AÑO  
MÁS CERCANO A 1990  
ENTRE LOS PAÍSES  
CONSIDERADOS  
2: CORRESPONDE AL AÑO  
MÁS CERCANO AL 2000  
ENTRE LOS PAÍSES  
CONSIDERADOS

FUENTES: SITEAL



**TABLA 3**  
Tasa de analfabetismo e índice de pendiente de la desigualdad en la tasa de analfabetismo por grupos de edad. Población del total del país mayor de 14 años.

PAÍS / AÑO	GRUPO DE EDAD				ÍNDICE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
	15 A 24 AÑOS	25 A 49 AÑOS	50 AÑOS Y MÁS	TOTAL	
ARGENTINA URBANA					
1990	0.7	1.7	3.8	2.2	1.5
2003	0.6	1.0	2.5	1.4	1.0
BOLIVIA					
2002	1.9	10.5	34.0	12.7	16.0
BRASIL					
1990	9.7	15.4	37.3	18.6	13.8
2001	4.2	9.6	27.5	12.4	11.7
COSTA RICA					
1991	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
2000	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
CHILE					
1990	1.5	3.3	12.9	5.2	5.7
2000	0.9	2.3	9.8	4.0	4.5
EL SALVADOR					
2003	6.5	14.2	38.2	17.7	15.8
GUATEMALA					
2001	18.3	30.4	56.2	31.7	19.0
HONDURAS					
1990	12.6	24.0	52.0	25.4	19.7
2001	8.8	15.5	42.7	18.7	16.9
MÉXICO					
1992	3.4	9.5	29.2	11.2	12.9
2004	2.7	5.9	21.9	8.8	9.6
NICARAGUA					
2001	13.5	19.3	45.2	22.2	15.8
PARAGUAY					
1995	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
2000	4.4	7.4	20.9	9.4	8.2
URUGUAY URBANO					
2002	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
<b>TOTAL PAÍSES CONSIDERADOS</b>					
1990 <sup>1</sup>	6.5	11.8	29.4	14.1	11.5
2000 <sup>2</sup>	4.0	8.2	23.4	10.8	9.7

FUENTES: SITEAL

**TABLA 4**  
Tasa de analfabetismo e índice de pendiente  
de la desigualdad en la tasa de analfabetismo  
por grupos de edad según área urbano y rural.  
Población mayor de 14 años.

AREAS URBANAS					
PAÍS / AÑO	GRUPO DE EDAD			TOTAL	ÍNDICE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
	15 A 24 AÑOS	25 A 49 AÑOS	50 AÑOS Y MÁS		
ARGENTINA URBANA					
1990	0.7	1.7	3.8	2.2	1.5
2003	0.6	1.0	2.5	1.4	1.0
BOLIVIA					
2002	0.7	4.4	18.2	5.6	8.8
BRASIL					
1990	5.6	10.2	29.3	13.1	11.9
2001	2.8	6.9	22.8	9.5	10.0
COSTA RICA					
1991	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
2000	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
CHILE					
1990	1.1	2.1	8.4	3.3	3.7
2000	0.7	1.6	6.4	2.6	2.8
EL SALVADOR					
2003	2.4	7.0	26.5	10.4	12.1
GUATEMALA					
2001	6.9	14.0	36.3	16.5	14.7
HONDURAS					
1990	4.9	11.5	33.0	12.8	14.1
2001	4.0	7.4	28.9	10.3	12.4
MÉXICO					
1992	1.9	5.3	20.6	7.0	9.3
2004	1.8	3.9	16.6	6.2	7.4
NICARAGUA					
2001	6.1	11.2	32.8	13.5	13.3
PARAGUAY					
1995	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
2000	2.0	3.9	14.3	5.6	6.1
URUGUAY URBANO					
2002	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
TOTAL PAÍSES CONSIDERADOS					
1990 <sup>1</sup>	3.6	7.4	21.8	9.5	9.1
2000 <sup>2</sup>	2.3	5.3	17.7	7.5	7.7



## ÁREAS RURALES

GRUPO DE EDAD			TOTAL	ÍNDICE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
15 A 24 AÑOS	25 A 49 AÑOS	50 AÑOS Y MÁS		

S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
S/D	S/D	S/D	S/D	S/D

4.5	22.8	53.4	25.5	24.4
-----	------	------	------	------

21.6	33.1	60.9	36.0	19.6
------	------	------	------	------

12.0	26.3	50.5	28.7	19.2
------	------	------	------	------

S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
S/D	S/D	S/D	S/D	S/D

3.7	8.9	32.1	13.6	14.2
-----	-----	------	------	------

1.9	6.9	27.4	12.2	12.8
-----	-----	------	------	------

12.2	27.6	57.2	29.6	22.5
------	------	------	------	------

25.9	43.4	71.4	43.0	22.8
------	------	------	------	------

18.7	34.7	64.2	35.2	22.8
------	------	------	------	------

13.8	24.0	54.9	27.2	20.6
------	------	------	------	------

7.8	23.2	52.5	24.1	22.3
-----	------	------	------	------

5.8	13.6	36.3	17.8	15.2
-----	------	------	------	------

24.3	33.3	64.1	35.9	19.9
------	------	------	------	------

S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
-----	-----	-----	-----	-----

7.7	12.2	29.5	14.7	10.9
-----	------	------	------	------

S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
-----	-----	-----	-----	-----

15.1	27.1	53.8	29.3	19.4
------	------	------	------	------

10.9	21.5	44.9	24.5	17.0
------	------	------	------	------

TABLA 5

Tasa de analfabetismo e índice de pendiente  
de la desigualdad en la tasa de analfabetismo  
por grupos de edad según sexo.  
Población del total del país mayor de 14 años.

VARONES					
PAÍS / AÑO	15 A 24 AÑOS	GRUPO DE EDAD 25 A 49 AÑOS	50 AÑOS Y MÁS	TOTAL	ÍNDICE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
ARGENTINA URBANA					
1990	0.7	1.6	2.5	1.7	0.9
2003	0.7	1.3	2.4	1.5	0.8
BOLIVIA					
2002	0.9	4.2	18.0	6.0	8.6
BRASIL					
1990	12.1	15.3	33.2	18.2	10.5
2001	5.3	10.7	25.3	12.4	10.0
COSTA RICA					
1991	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
2000	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
CHILE					
1990	1.8	3.2	12.0	4.9	5.1
2000	1.0	2.5	9.2	3.9	4.1
EL SALVADOR					
2003	6.5	12.2	29.4	14.3	11.5
GUATEMALA					
2001	12.3	19.8	45.7	22.8	16.7
HONDURAS					
1990	13.6	22.1	46.2	23.8	16.3
2001	10.3	15.6	38.6	18.4	14.2
MÉXICO					
1992	3.2	6.2	23.5	8.5	10.2
2004	2.9	4.4	17.3	7.1	7.2
NICARAGUA					
2001	15.6	17.8	44.8	22.0	14.6
PARAGUAY					
1995	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
2000	4.5	6.1	15.8	7.7	5.6
URUGUAY URBANO					
2002	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
TOTAL PAÍSES CONSIDERADOS					
1990 <sup>1</sup>	7.7	10.7	25.7	13.0	9.0
2000 <sup>2</sup>	4.5	7.9	20.3	9.9	7.9

## NOTAS

S/D: SIN DATOS

1: CORRESPONDE AL AÑO MÁS  
CERCANO A 1990 ENTRE LOS  
PAÍSES CONSIDERADOS2: CORRESPONDE AL AÑO MÁS  
CERCANO AL 2000 ENTRE LOS  
PAÍSES CONSIDERADOS





# MUJERES

15 A 24 AÑOS	GRUPO DE EDAD 25 A 49 AÑOS	50 AÑOS Y MÁS	TOTAL	ÍNDICE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
0.8	1.9	4.8	2.7	2.0
0.4	0.8	2.6	1.3	1.1
2.9	16.2	49.3	18.8	23.2
7.4	15.5	41.0	19.0	16.8
3.1	8.6	29.4	12.3	13.1
S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
1.3	3.3	13.7	5.5	6.2
0.8	2.1	10.3	4.1	4.8
6.5	15.9	45.1	20.5	19.3
23.7	39.8	65.9	39.8	21.1
11.6	25.8	57.6	26.8	23.0
7.3	15.4	46.3	19.0	19.5
3.6	12.5	34.4	13.7	15.4
2.6	7.2	26.0	10.4	11.7
11.4	20.8	45.5	22.3	17.0
S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
4.2	8.6	25.5	11.1	10.6
S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
5.3	12.8	32.8	15.1	13.7
3.6	8.5	26.0	11.6	11.2

175

INFORME  
SOBRE  
TENDENCIAS  
SOCIALES  
Y EDUCATIVAS  
EN AMÉRICA  
LATINA  
2006

**TABLA 6**  
**Gini de los años de escolarización y**  
**promedio de años de escolarización**  
**por área urbano-rural y sexo.**  
**Población mayor de 24 años.**

PAÍS / AÑO	GINI AÑOS DE ESCOLARIZACIÓN				
	TOTAL	URBANO	RURAL	VARONES	MUJERES
<b>ARGENTINA URBANA</b>					
1990	S/D	0.27	S/D	0.26	0.27
2003	S/D	0.25	S/D	0.24	0.25
<b>BOLIVIA</b>					
2002	0.43	0.33	0.54	0.36	0.49
<b>BRASIL</b>					
1990	0.47	0.41	0.63	0.46	0.47
2001	0.44	0.40	0.58	0.44	0.44
<b>COSTA RICA</b>					
1991	0.37	0.32	0.38	0.37	0.37
2000	0.35	0.31	0.36	0.35	0.35
<b>CHILE</b>					
1990	0.31	0.27	0.41	0.30	0.31
2000	0.25	0.23	0.37	0.25	0.26
<b>EL SALVADOR</b>					
2003	0.49	0.40	0.61	0.46	0.52
<b>GUATEMALA</b>					
2001	0.64	0.49	0.71	0.59	0.68
<b>HONDURAS</b>					
1990	0.58	0.46	0.62	0.57	0.58
2001	0.49	0.41	0.54	0.50	0.49
<b>MÉXICO</b>					
1992	0.45	0.40	0.54	0.45	0.45
2004	0.39	0.35	0.47	0.37	0.40
<b>NICARAGUA</b>					
2001	0.52	0.43	0.62	0.51	0.52
<b>PARAGUAY</b>					
1995	0.38	0.34	0.36	0.37	0.40
2000	0.38	0.33	0.40	0.36	0.40
<b>URUGUAY URBANO</b>					
2002	S/D	0.27	S/D	0.27	0.28
<b>TOTAL PAÍSES CONSIDERADOS</b>					
1990 <sup>1</sup>	0.44	0.39	0.59	0.44	0.45
2000 <sup>2</sup>	0.41	0.37	0.54	0.40	0.42

## NOTAS

S/D: SIN DATOS

1: CORRESPONDE AL AÑO MÁS CERCANO A 1990 ENTRE LOS PAÍSES CONSIDERADOS

2: CORRESPONDE AL AÑO MÁS CERCANO AL 2000 ENTRE LOS PAÍSES CONSIDERADOS



PROMEDIO DE AÑOS DE ESCOLARIZACIÓN

TOTAL URBANO RURAL VARONES MUJERES

S/D 8.7 S/D 9.1 8.9  
S/D 9.9 S/D 10.0 10.1

7.1 9.0 3.9 8.6 7.2

6.0 6.9 3.0 6.0 6.1

6.0 6.5 2.8 6.2 6.5

6.5 8.1 5.2 6.9 6.8

7.2 8.6 5.8 7.4 7.4

8.5 9.2 5.6 9.1 8.8

9.7 10.3 6.1 10.1 9.8

6.1 7.8 3.1 7.0 6.4

3.8 6.2 1.9 4.8 3.8

3.9 6.0 2.2 4.4 4.4

5.1 6.9 3.3 5.5 5.6

5.7 6.7 2.7 6.9 6.1

7.5 8.4 4.6 8.2 7.9

5.0 6.4 2.8 5.4 5.7

6.1 7.6 4.2 6.6 6.2

7.0 8.5 4.9 7.7 7.4

S/D 8.7 S/D 8.7 9.0

6.2 7.2 3.1 6.4 6.0

6.9 7.6 3.7 7.0 6.8

**TABLA 7**  
**Porcentaje de población**  
**que completó la secundaria**  
**por grupo de edad según área**  
**urbano-rural y sexo.**  
**Población mayor de 24 años.**

PAÍS / AÑO	TOTAL DEL PAÍS			ÁREA URBANA		
	25 A 49 AÑOS	50 AÑOS Y MÁS	TOTAL	25 A 49 AÑOS	50 AÑOS Y MÁS	TOTAL
<b>ARGENTINA URBANA</b>						
1990	S/D	S/D	S/D	37.9	19.2	30.0
2003	S/D	S/D	S/D	51.6	30.4	42.6
<b>BOLIVIA</b>						
2002	31.0	14.7	26.0	43.2	25.0	38.4
<b>BRASIL</b>						
1990	22.3	7.9	17.8	27.5	10.3	22.3
2001	31.0	18.6	27.0	34.9	21.9	30.8
<b>COSTA RICA</b>						
1991	25.9	8.0	20.4	39.5	14.3	31.4
2000	27.8	13.1	23.3	39.8	21.4	34.0
<b>CHILE</b>						
1990	38.5	19.9	32.1	43.6	23.3	36.7
2000	52.5	23.6	42.3	57.9	27.3	47.4
<b>EL SALVADOR</b>						
2003	30.3	11.2	23.7	42.8	17.5	34.3
<b>GUATEMALA</b>						
2001	13.6	5.2	10.9	27.4	11.3	22.3
<b>HONDURAS</b>						
1990	12.5	4.7	10.1	24.2	10.7	20.6
2001	18.3	8.6	15.2	30.5	16.2	26.2
<b>MÉXICO</b>						
1992	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
2004	30.6	13.3	25.0	36.0	17.4	30.2
<b>NICARAGUA</b>						
2001	20.7	6.1	16.3	29.1	9.6	23.5
<b>PARAGUAY</b>						
1995	19.7	7.3	15.8	32.2	12.7	26.4
2000	31.8	14.6	26.2	47.0	22.8	39.2
<b>URUGUAY URBANO</b>						
2002	S/D	S/D	S/D	34.8	17.5	26.1
<b>TOTAL PAÍSES CONSIDERADOS</b>						
1990 <sup>1</sup>	27.5	10.7	22.2	33.7	13.8	27.5
2000 <sup>2</sup>	32.5	17.6	27.5	37.8	21.7	32.5

NOTAS  
S/D: SIN DATOS  
1: CORRESPONDE AL AÑO  
MÁS CERCANO A 1990 ENTRE  
LOS PAÍSES CONSIDERADOS  
2: CORRESPONDE AL AÑO  
MÁS CERCANO AL 2000  
ENTRE LOS PAÍSES  
CONSIDERADOS



ÁREA RURAL			VARONES			MUJERES		
25 A 49 AÑOS	50 AÑOS Y MÁS	TOTAL	25 A 49 AÑOS	50 AÑOS Y MÁS	TOTAL	25 A 49 AÑOS	50 AÑOS Y MÁS	TOTAL
S/D	S/D	S/D	36.2	21.3	30.1	39.4	17.6	29.9
S/D	S/D	S/D	47.8	32.7	41.7	55.1	28.6	43.5
6.2	2.2	4.7	34.8	17.9	29.5	27.6	11.7	22.8
4.6	0.8	3.3	21.5	9.3	17.7	23.0	6.7	17.8
6.5	2.5	5.0	28.9	19.6	25.9	33.0	17.7	27.9
14.3	1.9	10.7	25.9	8.9	20.6	26.0	7.1	20.2
16.6	4.5	13.1	26.9	14.1	23.1	28.6	12.1	23.6
14.1	5.6	11.0	38.8	22.2	33.3	38.2	18.0	31.1
16.7	4.8	11.9	52.7	26.6	43.7	52.3	21.1	41.0
7.2	0.9	4.9	31.8	13.3	25.4	29.1	9.6	22.3
2.7	0.5	2.0	15.2	6.1	12.3	12.2	4.3	9.8
2.6	0.8	2.0	12.7	4.9	10.3	12.3	4.5	10.0
5.6	1.8	4.4	17.2	9.1	14.6	19.3	8.1	15.8
S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
10.2	2.2	7.1	31.3	14.9	25.8	30.1	11.9	24.2
6.2	0.7	4.4	18.8	7.4	15.3	22.4	5.0	17.2
4.1	1.1	3.1	20.2	8.5	16.7	19.1	6.2	15.0
10.7	3.9	8.5	31.7	18.0	27.3	31.8	11.5	25.1
S/D	S/D	S/D	30.6	17.5	24.3	38.5	17.5	27.6
6.0	1.0	4.4	28.0	12.3	23.1	27.1	9.3	21.4
8.2	2.3	6.0	31.4	19.0	27.3	33.4	16.5	27.6

FUENTES: SITEAL



**TABLA 8**  
Situación educativa de los jóvenes de 18 a 24 años  
y nivel educativo en el que abandonaron los estudios  
los que no completaron la secundaria.  
Jóvenes de 18 a 24 años del total del país.

SITUACIÓN EDUCATIVA DE LOS JÓVENES					
PAÍS / AÑO	NO ASISTEN NI TERMINARON EL SECUNDARIO	NO TERMINARON EL SECUNDARIO PERO ASISTEN	TERMINARON EL SECUNDARIO		TOTAL
			NO INGRESARON AL NIVEL TERCIARIO	INGRESARON AL NIVEL TERCIARIO	
ARGENTINA URBANA					
1990	41.3	11.4	14.1	33.2	100.0
2003	27.9	11.1	19.8	41.2	100.0
BOLIVIA					
2002	42.4	16.4	13.9	27.2	100.0
BRASIL					
1990	66.0	16.1	10.2	7.7	100.0
2001	42.6	23.8	20.7	12.9	100.0
COSTA RICA					
1991	64.6	13.5	10.6	11.3	100.0
2000	57.2	20.4	8.2	14.2	100.0
CHILE					
1990	46.4	11.9	22.0	19.8	100.0
2000	28.3	16.9	31.1	23.7	100.0
EL SALVADOR					
2003	55.7	11.6	17.0	15.8	100.0
GUATEMALA					
2001	77.6	9.9	4.9	7.6	100.0
HONDURAS					
1990	79.2	10.5	5.2	5.1	100.0
2001	71.3	13.0	6.7	9.0	100.0
MÉXICO					
1992	39.6	9.7	36.5	14.2	100.0
2004	54.3	7.6	11.3	26.9	100.0
NICARAGUA					
2001	63.0	11.9	6.9	18.2	100.0
PARAGUAY					
1995	68.1	11.1	10.7	10.2	100.0
2000	48.9	12.3	19.7	19.0	100.0
URUGUAY URBANO					
2002	50.2	20.5	7.5	21.8	100.0
TOTAL PAÍSES CONSIDERADOS					
1990 <sup>1</sup>	55.1	13.3	19.7	11.9	100.0
2000 <sup>2</sup>	46.7	16.7	17.0	19.5	100.0

NOTAS  
S/D: SIN DATOS  
1: CORRESPONDE AL AÑO  
MÁS CERCANO A 1990 ENTRE  
LOS PAÍSES CONSIDERADOS  
2: CORRESPONDE AL AÑO  
MÁS CERCANO AL 2000 ENTRE  
LOS PAÍSES CONSIDERADOS





# NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE ABANDONARON LOS QUE NO ASISTEN NI TERMINARON EL SECUNDARIO

EN EL PRIMARIO	AL TERMINAR EL PRIMARIO	EN EL SECUNDARIO	TOTAL
12.7	48.7	38.6	100.0
7.9	41.2	50.9	100.0
44.3	35.7	20.0	100.0
79.2	14.9	5.9	100.0
73.1	15.9	11.0	100.0
19.5	55.0	25.5	100.0
21.7	52.1	26.2	100.0
34.1	20.9	44.9	100.0
27.3	24.0	48.7	100.0
70.5	22.7	6.8	100.0
62.0	23.3	14.7	100.0
54.0	34.6	11.4	100.0
39.1	45.4	15.4	100.0
40.7	44.7	14.6	100.0
14.9	24.2	60.9	100.0
56.7	19.3	23.9	100.0
34.4	42.1	23.5	100.0
36.9	38.7	24.4	100.0
5.7	24.6	69.7	100.0
63.2	25.1	11.7	100.0
46.3	22.4	31.3	100.0





**TABLA 9**

**Tasas específicas de escolarización por edad según capital educativo e índice de pendiente de la desigualdad por capital educativo del hogar. Población de 3 a 5 años del total del país.**

3 A 4 AÑOS					
PAÍS / AÑO	TASA ASISTENCIA	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
<b>ARGENTINA URBANA</b>					
1990	17.0	7.1	16.7	26.7	9.8
2003	29.6	16.1	28.2	37.1	10.5
<b>BOLIVIA</b>					
2002	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
<b>BRASIL</b>					
1990	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
2001	34.4	25.3	41.1	74.3	24.5
<b>COSTA RICA</b>					
1991	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
2000	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
<b>CHILE</b>					
1990	21.0	13.5	18.3	33.0	9.7
2000	33.6	21.0	28.6	43.8	11.4
<b>EL SALVADOR</b>					
2003	27,7 **	13,1**	37,2**	68,8**	27,9**
<b>GUATEMALA</b>					
2001	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
<b>HONDURAS</b>					
1990	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
2001	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
<b>MÉXICO</b>					
1992	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
2004	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
<b>NICARAGUA</b>					
2001	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
<b>PARAGUAY</b>					
1995	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
2000	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
<b>URUGUAY URBANO</b>					
2002	55.2	36.8	53.1	77.8	20.5
<b>TOTAL PAÍSES CONSIDERADOS</b>					
1990 <sup>1</sup>	16.5	8.8	14.4	26.9	9.0
2000 <sup>2</sup>	34.1	25.0	38.3	56.6	15.8

**NOTAS**

1: CORRESPONDE AL AÑO MÁS CERCANO A 1990 ENTRE LOS PAÍSES CONSIDERADOS

2: CORRESPONDE AL AÑO MÁS CERCANO AL 2000 ENTRE LOS PAÍSES CONSIDERADOS

\* LA MUESTRA ES DEMASIADO PEQUEÑA Y POR LO TANTO EL VALOR DEL INDICADOR NO ES FIABLE.

\*\* LA TASA DE ASISTENCIA CORRESPONDE A LOS 4 AÑOS DE EDAD

S/D: SIN DATOS



5 AÑOS				
TASA ASISTENCIA	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
70.6	56.6	68.6	84.4	13.9
91.5	87.0	89.6	97.6	5.3
52.9	34.5	59.1	85.7	25.6
37.7	25.9	48.2	82.3	28.2
65.9	56.5	75.4	95.5	19.5
9.8	6.2	10.1	22.5	8.2
38.3	30.8	38.9	65.3	17.3
52.7	29.6	53.9	70.8	20.6
71.8	51.6	68.7	82.5	15.5
52.5	38.4	62.6	87.3	24.5
21.8	15.3	43.5	73.4	29.1
21.4	14.3	42.2	68.1	26.9
54.8	45.8	71.2	89.2	21.7
61.9	48.4	74.6	84.4	18.0
94.1	87.5	96.3	99.2	5.9
60.5	50.5	82.5	*	*
28.9	17.0	38.3	76.6	29.8
53.1	40.6	61.8	68.0	13.7
90.0	76.8	90.6	95.7	9.5
46.9	32.9	58.2	79.2	23.2
69.2	55.1	78.5	92.1	18.5

FUENTES: SITEAL

TABLA 10

Tasas específicas de escolarización por edad  
según capital educativo e índice de pendiente  
de la desigualdad por capital educativo del hogar.  
Población de 6 a 11 años del total del país.

6 A 8 AÑOS					
PAÍS / AÑO	TASA ASISTENCIA	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
ARGENTINA URBANA					
1990	98.4	97.0	98.4	99.9	1.4
2003	99.5	96.5	99.8	99.9	1.7
BOLIVIA					
2002	91.1	86.1	93.6	97.4	5.6
BRASIL					
1990	75.4	64.8	87.9	96.2	15.7
2001	93.1	90.1	96.8	99.2	4.5
COSTA RICA					
1991	78.6	71.9	81.8	85.9	7.0
2000	94.9	91.1	96.4	98.5	3.7
CHILE					
1990	94.3	87.9	95.2	98.2	5.2
2000	97.9	93.4	97.8	99.5	3.1
EL SALVADOR					
2003	84.2	76.2	92.3	98.5	11.2
GUATEMALA					
2001	65.8	60.5	84.6	95.0	17.3
HONDURAS					
1990	68.4	63.0	87.6	95.0	16.0
2001	87.8	83.5	95.6	97.4	7.0
MÉXICO					
1992	90.9	86.2	97.2	97.3	5.6
2004	98.2	96.0	99.1	99.7	1.8
NICARAGUA					
2001	82.5	76.3	94.8	98.2	11.0
PARAGUAY					
1995	80.7	72.3	90.9	99.2	13.5
2000	90.9	87.3	92.7	97.9	5.3
URUGUAY URBANO					
2002	98.1	96.5	98.1	99.8	1.6
TOTAL PAÍSES CONSIDERADOS					
1990 <sup>1</sup>	82.4	73.5	92.0	97.1	11.8
2000 <sup>2</sup>	93.1	87.9	97.2	98.9	5.5

## NOTAS

1: CORRESPONDE AL AÑO MÁS CERCANO A

1990 ENTRE LOS PAÍSES CONSIDERADOS

2: CORRESPONDE AL AÑO MÁS CERCANO AL

2000 ENTRE LOS PAÍSES CONSIDERADOS



### 9 A 11 AÑOS

TASA ASISTENCIA	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
98.5	97.0	98.8	99.3	1.1
99.7	99.2	99.8	99.9	0.4
96.8	95.1	97.6	99.6	2.3
89.2	83.3	97.0	99.1	7.9
97.9	96.9	99.2	100.0	1.5
96.2	94.6	97.1	99.2	2.3
97.5	94.2	99.1	100.0	2.9
98.9	97.8	99.2	99.4	0.8
99.3	97.8	99.3	99.8	1.0
94.0	90.9	97.1	99.9	4.5
86.0	83.2	96.2	100.0	8.4
88.4	85.8	98.0	100.0	7.1
94.7	92.8	98.3	99.7	3.4
96.5	95.1	98.1	99.4	2.1
98.3	96.2	99.3	99.7	1.8
90.3	86.9	97.8	97.6	5.4
96.3	94.4	99.0	100.0	2.8
97.3	94.9	99.4	99.0	2.0
98.6	98.1	98.7	98.6	0.3
92.7	88.2	97.7	99.3	5.5
97.2	95.2	99.0	99.0	1.9

FUENTES: SITEAL

TABLA 11

Tasas específicas de escolarización por edad  
según capital educativo e índice de pendiente  
de la desigualdad por capital educativo del hogar.  
Población de 12 a 17 años del total del país.

12 A 14 AÑOS					
PAÍS / AÑO	TASA ASISTENCIA	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
ARGENTINA URBANA					
1990	91.1	85.4	91.8	96.9	5.8
2003	99.0	96.1	99.1	99.9	1.9
BOLIVIA					
2002	91.7	85.2	96.3	96.5	5.6
BRASIL					
1990	80.0	71.5	92.2	97.1	12.8
2001	95.0	92.9	97.8	99.0	3.1
COSTA RICA					
1991	79.5	65.6	88.7	95.9	15.2
2000	83.3	71.2	87.8	97.5	13.2
CHILE					
1990	95.4	87.3	97.8	99.2	5.9
2000	97.9	92.4	98.2	99.7	3.7
EL SALVADOR					
2003	85.5	78.1	94.3	98.8	10.4
GUATEMALA					
2001	72.7	68.0	87.8	98.7	15.4
HONDURAS					
1990	67.6	62.7	84.0	92.8	15.1
2001	74.9				
MÉXICO					
1992	81.8	74.0	93.1	98.7	12.3
2004	91.2	81.6	95.4	98.2	8.3
NICARAGUA					
2001	82.6	76.8	93.4	96.6	9.9
PARAGUAY					
1995	81.9	75.2	90.5	95.2	10.0
2000	87.6	79.0	94.8	96.7	8.9
URUGUAY URBANO					
2002	94.9	87.5	95.1	98.9	5.7
TOTAL PAÍSES CONSIDERADOS					
1990 <sup>1</sup>	81.6	72.7	92.7	97.7	12.5
2000 <sup>2</sup>	91.6	86.4	96.0	99.1	6.3

## NOTAS

1: CORRESPONDE AL AÑO MÁS CERCANO A  
1990 ENTRE LOS PAÍSES CONSIDERADOS

2: CORRESPONDE AL AÑO MÁS CERCANO AL  
2000 ENTRE LOS PAÍSES CONSIDERADOS





### 15 A 17 AÑOS

TASA ASISTENCIA	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
70.1	46.2	71.8	89.7	21.8
87.4	65.0	87.1	97.4	16.2
77.8	58.7	88.1	89.5	15.4
56.3	42.8	74.4	87.3	22.3
81.1	73.8	89.3	96.4	11.3
52.6	30.3	65.9	93.5	31.6
58.2	35.4	64.4	94.3	29.5
76.9	51.8	81.4	94.3	21.3
87.8	70.5	86.2	98.5	14.0
65.7	51.2	80.5	88.5	18.7
40.7	31.5	72.2	92.8	30.7
34.3	23.5	65.4	74.1	25.3
44.1				
50.0	35.0	66.1	82.1	23.6
63.2	42.8	69.1	90.2	23.7
58.9	46.9	79.4	87.8	20.5
48.8	34.0	66.0	75.2	20.6
63.9	43.1	75.5	90.0	23.5
78.7	54.3	77.3	99.0	22.4
55.1	39.5	71.1	87.2	23.8
72.1	59.9	80.4	94.7	17.4

FUENTES: SITEAL



**TABLA 12**

**Tasas específicas de escolarización por edad según capital educativo e índice de pendiente de la desigualdad por capital educativo del hogar. Población urbana de 3 a 5 años.**

3 A 4 AÑOS					
PAÍS / AÑO	TASA ASISTENCIA	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
<b>ARGENTINA URBANA</b>					
1990	17.0	7.1	16.7	26.7	9.8
2003	29.6	16.1	28.2	37.1	10.5
<b>BOLIVIA</b>					
2002	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
<b>BRASIL</b>					
1990	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
2001	38.0	28.4	42.1	74.4	23.0
<b>COSTA RICA</b>					
1991	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
2000	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
<b>CHILE</b>					
1990	25.1	22.9	20.9	34.3	5.7
2000	37.0	30.0	31.7	44.3	7.2
<b>EL SALVADOR</b>					
2003	19.2	13.5	40.9	70.1	28.3
<b>GUATEMALA</b>					
2001	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
<b>HONDURAS</b>					
1990	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
2001	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
<b>MÉXICO</b>					
1992	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
2004	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
<b>NICARAGUA</b>					
2001	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
<b>PARAGUAY</b>					
1995	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
2000	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
<b>URUGUAY URBANO</b>					
2002	55.2	36.8	53.1	77.8	20.5
<b>TOTAL PAÍSES CONSIDERADOS</b>					
1990 <sup>1</sup>	17.7	10.4	15.1	27.3	8.4
2000 <sup>2</sup>	37.1	28.1	39.4	56.7	14.3



## 5 AÑOS

TASA ASISTENCIA	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
--------------------	------------------------------	-------------------------------	------------------------------	---

70.6	56.6	68.6	84.4	13.9
91.5	87.0	89.6	97.6	5.3
62.0	34.1	63.1	87.0	26.5
44.8	31.1	50.6	83.3	26.1
70.1	60.7	76.5	95.4	17.4
16.3	10.8	15.5	24.9	7.0
40.6	35.4	38.2	58.0	11.3
60.9	43.9	60.3	70.6	13.4
76.4	68.8	72.5	83.1	7.2
63.2	45.6	66.0	87.5	21.0
37.6	23.5	51.3	75.7	26.1
36.2	22.8	49.6	70.6	23.9
63.1	49.3	73.8	87.4	19.1
69.7	53.7	78.9	85.1	15.7
94.6	86.3	96.1	99.2	6.4
70.8	60.0	81.3	*	*
45.6	33.6	45.3	76.9	21.7
58.3	38.1	63.7	70.4	16.2
90.0	76.8	90.6	95.7	9.5

55.0	38.9	61.8	80.0	20.5
74.8	61.2	79.5	92.5	15.6

FUENTES: SITEAL

TABLA 13

Tasas específicas de escolarización por edad  
según capital educativo e índice de pendiente  
de la desigualdad por capital educativo del hogar.  
Población urbana de 6 a 11 años.

6 A 8 AÑOS					
PAÍS / AÑO	TASA ASISTENCIA	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
ARGENTINA URBANA					
1990	98.4	97.0	98.4	99.9	1.4
2003	99.5	96.5	99.8	99.9	1.7
BOLIVIA					
2002	94.6	90.6	95.3	97.3	3.3
BRASIL					
1990	82.5	72.6	89.5	96.2	11.8
2001	94.2	91.1	97.0	99.3	4.1
COSTA RICA					
1991	85.2	81.6	86.0	86.5	2.5
2000	97.2	94.0	98.1	98.2	2.1
CHILE					
1990	96.4	92.0	96.5	98.5	3.3
2000	98.8	95.7	98.6	99.5	1.9
EL SALVADOR					
2003	89.9	80.0	93.0	98.4	9.2
GUATEMALA					
2001	78.1	68.1	86.5	95.5	13.7
HONDURAS					
1990	79.6	71.7	89.6	96.7	12.5
2001	91.6	86.3	95.7	96.8	5.2
MÉXICO					
1992	93.9	89.7	97.3	97.2	3.8
2004	98.3	94.8	99.2	99.7	2.4
NICARAGUA					
2001	88.0	81.0	94.9	97.8	8.4
PARAGUAY					
1995	89.4	79.5	93.8	99.1	9.8
2000	95.6	92.9	95.8	98.7	2.9
URUGUAY URBANO					
2002	98.1	96.5	98.1	99.8	1.6
TOTAL PAÍSES CONSIDERADOS					
1990 <sup>1</sup>	88.1	79.8	93.2	97.1	8.6
2000 <sup>2</sup>	95.4	91.1	97.5	98.9	3.9

NOTAS  
1: CORRESPONDE AL AÑO MÁS CERCANO  
A 1990 ENTRE LOS PAÍSES CONSIDERADOS  
2: CORRESPONDE AL AÑO MÁS CERCANO  
AL 2000 ENTRE LOS PAÍSES CONSIDERADOS



### 9 A 11 AÑOS

TASA ASISTENCIA	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
98.5	97.0	98.8	99.3	1.1
99.7	99.2	99.8	99.9	0.4
97.8	95.3	98.4	99.5	2.1
93.3	88.2	97.3	99.1	5.4
98.0	96.9	99.1	100.0	1.6
97.7	97.1	97.3	100.0	1.5
98.6	94.2	99.6	100.0	2.9
99.2	99.1	99.2	99.4	0.1
99.3	97.2	99.3	99.8	1.3
96.1	92.0	97.3	99.9	3.9
91.9	87.2	95.9	100.0	6.4
94.8	91.8	98.6	100.0	4.1
97.3	95.3	98.7	99.7	2.2
98.1	97.5	98.3	99.4	0.9
98.2	94.5	99.3	99.7	2.6
94.8	92.3	97.8	97.3	2.5
97.7	94.5	99.6	100.0	2.8
98.6	97.7	98.9	99.0	0.6
98.6	98.1	98.7	98.6	0.3
95.6	92.0	97.9	99.3	3.7
97.9	96.0	99.1	98.9	1.5

FUENTES: SITEAL



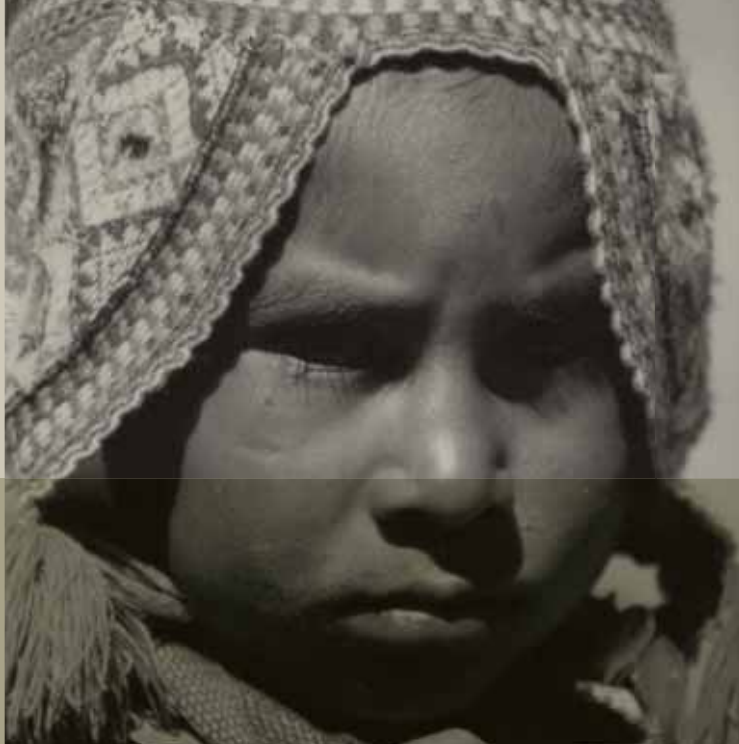
**TABLA 14**

Tasas específicas de escolarización por edad  
según capital educativo e índice de pendiente  
de la desigualdad por capital educativo del hogar.  
Población urbana de 12 a 17 años.

12 A 14 AÑOS					
PAÍS / AÑO	TASA ASISTENCIA	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
<b>ARGENTINA URBANA</b>					
1990	91.1	91.1	91.8	96.9	5.8
2003	99.0	99.0	99.1	99.9	1.9
<b>BOLIVIA</b>					
2002	95.4	95.4	96.9	96.2	2.7
<b>BRASIL</b>					
1990	86.9	86.9	93.5	97.3	9.0
2001	95.7	95.7	97.9	99.0	2.8
<b>COSTA RICA</b>					
1991	89.8	89.8	92.4	96.8	9.1
2000	91.5	91.5	92.1	98.2	7.6
<b>CHILE</b>					
1990	97.2	97.2	98.2	99.2	3.9
2000	98.4	98.4	98.3	99.7	3.5
<b>EL SALVADOR</b>					
2003	91.4	91.4	95.1	98.8	8.3
<b>GUATEMALA</b>					
2001	83.3	83.3	88.0	98.6	10.8
<b>HONDURAS</b>					
1990	82.2	82.2	87.4	92.6	7.5
2001	87.2	87.2	90.6	96.1	7.5
<b>MÉXICO</b>					
1992	87.6	87.6	95.3	98.7	10.0
2004	92.2	92.2	95.4	98.0	9.2
<b>NICARAGUA</b>					
2001	90.9	90.9	93.3	97.6	4.9
<b>PARAGUAY</b>					
1995	88.4	88.4	92.0	94.9	7.3
2000	94.4	94.4	96.4	96.7	3.9
<b>URUGUAY URBANO</b>					
2002	94.9	94.9	95.1	98.9	5.7
<b>TOTAL PAÍSES CONSIDERADOS</b>					
1990 <sup>1</sup>	87.9	87.9	94.2	97.8	9.2
2000 <sup>2</sup>	94.3	94.3	96.4	99.2	4.6

NOTAS

1: CORRESPONDE AL AÑO MÁS CERCANO A  
1990 ENTRE LOS PAÍSES CONSIDERADOS  
2: CORRESPONDE AL AÑO MÁS CERCANO AL  
2000 ENTRE LOS PAÍSES CONSIDERADOS



### 15 A 17 AÑOS

TASA ASISTENCIA	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
70.1	46.2	71.8	89.7	21.8
87.4	65.0	87.1	97.4	16.2
88.0	76.6	91.0	89.4	6.4
64.2	50.1	76.2	87.3	18.6
83.2	75.4	89.6	96.4	10.5
72.4	47.3	75.2	94.5	23.6
71.5	S/D	72.5	93.8	21.3
83.3	62.9	84.4	95.2	16.2
90.0	76.9	87.0	98.5	10.8
77.7	63.5	82.7	89.3	12.9
61.6	46.7	76.4	92.2	22.8
56.0	40.7	71.3	77.0	18.2
59.1	36.8	73.2	85.7	24.5
58.3	43.6	68.6	82.1	19.3
67.2	43.8	68.9	89.9	23.0
71.9	59.2	82.5	87.4	14.1
64.5	48.4	72.1	75.7	13.7
77.3	54.2	83.0	89.7	17.8
78.7	54.3	77.3	99.0	22.4
63.4	47.7	73.2	87.3	19.8
78.1	66.7	82.2	94.7	14.0

FUENTES: SITEAL



**TABLA 15**  
**Tasas específicas de escolarización**  
**por grupos de edad.**  
**Población rural de 5 a 17 años.**

PAÍS / AÑO	GRUPOS DE EDAD				
	5 AÑOS	6 A 8 AÑOS	9 A 11 AÑOS	12 A 14 AÑOS	15 A 17 AÑOS
<b>ARGENTINA URBANA</b>					
1990	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
2003	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
<b>BOLIVIA</b>					
2002	39.3	86.0	95.3	86.2	60.7
<b>BRASIL</b>					
1990	22.0	59.4	79.7	64.4	36.3
2001	48.3	88.4	97.3	92.2	71.0
<b>COSTA RICA</b>					
1991	5.4	74.0	95.2	70.8	36.5
2000	36.7	93.3	96.7	77.0	46.8
<b>CHILE</b>					
1990	21.8	86.0	97.6	88.4	49.7
2000	45.1	92.7	99.1	95.5	74.5
<b>EL SALVADOR</b>					
2003	39.9	77.9	91.6	79.5	50.7
<b>GUATEMALA</b>					
2001	13.7	59.8	82.9	66.5	28.9
<b>HONDURAS</b>					
1990	12.6	61.6	84.4	58.4	19.1
2001	49.2	85.0	92.9	66.0	31.3
<b>MÉXICO</b>					
1992	46.0	84.3	93.2	69.4	27.1
2004	92.5	98.0	98.7	88.7	51.9
<b>NICARAGUA</b>					
2001	49.3	76.0	84.9	72.1	40.2
<b>PARAGUAY</b>					
1995	15.5	73.9	95.1	76.4	32.5
2000	47.9	86.6	96.3	81.3	48.3
<b>URUGUAY URBANO</b>					
2002	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
<b>TOTAL PAÍSES CONSIDERADOS</b>					
1990 <sup>1</sup>	29.1	69.6	86.0	67.1	32.8
2000 <sup>2</sup>	53.9	86.6	95.1	84.1	53.3

NOTAS

S/D: SIN DATOS

\*LA MUESTRA ES DEMASIADO PEQUEÑA Y POR LO TANTO EL VALOR DEL INDICADOR NO ES FIABLE.

1: CORRESPONDE AL AÑO MÁS CERCANO. A 1990 ENTRE LOS PAÍSES CONSIDERADOS

2: CORRESPONDE AL AÑO MÁS CERCANO AL 2000 ENTRE LOS PAÍSES CONSIDERADOS.

FUENTES: SITEAL



**TABLA 16**  
Porcentaje de alumnos con sobre-edad  
según capital educativo e índice de  
pendiente de la desigualdad en el porcentaje  
de alumnos con sobreedad por capital educativo del hogar.  
Población escolarizada de 9 a 17 años del total del país.

9 A 11 AÑOS					
PAÍS / AÑO	PORCENTAJE CON SOBRE-EDAD	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DE- SIGUALDAD
<b>ARGENTINA URBANA</b>					
1990	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
2003	5.9	16.1	5.9	2.2	-7.0
<b>BOLIVIA</b>					
2002	24.5	38.3	18.0	3.5	-17.4
<b>BRASIL</b>					
1990	37.6	56.2	20.1	5.6	-25.3
2001	17.9	27.0	7.0	1.9	-12.6
<b>COSTA RICA</b>					
1991	6.5	13.0	3.0	0.0	-6.5
2000	5.1	12.1	2.8	0.6	-5.8
<b>CHILE</b>					
1990	16.4	31.5	13.5	8.1	-11.7
2000	9.1	21.8	9.3	4.4	-8.7
<b>EL SALVADOR</b>					
2003	17.9	28.4	7.6	2.8	-12.8
<b>GUATEMALA</b>					
2001	33.1	40.8	9.3	5.3	-17.8
<b>HONDURAS</b>					
1990	25.8	31.1	9.5	3.0	-14.1
2001	16.7	23.5	5.4	1.0	-11.3
<b>MÉXICO</b>					
1992	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
2004	8.9	17.0	5.3	2.8	-7.1
<b>NICARAGUA</b>					
2001	23.5	32.4	7.5	0.0	-16.2
<b>PARAGUAY</b>					
1995	78.2	82.9	75.5	65.4	-8.8
2000	57.9	71.6	50.8	32.8	-19.4
<b>URUGUAY URBANO</b>					
2002	11.7	34.3	11.0	1.1	-16.6
<b>TOTAL PAÍSES CONSIDERADOS</b>					
1990 <sup>1</sup>	37.2	53.5	20.6	7.5	-23.0
2000 <sup>2</sup>	15.3	25.4	7.3	2.7	-11.3

NOTAS

S/D: SIN DATOS

1: CORRESPONDE AL AÑO  
MÁS CERCANO A 1990 ENTRE  
LOS PAÍSES CONSIDERADOS

2: CORRESPONDE AL AÑO  
MÁS CERCANO AL 2000 ENTRE  
LOS PAÍSES CONSIDERADOS



## 12 A 14 AÑOS

## 15 A 17 AÑOS

% CON SOBRES-EDAD	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD	% CON SOBRES-EDAD	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
-------------------	------------------------	-------------------------	------------------------	---------------------------------------	-------------------	------------------------	-------------------------	------------------------	---------------------------------------

S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
10.4	25.2	9.6	3.9	-10.7	25.5	52.3	28.6	13.4	-19.5

35.3	54.6	27.3	8.9	-22.9	40.9	62.0	40.0	14.2	-23.9
------	------	------	-----	-------	------	------	------	------	-------

60.6	79.3	43.3	15.7	-31.8	68.1	86.1	59.1	31.5	-27.3
------	------	------	------	-------	------	------	------	------	-------

36.4	53.1	17.8	5.1	-24.0	46.7	67.7	32.8	11.2	-28.3
------	------	------	-----	-------	------	------	------	------	-------

17.4	32.2	11.1	2.3	-15.0	29.2	49.9	26.6	6.8	-21.6
------	------	------	-----	-------	------	------	------	-----	-------

17.8	36.2	12.7	3.7	-16.3	29.4	53.9	28.0	7.9	-23.0
------	------	------	-----	-------	------	------	------	-----	-------

24.3	31.5	13.5	8.1	-11.7	26.6	49.8	26.1	13.5	-18.2
------	------	------	-----	-------	------	------	------	------	-------

17.1	38.0	18.5	7.5	-15.3	22.9	43.9	26.6	10.9	-16.5
------	------	------	-----	-------	------	------	------	------	-------

27.1	42.1	13.1	3.0	-19.6	30.5	49.2	21.1	7.0	-21.1
------	------	------	-----	-------	------	------	------	-----	-------

47.0	64.7	12.7	6.6	-29.1	44.0	65.8	24.5	9.3	-28.3
------	------	------	-----	-------	------	------	------	-----	-------

47.0	57.0	23.4	3.9	-26.6	54.9	71.5	43.2	27.8	-21.9
------	------	------	-----	-------	------	------	------	------	-------

31.0	42.8	14.7	7.1	-17.9	39.9	55.3	35.7	12.6	-21.4
------	------	------	-----	-------	------	------	------	------	-------

S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

12.6	25.1	8.7	2.9	-11.1	15.7	32.8	12.4	5.7	-13.6
------	------	-----	-----	-------	------	------	------	-----	-------

37.5	52.4	17.7	0.0	-26.2	45.1	64.1	34.8	5.3	-29.4
------	------	------	-----	-------	------	------	------	-----	-------

86.4	93.1	82.0	63.7	-14.7	81.7	89.4	80.5	65.2	-12.1
------	------	------	------	-------	------	------	------	------	-------

68.6	83.1	64.0	37.7	-22.7	49.7	63.8	48.8	33.9	-15.0
------	------	------	------	-------	------	------	------	------	-------

15.3	39.9	15.4	2.4	-18.8	25.9	52.3	29.9	7.1	-22.6
------	------	------	-----	-------	------	------	------	-----	-------

57.8	77.1	41.4	15.6	-30.7	63.4	83.4	54.0	27.1	-28.2
------	------	------	------	-------	------	------	------	------	-------

27.3	44.3	14.8	5.3	-19.5	36.8	58.3	27.0	10.0	-24.2
------	------	------	-----	-------	------	------	------	------	-------

**TABLA 17**  
Porcentaje de alumnos con sobre-edad según capital  
educativo e Índice de pendiente de la desigualdad  
en el porcentaje de alumnos con sobre-edad  
por capital educativo del hogar.  
Población escolarizada urbana de 9 a 17 años.

9 A 11 AÑOS					
PAÍS / AÑO	PORCENTAJE CON SOBRE-EDAD	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DE- SIGUALDAD
ARGENTINA URBANO					
1990	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
2003	5.9	16.1	5.9	2.2	-7.0
BOLIVIA					
2002	17.7	30.9	16.8	3.7	-13.6
BRASIL					
1990	31.0	50.0	19.3	5.7	-22.2
2001	14.1	22.4	6.8	2.0	-10.2
COSTA RICA					
1991	4.5	13.4	2.9	0.0	-6.7
2000	3.9	12.6	2.4	0.8	-5.9
CHILE					
1990	14.2	27.6	13.6	7.9	-9.9
2000	8.2	21.6	9.0	4.3	-8.7
EL SALVADOR					
2003	9.9	20.0	6.4	3.0	-8.5
GUATEMALA					
2001	19.5	33.4	7.4	2.9	-15.3
HONDURAS					
1990	15.3	21.7	8.1	3.0	-9.4
2001	10.4	17.6	5.5	1.2	-8.2
MÉXICO					
1992	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
2004	7.8	18.1	5.1	2.6	-7.8
NICARAGUA					
2001	16.6	26.1	7.5	0.0	-13.1
PARAGUAY					
1995	76.7	83.0	78.0	66.0	-8.5
2000	48.5	70.8	43.3	34.0	-18.4
URUGUAY URBANO					
2002	11.7	34.3	11.0	1.1	-16.6
TOTAL PAÍSES CONSIDERADOS					
1990 <sup>1</sup>	30.3	48.4	19.8	7.5	-20.5
2000 <sup>2</sup>	11.5	21.2	6.7	2.7	-9.2

NOTAS  
S/D: SIN DATOS  
1: CORRESPONDE AL AÑO MÁS  
CERCANO A 1990 ENTRE LOS PAÍSES  
CONSIDERADOS  
2: CORRESPONDE AL AÑO MÁS  
CERCANO AL 2000 ENTRE LOS  
PAÍSES CONSIDERADOS



12 A 14 AÑOS					15 A 17 AÑOS				
% CON SOBRE- EDAD	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DE- SIGUALDAD	% CON SOBRE- EDAD	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DE- SIGUALDAD
S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
10.4	25.2	9.6	3.9	-10.7	25.5	52.3	28.6	13.4	-19.5
24.0	39.9	23.3	9.0	-15.5	33.5	54.1	37.0	14.1	-20.0
53.9	74.2	42.3	15.1	-29.6	64.5	83.9	58.5	31.3	-26.3
30.6	47.3	17.3	4.9	-21.2	42.1	63.6	32.1	11.3	-26.2
12.7	28.1	10.2	2.2	-13.0	21.8	41.8	23.1	6.4	-17.7
15.3	34.3	13.9	4.5	-14.9	26.3	54.9	27.6	7.0	-24.0
21.6	41.1	21.5	9.0	-16.1	25.0	47.7	25.8	13.4	-17.2
15.7	36.9	18.5	7.5	-14.7	21.6	44.2	26.2	10.8	-16.7
17.0	34.8	11.8	2.8	-16.0	22.8	40.7	20.8	6.8	-17.0
25.6	46.6	11.0	4.0	-21.3	33.7	55.3	25.2	10.1	-22.6
34.0	47.6	21.9	3.3	-22.2	45.7	60.9	42.5	27.8	-16.6
21.2	35.2	13.4	5.7	-14.8	31.7	48.2	33.4	11.7	-18.3
S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
11.5	26.8	9.4	3.1	-11.8	13.4	29.2	12.9	5.8	-11.7
26.3	40.6	16.6	0.0	-20.3	37.8	58.0	33.5	5.4	-26.3
81.3	92.4	80.0	63.6	-14.4	78.5	87.2	79.7	64.1	-11.6
60.7	78.4	62.4	37.5	-20.5	45.6	66.4	46.1	34.2	-16.1
15.3	39.9	15.4	2.4	-18.8	25.9	52.3	29.9	7.1	-22.6
51.2	72.4	40.5	15.1	-28.6	59.8	81.2	53.5	27.0	-27.1
22.3	39.7	14.4	5.2	-17.3	33.0	55.8	26.5	10.2	-22.8

FUENTES: SITEAL



TABLA 18

Porcentaje de alumnos con sobre-edad según capital educativo e índice de pendiente de la desigualdad en el porcentaje de alumnos con sobre-edad por capital educativo del hogar. Población escolarizada rural de 9 a 17 años.

9 A 11 AÑOS					
PAÍS / AÑO	PORCENTAJE CON SOBRE-EDAD	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DE- SIGUALDAD
ARGENTINA URBANA					
1990	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
2003	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
BOLIVIA					
2002	34.5	42.3	21.0	2.1	-20.1
BRASIL					
1990	55.9	65.6	25.5	3.4	-31.1
2001	33.9	38.0	10.3	*	*
COSTA RICA					
1991	8.0	12.9	3.1	0.0	-6.5
2000	6.2	11.9	3.2	0.0	-6.0
CHILE					
1990	25.2	35.9	12.8	12.4	-11.8
2000	14.6	22.0	11.0	8.6	-6.7
EL SALVADOR					
2003	27.8	32.4	10.9	0.0	-16.2
GUATEMALA					
2001	40.9	43.1	16.1	*	*
HONDURAS					
1990	33.0	35.0	13.8	*	*
2001	21.5	26.0	5.3	0.0	-13.0
MÉXICO					
1992	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
2004	11.8	15.8	6.2	5.9	-4.9
NICARAGUA					
2001	32.6	37.6	7.7	*	*
PARAGUAY					
1995	79.5	82.8	70.5	*	*
2000	65.7	72.0	58.6	16.4	-27.8
URUGUAY URBANO					
2002	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
TOTAL PAÍSES CONSIDERADOS					
1990 <sup>1</sup>	52.8	59.9	25.7	7.4	-26.3
2000 <sup>2</sup>	26.1	31.0	10.7	2.5	-14.3

## NOTAS

S/D: SIN DATOS

1: CORRESPONDE AL AÑO MÁS CERCANO A 1990 ENTRE LOS PAÍSES CONSIDERADOS

2: CORRESPONDE AL AÑO MÁS CERCANO AL 2000 ENTRE LOS PAÍSES CONSIDERADOS





## AREA RURAL

### 12 A 14 AÑOS

### 15 A 17 AÑOS

% DE REZAGO	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DE- SIGUALDAD	% DE REZAGO	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DE- SIGUALDAD
-------------------	------------------------------	-------------------------------	------------------------------	--	-------------------	------------------------------	-------------------------------	------------------------------	--

S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D

54.2	62.6	40.0	8.9	-26.9	58.8	67.1	50.6	*	*
------	------	------	-----	-------	------	------	------	---	---

80.9	87.8	51.3	41.5	-23.2	83.8	90.9	65.0	39.9	-25.5
------	------	------	------	-------	------	------	------	------	-------

61.8	67.2	26.0	*	*	72.0	78.6	45.5	*	*
------	------	------	---	---	------	------	------	---	---

22.5	34.2	12.3	2.5	-15.9	41.1	54.4	33.5	9.2	-22.6
------	------	------	-----	-------	------	------	------	-----	-------

20.2	37.0	11.5	0.0	-18.5	33.5	53.2	28.6	11.7	-20.8
------	------	------	-----	-------	------	------	------	------	-------

36.0	50.0	23.9	6.6	-21.7	37.8	54.5	28.7	15.9	-19.3
------	------	------	-----	-------	------	------	------	------	-------

25.5	39.6	18.7	5.6	-17.0	32.4	43.6	28.8	13.5	-15.1
------	------	------	-----	-------	------	------	------	------	-------

38.8	45.5	16.6	5.8	-19.9	45.2	54.9	22.2	12.6	-21.2
------	------	------	-----	-------	------	------	------	------	-------

62.9	71.9	18.4	*	*	56.5	72.6	21.7	*	*
------	------	------	---	---	------	------	------	---	---

58.4	61.8	29.0	*	*	74.1	81.3	47.0	*	*
------	------	------	---	---	------	------	------	---	---

40.2	46.5	17.4	*	*	53.1	59.9	41.7	*	*
------	------	------	---	---	------	------	------	---	---

S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

15.4	23.4	6.2	0.0	-11.7	24.1	36.7	10.4	3.3	-16.7
------	------	-----	-----	-------	------	------	------	-----	-------

55.5	63.2	22.6	*	*	63.8	71.4	45.3	*	*
------	------	------	---	---	------	------	------	---	---

91.5	93.4	86.5	*	*	88.4	91.3	83.1	*	*
------	------	------	---	---	------	------	------	---	---

77.0	85.0	66.4	*	*	57.5	62.2	55.1	*	*
------	------	------	---	---	------	------	------	---	---

S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

76.3	84.0	47.7	28.7	-27.6	79.3	88.0	57.9	31.7	-28.1
------	------	------	------	-------	------	------	------	------	-------

43.5	51.1	17.8	7.4	-21.8	54.7	63.3	32.1	5.4	-28.9
------	------	------	-----	-------	------	------	------	-----	-------

FUENTES: SITEAL

TABLA 19

Tasas netas de escolarización primaria y media  
e índice de pendiente de la desigualdad  
en dichas tasas por capital educativo del hogar.  
Población del total del país con la edad  
correspondiente a cada nivel educativo.

TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN PRIMARIA					
PAÍS / AÑO	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	TOTAL	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DE- SIGUALDAD
ARGENTINA URBANA					
1990	93.4	94.4	94.6	94.2	0.6
2003	95.4	97.1	95.5	96.5	0.1
BOLIVIA					
2002	86.0	91.0	93.3	89.3	3.6
BRASIL					
1990	71.7	91.1	95.6	80.1	12.0
2001	91.2	95.6	96.5	93.1	2.6
COSTA RICA					
1991	80.6	89.4	91.4	86.1	5.4
2000	80.2	89.9	91.8	86.9	5.8
CHILE					
1990	88.2	90.7	91.9	90.3	1.8
2000	90.1	92.7	93.0	92.5	1.4
EL SALVADOR					
2003	80.9	92.4	94.0	86.2	6.5
GUATEMALA					
2001	75.3	86.9	86.1	77.6	5.4
HONDURAS					
1990	79.4	90.7	88.6	81.6	4.6
2001	87.4	90.9	86.7	88.3	-0.3
MÉXICO					
1992	67.7	78.9	82.1	72.8	7.2
2004	94.2	96.3	94.8	95.4	0.3
NICARAGUA					
2001	81.1	87.8	82.2	83.0	0.6
PARAGUAY					
1995	75.7	82.2	84.7	78.6	4.5
2000				89.9	
URUGUAY URBANO					
2002	93.3	94.7	95.8	94.7	1.2



#### TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN SECUNDARIA

CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	TOTAL	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DE-SIGUALDAD
39.6	68.6	86.3	65.8	23.4
55.0	80.3	91.1	80.3	18.1
27.5	59.4	73.3	49.9	22.9
5.1	27.9	53.9	15.8	24.4
20.6	53.8	75.1	36.9	27.3
17.1	51.9	81.7	39.0	32.3
16.6	50.2	82.8	42.6	33.1
30.2	64.6	81.0	59.6	25.4
42.5	62.5	77.9	64.6	17.7
15.0	45.8	55.4	31.2	20.2
14.1	57.0	82.7	24.8	34.3
10.3	51.2	63.2	20.8	26.5
19.8	59.7	74.3	35.3	27.3
35.2	70.8	84.1	51.0	24.5
51.2	76.9	90.8	70.4	19.8
28.4	68.0	75.4	42.9	23.5
12.7	37.1	56.8	24.6	22.1
19.2	46.6	67.1	38.0	24.0
44.4	74.3	91.7	75.5	23.7

TABLA 20

Tasas netas de escolarización primaria y media  
e índice de pendiente de la desigualdad  
en dichas tasas por capital educativo del hogar.  
Población urbana con la edad  
correspondiente a cada nivel educativo.

TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN PRIMARIA					
PAÍS / AÑO	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	TOTAL	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DE- SIGUALDAD
ARGENTINA URBANA					
1990	93.4	94.4	94.6	94.2	0.6
2003	95.4	97.1	95.5	96.5	0.1
BOLIVIA					
2002	87.7	92.4	93.0	91.4	2.6
BRASIL					
1990	78.9	91.9	95.7	86.1	8.4
2001	91.7	95.6	96.6	93.7	2.5
COSTA RICA					
1991	86.2	90.5	91.3	89.7	2.5
2000	84.2	91.6	92.3	90.2	4.0
CHILE					
1990	88.8	91.0	92.0	90.8	1.6
2000	88.7	92.6	93.0	92.4	2.1
EL SALVADOR					
2003	83.6	92.8	94.0	90.0	5.2
GUATEMALA					
2001	79.6	87.7	85.8	83.2	3.1
HONDURAS					
1990	85.4	90.2	88.6	87.3	1.6
2001	90.1	91.1	85.8	90.1	-2.2
MÉXICO					
1992	72.2	79.2	82.2	76.4	5.0
2004	93.1	96.0	95.4	95.2	1.1
NICARAGUA					
2001	86.9	86.5	82.5	86.4	-2.2
PARAGUAY					
1995	73.9	82.2	84.8	79.5	5.4
2000	90.9	94.3	95.3	93.6	2.2
URUGUAY URBANO					
2002	93.3	94.7	95.8	94.7	1.2



#### TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN SECUNDARIA

CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	TOTAL	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DE-SIGUALDAD
39.6	68.6	86.3	65.8	23.4
55.0	80.3	91.1	80.3	18.1
41.0	63.3	73.3	61.5	16.0
7.0	29.3	53.9	20.3	23.6
23.4	54.4	75.1	41.2	25.8
29.3	60.2	81.7	57.0	26.1
21.7	56.2	82.8	54.0	30.2
38.2	67.4	81.0	65.8	21.8
47.2	63.2	77.9	66.9	15.4
25.3	48.0	55.4	42.5	15.1
27.9	60.1	82.7	45.5	27.6
23.5	55.6	63.2	39.8	20.5
29.0	62.5	74.3	50.2	23.3
45.4	73.1	84.1	61.0	19.4
50.7	76.0	90.8	72.9	19.9
43.6	69.6	75.4	57.9	16.1
19.1	42.5	56.8	36.9	19.7
23.1	53.6	67.1	49.3	21.9
44.4	74.3	91.7	75.5	23.7



**TABLA 21**  
**Tasas netas de escolarización primaria y media**  
**e índice de pendiente de la desigualdad**  
**en dichas tasas por capital educativo del hogar.**  
**Población rural con la edad**  
**correspondiente a cada nivel educativo.**

TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN PRIMARIA					
PAÍS / AÑO	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	TOTAL	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DE- SIGUALDAD
ARGENTINA URBANO					
1990	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
2003	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
BOLIVIA					
2002	85.2	87.5	96.8	86.2	5.8
BRASIL					
1990	62.6	86.1	92.1	66.3	14.8
2001	90.0	96.4	93.0	90.7	1.5
COSTA RICA					
1991	78.8	88.1	92.2	83.2	6.7
2000	78.8	88.3	89.8	84.4	5.5
CHILE					
1990	87.4	88.7	91.0	88.2	1.8
2000	92.1	93.6	94.3	93.1	1.1
EL SALVADOR					
2003	79.7	91.1	93.1	82.0	6.7
GUATEMALA					
2001	74.1	84.3	88.7	74.7	7.3
HONDURAS					
1990	77.0	91.9	*	78.2	*
2001	86.2	90.4	91.5	87.1	2.6
MÉXICO					
1992	62.4	77.3	65.0	64.9	1.3
2004	95.5	97.2	87.4	95.9	
NICARAGUA					
2001	76.9	92.5	80.2	78.9	1.6
PARAGUAY					
1995	76.5	82.3	*	77.9	*
2000	83.0	92.3	89.8	86.6	3.4
URUGUAY URBANO					
2002	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D



### TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN SECUNDARIA

CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	TOTAL	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DE-SIGUALDAD
S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
17.9	42.5	*	30.3	*
2.5	17.0	45.8	4.7	21.7
13.4	43.1	*	17.0	*
13.7	40.9	84.0	24.8	35.2
14.5	44.1	86.6	32.7	36.1
19.5	47.6	66.4	33.3	23.5
36.0	58.6	76.3	50.7	20.2
10.1	38.8	51.7	16.6	20.8
9.4	46.9	*	12.3	*
5.3	35.5	*	7.7	*
16.0	53.5	*	22.9	*
21.5	55.1	*	56.6	*
51.7	80.2	97.1	63.8	22.7
17.6	58.7	*	22.4	*
10.0	25.1	*	13.2	*
17.5	34.4	*	24.8	*
S/D	S/D	S/D	S/D	S/D



TABLA 22

Porcentaje de adolescentes de 15 a 17 que estudian y son económicamente activos y que no estudian y son económicamente inactivos e índice de pendiente de la desigualdad en ambos indicadores según capital educativo del hogar. Adolescentes de 15 a 17 años del total del país.

ESTUDIAN Y SON ECONÓMICAMENTE ACTIVOS					
PAÍS / AÑO	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	TOTAL	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DE- SIGUALDAD
ARGENTINA URBANO					
1990	7.4	4.8	6.3	5.6	-0.6
2003	2.3	2.8	1.3	2.3	-0.5
BOLIVIA					
2002	30.1	26.9	14.3	26.3	-7.9
BRASIL					
1990	18.4	25.4	14.4	20.6	-2.0
2001	32.4	28.4	13.3	29.6	-9.6
COSTA RICA					
1991	4.8	7.1	0.8	5.5	-2.0
2000	5.1	5.6	3.7	5.3	-0.7
CHILE					
1990	3.6	1.4	0.9	1.9	-1.3
2000	1.2	2.3	1.8	2.0	0.3
EL SALVADOR					
2003	10.2	9.2	4.3	9.3	-3.0
GUATEMALA					
2001	14.4	21.4	13.9	15.7	-0.3
HONDURAS					
1990	3.5	8.4	6.9	4.7	1.7
2001	5.7	10.6	9.0	7.3	1.7
MÉXICO					
1992	4.5	5.4	3.2	4.7	-0.6
2004	8.5	8.5	7.2	8.3	-0.6
NICARAGUA					
2001	15.7	11.6	9.2	14.0	-3.2
PARAGUAY					
1995	19.5	27.7	17.5	22.1	-1.0
2000	21.6	25.9	18.8	23.1	-1.4
URUGUAY URBANO					
2002	7.2	10.8	8.1	9.8	0.4
TOTAL PAÍSES CONSIDERADOS					
1990 <sup>1</sup>	12.5	15.0	7.8	13.1	-2.3
2000 <sup>2</sup>	23.1	17.2	8.0	18.7	-7.5

## NOTAS

1: CORRESPONDE AL AÑO MÁS CERCANO A 1990 ENTRE LOS PAÍSES CONSIDERADOS.

2: CORRESPONDE AL AÑO MÁS CERCANO AL 2000 ENTRE LOS PAÍSES CONSIDERADOS.



#### NO ESTUDIAN Y SON ECONÓMICAMENTE INACTIVOS

CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	TOTAL	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DE-SIGUALDAD
19.6	12.4	3.4	12.1	-8.1
19.6	8.2	1.4	7.6	-9.1
7.0	3.3	3.5	4.6	-1.8
15.9	9.2	4.0	12.9	-6.0
11.1	5.4	1.4	8.3	-4.9
25.3	16.1	4.8	19.2	-10.3
30.0	15.7	3.4	19.0	-13.3
24.3	10.5	3.6	12.4	-10.4
17.0	8.6	0.8	7.4	-8.1
24.4	11.5	5.7	17.8	-9.3
23.7	10.9	0.0	20.7	-11.8
31.8	14.9	5.9	27.2	-13.0
25.2	12.5	2.7	19.9	-11.3
23.8	15.2	4.4	19.2	-9.7
22.5	13.2	4.0	15.0	-9.3
23.3	11.1	9.7	18.9	-6.8
14.1	10.4	4.5	11.9	-4.8
15.9	7.0	1.7	10.2	-7.1
21.7	10.3	0.6	9.8	-10.5
19.4	11.8	4.0	15.4	-7.7
15.8	8.7	2.6	11.2	-6.6

FUENTES: SITEAL



TABLA 23

Tasa de actividad de los adolescentes de 15 a 17 años  
según estudien o no por área urbano-rural y sexo.

TOTAL			
PAÍS / AÑO	ESTUDIA	NO ESTUDIA	
ARGENTINA URBANO			
1990	7.1	41.2	
2003	1.8	18.3	
BOLIVIA			
2002	31.6	74.0	
BRASIL			
1990	34.2	65.6	
2001	28.3	45.3	
COSTA RICA			
1991	9.0	49.6	
2000	7.9	44.5	
CHILE			
1990	1.9	37.2	
2000	1.9	26.2	
EL SALVADOR			
2003	14.0	46.2	
GUATEMALA			
2001	38.1	64.2	
HONDURAS			
1990	12.6	55.6	
2001	16.1	58.5	
MÉXICO			
1992	8.8	51.2	
2004	12.8	50.0	
NICARAGUA			
2001	23.2	51.6	
PARAGUAY			
1995	41.5	72.1	
2000	31.4	65.5	
URUGUAY URBANO			
2002	4.8	30.8	
TOTAL PAÍSES CONSIDERADOS			
1990 <sup>1</sup>	22.1	58.3	
2000 <sup>2</sup>	21.0	49.3	

## NOTAS

S/D: SIN DATOS

1: CORRESPONDE AL AÑO MÁS CERCANO A 1990 ENTRE LOS PAÍSES CONSIDERADOS

2: CORRESPONDE AL AÑO MÁS CERCANO AL 2000 ENTRE LOS PAÍSES CONSIDERADOS

ÁREA				SEXO			
URBANA		RURAL		VARONES		MUJERES	
ESTUDIA	NO ESTUDIA	ESTUDIA	NO ESTUDIA	ESTUDIA	NO ESTUDIA	ESTUDIA	NO ESTUDIA
7.1	41.2	S/D	S/D	10.1	53.8	3.8	26.6
1.8	18.3	S/D	S/D	2.6	27.9	1.0	5.2
19.6	52.5	60.6	84.9	36.4	90.0	26.8	58.3
32.3	59.7	42.7	74.1	44.8	81.0	24.8	47.1
23.7	38.9	53.3	62.5	35.2	61.4	21.2	30.7
5.7	45.8	14.4	50.9	12.5	68.5	5.1	29.6
7.0	35.6	9.2	48.6	13.3	62.3	3.2	24.4
1.9	30.8	2.0	46.2	2.6	55.3	1.2	18.5
2.0	21.8	1.3	36.1	2.2	39.1	1.7	12.4
11.8	42.3	18.3	48.3	18.7	66.2	8.8	27.5
32.5	69.3	44.9	62.6	47.1	89.8	27.3	41.8
12.0	53.4	13.8	56.4	15.8	85.6	9.5	23.1
15.0	56.6	17.9	59.4	18.9	79.5	13.9	32.6
8.6	51.2	10.0	51.1	11.8	74.6	5.9	29.0
10.3	47.9	21.7	53.8	17.8	71.8	7.6	30.5
20.1	47.1	31.1	54.6	34.7	76.3	13.5	21.3
31.9	63.0	61.3	77.1	55.0	89.6	27.8	55.9
25.8	57.4	41.9	69.7	43.0	82.9	19.2	41.9
4.8	30.8	S/D	S/D	7.1	44.1	2.5	13.4
20.5	54.6	30.8	63.7	28.6	77.3	16.0	37.7
17.2	43.2	38.6	58.8	26.8	68.6	15.2	31.1

TABLA 24

Porcentaje de la población económicamente activa  
con estudios secundarios completos y promedio de  
años de escolarización por grupos de edad.  
Población económicamente activa urbana mayor de 14 años.

PORCENTAJE CON SECUNDARIA COMPLETA				
PAÍS / AÑO	15 A 24 AÑOS	25 A 49 AÑOS	50 AÑOS Y MÁS	TOTAL 15 AÑOS Y MÁS
ARGENTINA URBANO				
1990	38.0	41.7	26.9	38.0
2003	55.3	53.8	39.7	50.9
BOLIVIA				
2002	38.9	44.2	24.5	39.7
BRASIL				
1990	18.0	31.3	14.3	25.3
2001	32.5	38.1	27.3	35.1
COSTA RICA				
1991	28.7	44.3	18.2	36.7
2000	25.1	43.4	29.1	36.9
CHILE				
1990	45.5	48.8	30.9	45.1
2000	58.0	61.3	35.9	55.8
EL SALVADOR				
2003	38.5	44.9	22.1	39.5
GUATEMALA				
2001	18.1	30.0	12.4	23.5
HONDURAS				
1990	14.9	27.0	12.0	21.3
2001	19.7	32.8	20.1	26.8
MÉXICO				
1992	56.7	48.6	20.9	47.1
2004	31.9	39.4	20.8	34.5
NICARAGUA				
2001	26.6	31.9	12.9	27.4
PARAGUAY				
1995	26.2	34.2	15.2	28.9
2000	44.4	49.7	28.6	44.6
URUGUAY URBANO				
2002	22.9	37.4	25.8	31.9
TOTAL PAÍSES CONSIDERADOS				
1990 <sup>1</sup>	31.9	38.0	18.6	33.6
2000 <sup>2</sup>	34.2	40.9	26.7	37.0

## NOTAS

1: CORRESPONDE AL AÑO MÁS  
CERCANO A 1990 ENTRE LOS  
PAÍSES CONSIDERADOS

2: CORRESPONDE AL AÑO MÁS  
CERCANO AL 2000 ENTRE LOS  
PAÍSES CONSIDERADOS



#### PROMEDIO DE AÑOS DE ESCOLARIZACIÓN

15 A 24 AÑOS	25 A 49 AÑOS	50 AÑOS Y MÁS	TOTAL 15 AÑOS Y MÁS
10.1	10.1	8.4	9.7
10.8	11.2	9.6	10.8
10.2	10.1	6.8	9.6
6.9	8.2	5.6	7.5
8.2	7.8	5.4	7.5
8.6	9.7	6.6	9.0
8.7	10.0	8.1	9.4
10.5	10.7	8.4	10.2
11.0	11.5	9.9	11.1
9.2	9.6	6.1	8.9
7.4	7.6	4.1	6.9
6.7	7.1	4.2	6.6
7.4	8.1	5.5	7.5
8.6	8.4	5.2	8.0
9.6	10.0	6.5	9.3
7.6	7.8	4.6	7.2
8.4	8.8	5.9	8.2
9.8	9.9	7.3	9.4
9.7	10.3	8.6	9.8
7.8	8.6	6.0	8.0
8.8	9.0	6.5	8.5



**TABLA 25**

**Porcentaje de ocupados en el sector formal según años de escolarización e índice de pendiente de la desigualdad en dicho indicador por años de escolarización alcanzados. Ocupados urbanos mayores de 14 años.**

PAÍS / AÑO	AÑOS DE ESCOLARIZACIÓN				TOTAL	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
	0 A 5 AÑOS	6 A 9 AÑOS	10 A 12 AÑOS	13 AÑOS Y MÁS		
ARGENTINA URBANO						
1990	61.8	71.0	80.1	85.0	75.1	7.9
2003	53.4	62.1	70.1	82.5	69.9	9.6
BOLIVIA						
2002	63.1	66.5	64.3	77.2	67.8	4.0
BRASIL						
1990	58.2	71.9	82.2	90.6	71.6	10.8
2001	69.8	74.5	81.1	89.8	76.4	6.7
COSTA RICA						
1991	62.5	69.9	79.2	87.2	74.3	8.4
2000	59.0	66.8	74.6	87.9	72.6	9.5
CHILE						
1990	60.0	65.6	77.4	89.5	74.8	10.0
2000	59.9	65.1	77.5	88.9	76.1	9.9
EL SALVADOR						
2003	68.4	70.9	77.6	86.2	74.8	6.0
GUATEMALA						
2001	40.6	52.7	69.6	77.5	54.1	12.7
HONDURAS						
1990	52.1	61.4	83.8	86.5	63.5	12.6
2001	52.7	63.4	78.0	84.9	65.8	11.1
MÉXICO						
1992	47.2	61.7	71.6	83.0	62.3	11.7
2004	43.0	58.8	69.0	77.2	62.4	11.3
NICARAGUA						
2001	53.5	61.4	70.7	84.1	63.3	10.1
PARAGUAY						
1995	75.9	72.8	73.5	83.9	75.2	2.5
2000	61.0	64.2	63.2	78.0	65.6	5.0
URUGUAY URBANO						
2002	47.4	60.8	73.3	87.6	69.3	13.3
TOTAL PAÍSES CONSIDERADOS						
1990 <sup>1</sup>	55.8	67.6	79.7	87.3	69.4	10.7
2000 <sup>2</sup>	63.3	65.8	76.7	83.2	71.0	7.0

**NOTAS**

1: CORRESPONDE AL AÑO MÁS CERCANO A 1990 ENTRE LOS PAÍSES CONSIDERADOS

2: CORRESPONDE AL AÑO MÁS CERCANO AL 2000 ENTRE LOS PAÍSES CONSIDERADOS

FUENTES: SITEAL





**TABLA 26**  
Participación en los ingresos de fuente laboral según nivel educativo<sup>1</sup> alcanzado e índice de pendiente de la desigualdad en la participación en el ingreso por nivel educativo. Ocupados urbanos mayores de 14 años.

PAÍS / AÑO	AÑOS DE ESCOLARIZACIÓN				ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
	HASTA PRIMARIA COMPLETA	PRIMARIA COMPLETA - SECUNDARIA INCOMPLETA	SECUNDARIA COMPLETA - TERCIARIA / UNIVERSITARIA INCOMPLETA	TERCIARIA / UNIVERSITARIA COMPLETA	
<b>ARGENTINA URBANO</b>					
1990	0.59	0.79	1.25	1.68	0.37
2003	0.45	0.66	1.06	2.02	0.51
<b>BOLIVIA</b>					
2002	0.53	0.82	1.47	3.04	0.82
<b>BRASIL</b>					
1990	0.47	0.98	1.65	3.93	1.11
2001	0.50	0.76	1.26	3.50	0.95
<b>COSTA RICA</b>					
1991	0.67	0.83	1.45	2.76	0.69
2000	0.64	0.81	1.34	2.51	0.61
<b>CHILE</b>					
1990	0.64	0.72	1.15	2.08	0.48
2000	0.45	0.59	0.92	2.67	0.70
<b>EL SALVADOR</b>					
2003	0.65	0.89	1.34	2.93	0.73
<b>GUATEMALA</b>					
2001	0.56	1.04	2.51	5.24	1.55
<b>HONDURAS</b>					
1990	0.65	1.02	2.20	6.23	1.79
2001	0.58	0.91	1.85	4.09	1.15
<b>MÉXICO</b>					
1992	0.60	0.75	1.19	3.20	0.82
2004	0.52	0.74	1.42	2.35	0.62
<b>NICARAGUA</b>					
2001	0.60	0.88	1.85	3.62	1.00
<b>PARAGUAY</b>					
1995	0.60	0.86	1.78	3.24	0.88
2000	0.51	0.75	1.44	3.58	0.99
<b>URUGUAY URBANO</b>					
2002	0.51	0.74	1.32	2.25	0.58
<b>TOTAL PAÍSES CONSIDERADOS</b>					
1990 <sup>1</sup>	0.60	0.85	1.52	3.30	0.88
2000 <sup>2</sup>	0.54	0.80	1.48	3.15	0.85

**NOTAS**

1: EL INDICADOR FUE CALCULADO POR PUNTO PORCENTUAL, ES DECIR COMO EL COCIENTE ENTRE EL PORCENTAJE DE INGRESOS CORRESPONDIENTE A LOS OCUPADOS DE CADA NIVEL EDUCATIVO Y EL PORCENTAJE DE OCUPADOS EN CADA NIVEL.

2: CORRESPONDE AL AÑO MÁS CERCANO A 1990 ENTRE LOS PAÍSES CONSIDERADOS.

3: CORRESPONDE AL AÑO MÁS CERCANO AL 2000 ENTRE LOS PAÍSES CONSIDERADOS

FUENTES: SITEAL

**215**

INFORME  
SOBRE  
TENDENCIAS  
SOCIALES  
Y EDUCATIVAS  
EN AMÉRICA  
LATINA  
2006

**TABLA 27**

Participación en los ingresos *per cápita* según el capital educativo del hogar<sup>1</sup> e índice de pendiente de la desigualdad en el ingreso por capital educativo. Hogares urbanos que perciben ingresos y con ingresos conocidos.

PAÍS / AÑO	CAPITAL EDUCATIVO			ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
	BAJO	MEDIO	ALTO	
ARGENTINA URBANO				
1990	0.58	0.85	1.51	0.47
2003	0.41	0.67	1.59	0.59
BOLIVIA				
2002	0.48	0.91	2.00	0.76
BRASIL				
1990	0.46	1.14	3.14	1.34
2001	0.47	1.02	3.12	1.33
COSTA RICA				
1991	0.64	1.01	2.31	0.84
2000	0.63	0.93	2.02	0.70
CHILE				
1990	0.56	0.76	1.77	0.61
2000	0.39	0.59	1.70	0.66
EL SALVADOR				
2003	0.59	0.96	2.18	0.80
GUATEMALA				
2001	0.60	1.38	3.45	1.43
HONDURAS				
1990	0.65	1.60	3.01	1.18
2001	0.57	1.24	2.78	1.11
MÉXICO				
1992	0.56	1.07	2.51	0.98
2004	0.49	0.85	2.02	0.77
NICARAGUA				
2001	0.60	1.05	3.62	1.51
PARAGUAY				
1995	0.56	1.10	2.35	0.90
2000	0.49	0.90	2.03	0.77
URUGUAY URBANO				
2002	0.47	0.78	1.73	0.63
TOTAL PAÍSES CONSIDERADOS				
1990 <sup>2</sup>	0.57	1.07	2.37	0.90
2000 <sup>3</sup>	0.52	0.94	2.35	0.92

1: EL INDICADOR FUE CALCULADO POR PUNTO PORCENTUAL, ES DECIR, COMO EL COCIENTE ENTRE EL PORCENTAJE DEL INGRESO PER CÁPITA DE LOS HOGARES DE CADA CLIMA EDUCATIVO Y EL PORCENTAJE DE HOGARES EN CADA CLIMA.

2: CORRESPONDE AL AÑO MÁS CERCANO A 1990 ENTRE LOS PAÍSES CONSIDERADOS

3: CORRESPONDE AL AÑO MÁS CERCANO AL 2000 ENTRE LOS PAÍSES CONSIDERADOS.

**TABLA 28**  
**Riesgo (FGT <sup>0</sup>) e intensidad de la pobreza (FGT <sup>1</sup>)**  
**en función del capital educativo del hogar.**  
**Hogares urbanos que perciben ingresos**  
**y con ingresos conocidos.**

PAÍS / AÑO	FGT 0				FGT 1			
	CAPITAL EDUCATIVO			TOTAL	CAPITAL EDUCATIVO			TOTAL
	BAJO	MEDIO	ALTO		BAJO	MEDIO	ALTO	
<b>ARGENTINA URBANO</b>								
1990	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
2003	43.0	32.9	6.3	24.5	16.8	12.2	1.8	9.0
<b>BOLIVIA</b>								
2002	35.8	25.3	5.2	21.0	12.8	9.2	2.0	7.6
<b>BRASIL</b>								
1990	44.4	14.1	1.3	24.9	18.2	4.8	0.4	9.7
2001	38.4	14.4	0.8	23.3	15.1	4.5	0.2	8.6
<b>COSTA RICA</b>								
1991	40.0	16.2	3.6	19.5	18.2	5.3	0.6	7.4
2000	43.0	19.1	2.7	20.4	16.5	5.9	0.8	7.0
<b>CHILE</b>								
1990	34.0	25.4	6.0	21.2	12.3	8.3	2.0	7.1
2000	36.3	30.6	8.4	22.0	14.2	10.9	2.5	7.8
<b>EL SALVADOR</b>								
2003	37.4	16.6	4.4	20.3	14.3	5.1	1.4	7.1
<b>GUATEMALA</b>								
2001	44.6	16.0	3.7	27.4	19.7	8.3	1.9	12.6
<b>HONDURAS</b>								
1990	40.5	18.1	1.9	27.4	19.3	6.9	1.1	12.4
2001	40.0	14.9	1.7	22.6	15.7	5.3	0.6	8.6
<b>MÉXICO</b>								
1992	38.0	12.8	0.6	20.1	13.2	3.3	0.2	6.4
2004	39.1	17.5	3.7	18.7	12.6	4.6	0.7	5.4
<b>NICARAGUA</b>								
2001	35.1	13.6	2.7	21.5	13.0	3.7	0.9	7.3
<b>PARAGUAY</b>								
1995	39.7	15.6	2.5	21.1	15.4	4.6	0.5	7.4
2000	40.1	19.0	4.3	20.1	15.9	6.6	1.8	7.5
<b>URUGUAY URBANO</b>								
2002	29.1	36.6	8.9	29.2	14.5	16.8	2.5	13.3

FUENTES: SITEAL





CONSIDERACIONES  
METODOLÓGICAS





## CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

La mayor parte de los datos presentados en este Informe surgen del procesamiento de los microdatos de las encuestas a hogares que se realizan periódicamente en los países de la región. Dichos procesamiento s posibilitaron contar con información comparable entre los países y hacer un seguimiento de las tendencias recientes en los casos en los que, además de los datos actualizados, los países disponen de relevamientos correspondientes al primer quinquenio de los 90. También se emplearon como fuentes los datos producidos por la UNESCO y por otros organismos internacionales tales como el PNUD y la CEPAL.

La siguiente tabla presenta el nombre de los organismos oficiales que en cada país llevan a cabo periódicamente las encuestas de hogares, la denominación de las encuestas, el nivel de cobertura y los años de los relevamientos considerados en la elaboración de este Informe.

PAÍS	NOMBRE DE LA ENCUESTA	NOMBRE DEL ORGANISMO	COBERTURA	AÑOS CONSIDERADOS
ARGENTINA	Encuesta Permanente de Hogares (EPH)	Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC)	URBANA	1993 y 2003
BOLIVIA	Encuesta Continua de Hogares (ECH)	Instituto Nacional de Estadística (INE)	TOTAL DEL PAÍS	2002
BRASIL	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)	Instituto Brasileiro de Geografia y Estadística (IBGE)	TOTAL DEL PAÍS	1990-2001
COSTA RICA	Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples (EHPM)	Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC)	TOTAL DEL PAÍS	1991-2000
CHILE	Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN)	Gobierno de Chile Ministerio de Planificación (MIDEPLAN)	TOTAL DEL PAÍS	1990-2000
EL SALVADOR	Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples (EHPM)	Dirección General de Estadística y Censos (DIGESTYC)	TOTAL DEL PAÍS	1997-2003
GUATEMALA	Encuesta de Condiciones de Vida (ECV)	Instituto Nacional de Estadística (INE)	TOTAL DEL PAÍS	2001
HONDURAS	Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples (EHPM)	Instituto Nacional de Estadística (INE)	TOTAL DEL PAÍS	1990-2001
MÉXICO	Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH)	Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI)	TOTAL DEL PAÍS	1992-2004
NICARAGUA	Encuesta Nacional sobre Medición de Nivel de Vida (EMNV)	Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC)	TOTAL DEL PAÍS	2001
PARAGUAY	Encuesta Integrada de Hogares (EIH)	Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (DGEEC)	TOTAL DEL PAÍS	1995-2000
URUGUAY	Encuesta Continua de Hogares (ECH)	Instituto Nacional de Estadística (INE)	URBANO	2002



## DEFINICIONES DE INDICADORES Y CONCEPTOS

**Brecha Capital Educativo Alto / Capital Educativo Bajo:** constituye una medida de desigualdad intergrupala que expresa las diferencias de tasas o porcentajes en términos relativos, tomando como población de referencia a la población procedente de hogares con capital educativo bajo. A nivel operativo, fue calculada como cociente entre las tasas o porcentajes de quienes proceden de hogares con capital educativo alto y los que provienen de hogares con capital educativo bajo.

Para facilitar la interpretación de la brecha relativa como medida de desigualdad en este Informe se ha seleccionado la población de referencia de manera que los valores de las brechas fueran iguales o mayores que 1. Al calcularlas de este modo las brechas indican cuántas veces más probable es la ocurrencia de un determinado fenómeno entre la población comprendida en el numerador respecto de la población de referencia que aparece en el denominador. Cuando asumen valor 1, hay igualdad entre ambas poblaciones en el fenómeno considerado.

**Brecha Mujeres / Varones:** Se utilizó el mismo criterio precedente, considerando a los varones como población de referencia. Fue calculada como el cociente entre el porcentaje de mujeres respecto del de varones.

**Brechas Raciales o Étnico Culturales:** Se utilizó el mismo criterio precedente, considerando a los negros o los indígenas como población de referencia. En ambos casos, la población considerada en el numerador es la población blanca.

**Brecha Urbano / Rural y Brecha Rural / Urbano:** Se utilizó el mismo criterio precedente, considerando como población de referencia en el primer caso a las áreas rurales y en segundo, a las urbanas.

**Brecha 10/10 (decil 10/decil 1), brecha 20/20 (quintil 5/quintil 1) y la brecha 30/30:** indican cuántas veces mayor es el ingreso per cápita de los hogares más ricos respecto del que perciben los hogares más pobres tomando como referencia respectivamente al 10%, al 20% y al 30% de los hogares ubicados en los extremos opuestos de la estructura social.

**Capital educativo del hogar:** da cuenta de la historia social de los adultos que lo componen ya que remite a sus logros educativos. En función de este indicador se distinguieron tres tipos de hogares:

- ➔ a- Hogares con capital educativo bajo: aquellos en los que el promedio de años de escolarización de los miembros de 18 años de edad o más es inferior a 6.
- ➔ b- Hogares con capital educativo medio: aquellos en los que el promedio de años de escolarización de los adultos está entre 6 y menos de 12 años.

- c- **Hogares con capital educativo alto:** aquellos en los que dicho promedio es igual o superior a los 12 años.

Para hacer esta clasificación de los hogares se sumaron los años de escolaridad de los miembros del hogar que tienen 18 años o más y se dividió esta suma por el número de miembros de esas edades. Fueron excluidos tanto del numerador como del denominador los miembros del hogar con años de escolaridad desconocidos. A su vez, los años de escolaridad de la población de 18 años o más fueron estimados a partir de la combinación de la información suministrada por las variables “nivel educativo al que asiste” o “máximo nivel educativo al que asistió” y “último grado o año aprobado”. Finalmente, se clasificó a los niños y adolescentes en función de las características educativas de los hogares en los que residen.

**Coeficiente de Gini de los años de escolarización de las personas mayores de una determinada edad:** expresa el modo en que se distribuyen las oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo entre la población de esa edad. Asume el valor 0 en situaciones de igualdad absoluta, es decir, si la totalidad de las personas de las edades consideradas alcanzaron los mismos años de escolarización. Por el contrario, toma el valor 1, en condiciones de desigualdad total, es decir en el caso hipotético en que todos alcancen el nivel educativo mínimo posible y sólo una persona acapare todas las oportunidades disponibles.

**Condición de asistencia escolar:** permite distribuir a la población de determinado grupo de edad en tres categorías:

- a- Los que **no asisten**, es decir, los que están fuera del sistema educativo formal.
- b- Los que **asisten con rezago o con sobre-edad**. Se considera que un alumno está rezagado respecto del grado o año que está cursando cuando tiene una edad dos o más años superior a la que corresponde a ese curso.
- c- Los que **asisten a término**. Se considera a un alumno que asiste a término cuando tiene la edad correspondiente al grado o año que están cursando o un año más.

Para que esta información fuera internacionalmente comparable se han tenido en cuenta las diferencias en las estructuras de los sistemas educativos vigentes en la región al momento del relevamiento de cada encuesta.

La siguiente tabla indica desde qué edad las encuestas de hogares relevan la condición de asistencia y de qué manera captan las estructuras de los sistemas educativos vigentes en los distintos países.

EDAD EN AÑOS																	
PAÍSES	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
ARGENTINA	E.I.	E.I.	E.I.	P-1	P-2	P-3	P-4	P-5	P-6	P-7	S-1	S-2	S-3	S-4	S-5		
BOLIVIA			E.I.	P-1	P-2	P-3	P-4	P-5	P-6	P-7	P-8	S-1	S-2	S-3	S-4		
BRASIL			E.I.	E.I.	P-1	P-2	P-3	P-4	P-5	P-6	P-7	P-8	S-1	S-2	S-3	S-4	
COSTA RICA			E.I.	E-I.	E-I.	P-1	P-2	P-3	P-4	P-5	P-6	S-1	S-2	S-3	S-4	S-5	
CHILE	E.I.	E.I.	E.I.	P-1	P-1	P-1	P-1	P-1	P-1	P-1	P-1	S-1	S-2	S-3	S-4		
EL SALVADOR		E.I.	E.I.	E.I.	P-1	P-2	P-3	P-4	P-5	P-6	P-7	P-8	P-9	S-1	S-2	S-3	
GUATEMALA			E.I.	E.I.	P-1	P-2	P-3	P-4	P-5	P-6	S-1	S-2	S-3	S-4	S-5	S-6	
HONDURAS			E.I.	E.I.	P-1	P-2	P-3	P-4	P-5	P-6	S-1	S-2	S-3	S-4	S-5	S-6	
MÉXICO			E.I.	P-1	P-2	P-3	P-4	P-5	P-6	S-1	S-2	S-3	S-4	S-4			
NICARAGUA			E.I.	E.I.	P-1	P-2	P-3	P-4	P-5	P-6	S-1	S-2	S-3	S-4	S-4		
PARAGUAY			E.I.	P-1	P-2	P-3	P-4	P-5	P-6	P-7	P-8	P-9	S-1	S-2	S-3		
URUGUAY	E.I.	E.I.	E.I.	P-1	P-2	P-3	P-4	P-5	P-6	S-1	S-2	S-3	S-4	S-4	S-5		

#### Referencias:

E.I.: Educación Inicial/ P: Educación primaria /S.: Educación secundaria

Los dígitos que siguen a las letras P y S indican los grados o años de duración del nivel primario y medio.

**FGT<sup>0</sup>** o riesgo de pobreza de los hogares: es un indicador de la familia de índices de pobreza FGT<sup>0</sup> y FGT<sup>1</sup> (Foster, Greer y Thorbecke), donde FGT<sup>0</sup> corresponde a la incidencia de la pobreza en el total de hogares urbanos.

Se utiliza una línea de pobreza relativa, definida como el 50% de la mediana de los ingresos per cápita de los hogares. Este tipo de definición de pobreza se contraponen, por ejemplo, a la definición que utiliza la CEPAL (la línea “absoluta” que es aproximadamente igual al doble de la canasta básica de alimentos).

**FGT<sup>1</sup>** o intensidad de la pobreza de los hogares corresponde a la brecha (o déficit) de la pobreza, es decir, la distancia media que separa a la población pobre de la línea de la pobreza o, alternativamente, los recursos necesarios para eliminar la pobreza mediante transferencias totalmente eficaces. Donde: i = cada uno de los hogares; z = línea de pobreza; y = ingreso per cápita del hogar; n = total de hogares considerados.

$$FGT_1 = \sum_{i=1}^q \left[ \frac{z - y_i}{nz} \right]$$

**Hogares nucleares:** son los que están constituidos por un núcleo conyugal con o sin hijos o por un jefe con hijos, independientemente de la presencia de otros familiares u otros miembros no familiares.

**Índice de concentración de la asistencia según promedio de años de escolarización de los adultos del hogar:** expresa la medida en que la desigualdad en el acceso depende de los años de escolarización alcanzados por los adultos del hogar. Mientras que el Coeficiente de Gini (ver definición) indica la distribución de una única variable continua entre una población específica, el índice de concentración permite conocer la distribución de una variable dicotómica, como es la asistencia, en función de una variable continua, como son los años de escolarización alcanzados por los adultos. El coeficiente de Gini toma valores entre 0 y 1, en cambio, el índice de concentración puede asumir valores entre -1 y +1. El índice de concentración asume valores negativos cuando la población se ordena en función de una variable que tiene una relación inversa con aquella cuya concentración desea medirse.

**Índice de pendiente de la desigualdad:** indica cuánto aumenta o disminuye en promedio y en términos absolutos un determinado indicador (en las unidades de medida de dicho indicador) en función de una variable de tipo ordinal que fue empleada como base para el ordenamiento de la población de referencia.

**Ingresos per cápita del hogar:** indican el nivel de recursos materiales con que cuenta un hogar para acceder a bienes y servicios. En términos operativos es el cociente entre la suma de los ingresos monetarios de todos los miembros del hogar provenientes de todas las fuentes (laborales, rentas, beneficios previsionales, etc.) y el total de miembros del hogar. A partir de este cociente se ordenan los hogares en deciles. En general, el peso relativo de las personas que residen en el 30% de los hogares con menores ingresos per cápita es mayor al 30%, ya que los hogares más pobres son de mayor tamaño que los que cuentan con más recursos.

**Línea de indigencia:** es el valor monetario de una canasta de alimentos compuesta por bienes seleccionados por su capacidad de cubrir adecuadamente las necesidades nutricionales a un costo mínimo. La **línea de pobreza** corresponde a la línea de indigencia corregida por un coeficiente (Engel) que permite incluir los gastos referidos a otros bienes y servicios (vestimenta, transporte, salud, educación, etc.). En el cálculo de la línea de indigencia y de pobreza de los hogares se considera el consumo diferencial de sus miembros de acuerdo a su edad y sexo y se toma como unidad de consumo a un hombre adulto. Una vez que se establece si un hogar es o no pobre o indigente en función de la comparación de los ingresos totales que percibe con el valor correspondiente a ambas líneas es posible estimar el **porcentaje de población bajo la línea de indigencia** como el cociente entre los miembros de los hogares indigentes y el total de la población, por cien. Asimismo, el **porcentaje de población bajo la línea de pobreza** se calcula como el cociente entre los miembros de los hogares pobres y el total de la población, por cien. La población indigente está incluida entre la población pobre, pero hay pobres que no son considerados indigentes.

**Máximo nivel de educación alcanzado:** permite conocer el perfil educativo de la población a partir de su distribución en las siguientes categorías: sin instrucción, primaria incompleta, primaria completa, secundaria incompleta,

secundaria completa, terciaria o universitaria incompleta y terciaria o universitaria completa. Se considera población sin instrucción a la que nunca asistió a un establecimiento educativo formal.

Para las personas que no asisten pero asistieron, el máximo nivel de educación es aquel al que accedieron antes de abandonar sus estudios formales, independientemente de haber completado el nivel. La población que asiste, en cambio, está siempre incluida en la categoría incompleto del nivel educativo que se encuentra cursando.

En función de esta variable en el Informe se utilizan los siguientes indicadores:

- ➔ **Porcentaje de personas mayor de una determinada edad con nivel educativo hasta primario incompleto:** es el cociente entre las personas mayores de esa edad que o bien nunca asistieron a la educación formal o alcanzaron hasta el nivel primario sin llegar a completarlo, y el total de la población mayor de esa edad, por cien.
- ➔ **Porcentaje de personas mayor de una determinada edad con nivel educativo primario completo – secundario incompleto:** es el cociente entre las personas mayores de esa edad que completaron el primario o que alcanzaron hasta el nivel secundario sin llegar a completarlo, y el total de población mayor de esa edad, por cien.
- ➔ **Porcentaje de personas mayor de una determinada edad con nivel educativo secundario completo – terciario/universitario incompleto:** es el cociente entre las personas mayores de esa edad que completaron el secundario o que alcanzaron hasta el nivel terciario o universitario sin llegar a completarlo, y el total de población mayor de esa edad, por cien.
- ➔ **Porcentaje de personas mayor de una determinada edad con nivel educativo terciario/universitario completo:** es el cociente entre las personas mayores de esa edad que completaron el nivel terciario o universitario, y el total de población mayor de esa edad, por cien.

Nivel en el que se produce la exclusión de los jóvenes de 18 a 24 años: distribuye a los jóvenes que no llegaron a completar el nivel secundario y que ya están fuera del sistema educativo en las siguientes categorías:

- ➔ a- no ingresó al primario
- ➔ b- en el primario
- ➔ c- al terminar el primario
- ➔ d- en el secundario

Esta distribución permite conocer en qué nivel o en qué niveles los jóvenes interrumpieron su trayectoria educativa.

**Participación de los miembros del hogar en los ingresos de fuente laboral:** fue calculada como el cociente entre la suma de los ingresos de cada tipo miembro (jefe, cónyuge, hijo de 15 a 19 años, hijo de 20 a 24 años y otros familiares) y el total de ingresos laborales de los miembros considerados.

**Participación de la población ocupada en los ingresos horarios según nivel educativo:** expresa la distribución de los ingresos horarios de fuente laboral en función del nivel educativo alcanzado por los ocupados. En términos operativos es el cociente entre los ingresos horarios de los ocupados de cada nivel educativo y el total de ingresos horarios percibidos por los ocupados, por cien.

**Participación en el ingreso horario por punto porcentual según nivel educativo:** es el cociente entre la participación relativa en los ingresos horarios de los ocupados de un cierto nivel educativo y su presencia relativa en dicho nivel, por cien.

**PBI per cápita a precios constantes:** es el cociente entre el valor del producto interno bruto (total de bienes y servicios producidos en el territorio de un país) medido a precios de un año base y el total de la población de un país a mediados de dicho año.

**Porcentaje de alumnos con rezago o sobre – edad:** es el cociente entre los alumnos que tienen dos o más años que la edad correspondiente al grado o año que están cursando sobre el total de alumnos, por cien.

**Porcentaje de asalariados precarios:** es el cociente entre los asalariados a quienes no se les realiza los aportes correspondientes al sistema previsional y el total de asalariados, por cien.

**Porcentaje de hogares en los que la totalidad de los ingresos laborales provienen del sector informal:** es el cociente entre los hogares en los que todos los ocupados que perciben ingresos laborales trabajan en el sector informal (ver definición) y el total de hogares que perciben ingresos de fuente laboral.

**Porcentaje de ocupados en el sector terciario:** es el cociente entre los ocupados en las ramas vinculadas al comercio y a los servicios y el total de ocupados, por cien.

**Probabilidad de integrar el 30% de los hogares con menores ingresos per cápita según nivel educativo del jefe:** es la probabilidad condicionada de un hogar cuyo jefe cuenta con un determinado nivel educativo de integrar el 30% de los hogares con menores ingresos. En términos operativos es el cociente entre los hogares que pertenecen al 30% con menores ingresos per cápita y tienen un determinado nivel educativo y el total de hogares con jefes pertenecientes a ese mismo nivel educativo, por cien. De la misma manera se interpreta y calcula la probabilidad de integrar el 30% de los hogares con mayores ingresos per cápita según nivel educativo del jefe.

**Promedio de los años de escolarización de la población mayor de 24 años:** expresa el número de años de escolarización que tendría la población mayor de esa edad si todos hubieran alcanzado el mismo número de años de estudio.

**Relación de dependencia del hogar:** indica el promedio de personas no ocupadas por cada ocupado del hogar.

**Relación entre estudio y actividad económica entre los adolescentes de 12 a 17 años:** permite clasificar a quienes pertenecen a ese grupo de edad en función de su inserción escolar y laboral. En términos operativos la relación entre estudio y trabajo es la distribución porcentual de los adolescentes (12 a 17 años) en las categorías que surgen de la combinación de las variables asistencia escolar y participación económica. Esta combinación da lugar a cuatro categorías:

- a- Estudia - No económicamente activo
- b- Estudia - Económicamente activo
- c- No estudia - Económicamente activo
- d- No estudia - No económicamente activo.

La primera de estas categorías define la situación ideal ya que por su edad los adolescentes debieran estar asistiendo a la escuela media sin necesidad de trabajar ni buscar empleo. La última constituye la situación más crítica ya que expresa una exclusión tanto del sistema educativo como del mercado laboral.

**Sector formal de la economía:** está integrado por el segmento económico más estructurado, dinámico y productivo mientras que el sector informal identifica a las unidades productivas y a las ocupaciones de baja productividad. Esta clasificación dicotómica da cuenta en forma parcial de la heterogeneidad estructural de los mercados laborales, pero resulta útil para identificar el porcentaje de ocupados en el sector informal a partir de la información disponible en todas las encuestas a hogares. Entre estos últimos fueron considerados: los asalariados y patrones que trabajan en establecimientos de hasta 5 personas, los cuentapropistas con ingresos horarios en el 30% más bajo en la distribución de ingresos horarios (conformados exclusivamente por los trabajadores por cuenta propia) y los trabajadores familiares sin remuneración fija.

**Situación educativa de los jóvenes de 18 a 24 años:** permite clasificar a los jóvenes de este grupo de edad en tres categorías:

- a- los excluidos o los que abandonaron los estudios antes de terminar el secundario
- b- los que asisten al secundario
- c- los que completaron el secundario (se incluye a los jóvenes que están asistiendo o que completaron estudios de nivel terciario).

**Tasa anual de crecimiento del PBI per cápita a precios constantes en un período determinado:** se refiere al nivel de cambio anual dicho indicador.



**Tasa bruta de escolarización por nivel:** expresa la cobertura total del nivel primario o secundario en relación a la población que tiene la edad pertinente para asistir a cada uno de dichos niveles. Las tasas brutas pueden asumir valores superiores al 100% ya que por el ingreso antes de término, el rezago etario o el ingreso tardío es posible que asista a un nivel educativo más población que la que cuenta con la edad teórica.

- **a- Tasa bruta de escolarización primaria:** es el porcentaje de personas escolarizadas en el nivel primario común o en la educación básica independientemente de su edad y el total de la población en edad de asistir al nivel primario, por cien.
- **b- Tasa bruta de escolarización secundaria:** es el porcentaje de personas escolarizadas en el nivel secundario común independientemente de su edad y el total de la población en edad de asistir al nivel secundario, por cien.

**Tasa de actividad de la población de un determinado grupo de edad:** es el porcentaje de la población económicamente activa (ocupados y desocupados) de ese grupo de edad con respecto al total de población de dicho grupo de edad, por cien.

**Tasa de analfabetismo de la población mayor de 14 años:** es el cociente entre el número de personas mayor de 14 años de edad que no sabe leer y escribir y el total de población mayor de dicha edad, por cien.

**Tasa de asistencia o tasa específica de escolarización por grupo de edad:** es el cociente entre la población de determinada edad que está escolarizada y el total de población de dicho grupo de edad, por cien.

**Tasa de desocupación:** es el porcentaje de la población desocupada que busca empleo respecto de la población económicamente activa (ocupados y desocupados), por cien.

**Tasa neta de escolarización por nivel:** expresa en qué medida la población que por su edad debiera estar asistiendo a la educación primaria o secundaria común efectivamente está escolarizada en ese nivel.

- **a- Tasa neta de escolarización primaria:** es el porcentaje de personas escolarizadas en el nivel primario o en la educación básica con la edad pertinente al nivel y el total de población de ese grupo de edad, por cien.
- **b- Tasa neta de escolarización secundaria:** es el porcentaje de personas escolarizadas en el nivel secundario con la edad pertinente al nivel y el total de población de ese grupo de edad, por cien.

Cabe señalar que en este Informe, para el cálculo de estos indicadores, se han tenido en cuenta las edades y los grados o años que aparecen en la tabla incluida al definir el indicador: **Condición de asistencia escolar.** ■

## ¿QUÉ ES EL SITEAL?

El Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) es un programa que desarrollan en forma conjunta el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – Buenos Aires (IIPE – UNESCO, Sede Regional Buenos Aires) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

El objetivo del SITEAL es promover un mayor conocimiento de la articulación entre educación y sociedad y sobre el funcionamiento de los sistemas educativos en los países de América Latina, a fin de contribuir al desarrollo y fortalecimiento de políticas sociales y educativas que garanticen una educación de calidad para todos.

Está dirigido a un espectro sumamente heterogéneo de usuarios que tienen en común su interés por la cuestión social y educativa en la región: funcionarios, profesionales y técnicos de distintos niveles de administración de la educación, legisladores, formadores de opinión, supervisores, directores, docentes y estudiantes de distintos niveles del sistema, investigadores sociales y periodistas.

La estrategia elegida por el SITEAL es la sistematización, producción y análisis de la información cuantitativa producida por diversos organismos públicos de los países de América Latina.

### PRODUCCIONES DEL SITEAL

#### LA BASE DE DATOS

Tiene como objetivo brindar información comparable entre los países de América Latina sobre la relación entre educación y sociedad y el monitoreo de la evolución

de las tendencias educativas y de las brechas sociales.

La comparación es posible dado que el SITEAL ha elaborado un conjunto de indicadores estandarizados a partir de múltiples fuentes de información cuantitativa de los países de la región.

La bases de datos se encuentra organizada en dos secciones:

1- Primera Sección: contiene indicadores que refieren al acceso y permanencia de niños, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo y al nivel educativo alcanzado por la población en general

2-Segunda Sección: contiene indicadores que permiten analizar la relación entre educación y mercado de trabajo y entre educación y condiciones de vida.

Los datos pueden consultarse desagregados por nivel socioeconómico de las personas, grupos de edad, sexo, años de escolarización, contexto urbano/rural y por región.

A fin de contribuir con el análisis de tendencias y el monitoreo de las desigualdades el SITEAL elaboró para cada una de las secciones de la base de datos un Resumen Estadístico (Resúmenes Estadísticos I y II). En ambos resúmenes se presenta una selección de indicadores desagregados por año y región.

#### LOS DEBATES

Una de las estrategias elegidas para el análisis de la información es convocar a destacados analistas de la región a debatir en torno a una serie de indicadores comunes elaborados por el SITEAL. Al finalizar cada debate se elabora un libro virtual que contiene la información completa del debate.

**Debate 1:** Equidad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

**Debate 2:** Educación y Mercado de trabajo urbano. La Situación en 6 países de la región.

**Debate 3:** La incidencia de la educación sobre el bienestar de los hogares

**Debate 4:** Nuevas dinámicas familiares y su impacto en la escolarización de los adolescentes

**Debate 5:** Educación superior. Acceso, permanencia y perfil social de los graduados comparados con la educación media

### LOS INFORMES POR PAÍS

A partir de la elaboración de estos Informes, el SITEAL se propone profundizar en el conocimiento de la relación entre educación y sociedad analizando las tendencias en cada uno de los países que conforman la región. Cada año se publican en forma virtual e impresa dos Informes Anuales correspondientes a dos países de América Latina.

**Primer Informe:** Informe de México

**Segundo Informe:** Informe de Brasil

### LOS BOLETINES

Periódicamente el SITEAL produce boletines electrónicos en los cuales se analizan en profundidad aspectos específicos de la situación social y educativa de la región.

El principal objetivo es el de identificar tendencias y regularidades a fin de alcanzar un conocimiento más acabado de los procesos que subyacen a la dinámica de los sistemas educativos y de la relación entre educación y sociedad. Asimismo, esta estrategia constituye un aporte al debate sobre las herramientas conceptuales y metodológicas más adecuadas para las mediciones de desigualdad.

Los siguientes Boletines se encuentran disponibles en el sitio web y se distribuyen por correo electrónico a los usuarios subscriptos:

**Boletín 1:** “Del trabajo a la escuela: Equidad y exclusión entre los adolescentes urbanos de cuatro países de América Latina”.

**Boletín 2:** “Ingreso y abandono de la educación secundaria en América Latina”.

**Boletín 3:** “La transmisión intergeneracional de las desigualdades educativas”.

**Boletín 4:** “Medidas de desigualdad para variables educativas”.

**Boletín 5:** “Notas para la construcción de un sistema de indicadores sobre desigualdad y educación en América latina”.

**Boletín 6:** “Educación media de calidad para todos, un difícil desafío para los países de América Latina”.

### LOS DATOS DESTACADOS

La sección Datos Destacados del SITEAL presenta en una página hallazgos que resultan llamativos durante el procesamiento de la información y que son claramente relevantes para la interpretación del panorama social y educativo de la región.

### LOS FOROS VIRTUALES

Sobre la base de los debates, los boletines y los datos destacados, se invita a los usuarios del SITEAL a participar de los diferentes FOROS VIRTUALES. El objetivo de los foros es promover el intercambio de opiniones respecto de determinados ejes de discusión elaborados en el marco de las diversas actividades del SITEAL.

Los informes constituyen una serie en la que cada número tiene como eje un tema central de análisis.

### SISTEMA DE INFORMACIÓN DE TENDENCIAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA (SITEAL)

Coordinador  
**Néstor López**  
n.lopez@iipe-buenosaires.org.ar

Consultora  
**Ana Pereyra**  
a.pereyra@iipe-buenosaires.org.ar

Asistente técnica  
**Alenka Mereñuk**  
amerenuk@iipe-buenosaires.org.ar

Procesamiento de información  
**Vanesa D'Alessandre**

<http://www.siteal.iipe-oei.org>

Se terminó de imprimir en Talleres Trama S.A.,  
ciudad de Buenos Aires, septiembre de 2006.