



LA ESCUELA Y LOS ADOLESCENTES

INFORME SOBRE
TENDENCIAS SOCIALES
Y EDUCATIVAS EN
AMÉRICA LATINA 2008



UNICEF
FONDO DE LAS
NACIONES UNIDAS
PARA LA INFANCIA



IDB
BANCO INTERAMERICANO
DE DESARROLLO



OEA
ORGANIZACIÓN DE
ESTADOS AMERICANOS



OPS
ORGANIZACIÓN
PANAMERICANA DE
SALUD

SITEAL
SISTEMA DE INFORMACIÓN DE TENDENCIAS
EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA

**INFORME SOBRE TENDENCIAS
SOCIALES Y EDUCATIVAS
EN AMÉRICA LATINA
2008**

INFORME SOBRE TENDENCIAS SOCIALES Y EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA 2008



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación

 **SITEAL**
SISTEMA DE INFORMACIÓN DE TENDENCIAS
EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA

© 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

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

Fotografías: Javier Moreno
ISBN: 978-987-1439-50-8

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, quien además compartió la redacción con Gabriel Kessler, Marcelo Urresti, Vanesa D'Alessandre, Florencia Sourrouille y Melina Caderosso, con la colaboración de Lilia Toranzos. El anexo estadístico y el procesamiento de la información analizada fue realizado por Vanesa D'Alessandre y Melina Caderosso.

Carmen Crouzeilles se desempeñó como consultora editorial, y Valeria Dulitzky y Julieta Ulanovsky fueron las responsables del diseño gráfico y la diagramación.

El IIPE UNESCO Sede Regional 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

PRÓLOGOS	9
Álvaro Marchesi	11
Margarita Poggi	13
INTRODUCCIÓN	17
Los adolescentes	20
Los adolescentes y la escuela	23
Desigualdad, diversidad y heterogeneidad en el universo de los adolescentes: una aproximación desde los datos	27
Características de este Informe	31
CAPÍTULO 1 Los adolescentes y sus condiciones materiales de vida	33
Aspectos demográficos	36
Perfil socioeconómico de los hogares	43
Los adolescentes y el mercado de trabajo	48
CAPÍTULO 2 Los adolescentes, trayectorias educativas y exclusión escolar	61
Las desigualdades en las trayectorias educativas	65
Las tendencias en la década actual	72
Situaciones educativas críticas entre los adolescentes de la región	80
Los desafíos educativos de la región	87
CAPÍTULO 3 Vida cotidiana, prácticas habituales y consumos culturales	93
La infraestructura cultural letrada del hogar	97
El complejo audiovisual televisivo	102
Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación	104
Los consumos: medios, Internet y visitas a instituciones culturales	110
Los espacios de participación de los adolescentes	113
La escuela y los adolescentes	115
CAPÍTULO 4 La adolescencia en el nuevo escenario social de América Latina	121
La entrada a escena de la adolescencia rural	128
Adolescencia y migración	130
Violencias y muertes violentas: un cambio en la experiencia cultural juvenil latinoamericana	134
CONSIDERACIONES FINALES	145
ANEXO ESTADÍSTICO	151
OBSERVACIONES METODOLÓGICAS	203
¿QUÉ ES EL SITEAL?	214

ÍNDICE DE RECUADROS

Nuevas dinámicas familiares: ¿favorecen o entorpecen el aprendizaje de los adolescentes? Irma Arriagada	40
Los trabajadores adolescentes no remunerados	50
En peligro. Los adolescentes que no estudian ni trabajan	58
Las escuelas y sus recursos: ¿reproducen la desigualdad?	84
Políticas públicas y la capacidad de adolescentes y jóvenes de desarrollar pretensiones Dagmar Raczynski	88
¿Por qué Montse se resiste a la escuela? La marginalidad social subjetivamente cuestionada Xavier Bonal	98
La debilidad institucional en América Latina. Dificultades e implicaciones en la promoción de la juventud Paul Giovanni Rodríguez Niño	108
Nuevas modulaciones para la participación juvenil y la construcción de ciudadanía Sergio Alejandro Balardini	116
El reconocimiento de la adolescencia contemporánea y la calidad de la educación Dina Krauskopf	126
Los dialectos de la violencia Rossana Reguillo	138



PRÓLOGO



La presentación del tercer *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina* elaborado por el SITEAL nos confirma que la asociación cooperativa entre la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y el Instituto Internacional de Planeamiento Educativo de la UNESCO, sede regional Buenos Aires, es una buena estrategia para mejorar el conocimiento sobre la situación y las perspectivas futuras de los sistemas educativos de América Latina.

La producción y difusión anual del *Informe*, con una perspectiva propia y la incorporación al análisis de fuentes de información no siempre utilizadas, supone la instalación de una sana rutina y un amplio esfuerzo de colaboración entre la OEI y el IYPE, al que se han sumado el Instituto Nacional de Evaluación de España y, recientemente, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), lo que hace posible contar con un instrumento de trabajo esperado por los investigadores y decisores de los países que conforman el espacio iberoamericano.

Este año, el *Informe* ha puesto el foco en un tema central en la agenda de política educativa de los países: los adolescentes y la educación. Se presenta una propuesta de escenarios y tipologías, las condiciones socioeconómicas de los adolescentes y sus familias, su panorama social, el perfil demográfico, la relación con el mercado de trabajo y las condiciones de vida efectivas. También se contempla la situación educativa de la población, tanto en relación con el acceso como con las diferentes trayectorias, y las dimensiones de la vida cotidiana a partir de prácticas, consumos culturales y situaciones que atraviesan la conformación de las identidades. El *Informe* combina perspectivas analíticas centradas en el estudio de las desigualdades sociales con otras que recuperan los procesos de subjetivación de los adolescentes.

Resulta oportuna esta elección, ya que muchos países están extendiendo la obligatoriedad escolar a toda la secundaria, y ello coloca a los sistemas educativos frente a nuevos y más ambiciosos desafíos. Además, existe consenso entre los investigadores en señalar que el secundario es el nivel más crítico y problemático en una serie de dimensiones que abarcan desde los procesos de inclusión y escolarización, las formas escolares, la convivencia y el clima escolar, hasta el diseño curricular, y la pertinencia y relevancia de los aprendizajes efectivamente logrados.

Camino a la conmemoración de los bicentenarios de las independencias latinoamericanas, los Ministros de Educación de la región, en la Conferencia Iberoamericana de Educación celebrada en El Salvador en mayo de 2008, han encomendado a la OEI el diseño de un proyecto que contemple "Las metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios". El documento que inicia el debate público en torno a los objetivos estratégicos y metas de ese proyecto identifica muchas de las problemáticas señaladas también en el presente *Informe*; el criterio común es que gran parte de los desafíos democratizadores de la próxima década se vinculan al logro de una educación de calidad para todos los adolescentes.

Abordar con estrategias eficaces estos problemas implica una perspectiva cuantitativa de aumento de la inclusión de los adolescentes en el sistema

educativo, una mirada cualitativa en cuanto a procesos y mejora de resultados de aprendizaje, una revisión de los formatos institucionales y académicos, y un esfuerzo sostenido por aumentar tanto los recursos destinados a tales propósitos como su ubicación en un estilo de desarrollo de los países y la región.

Esperamos que el panorama que brinda el *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2008* sobre los adolescentes y la escuela aporte nuevos elementos a un campo en construcción, alimente el debate en las políticas públicas en educación y fortalezca la cooperación regional en los albores de los bicentenarios. Esta celebración ofrece la oportunidad histórica de plantear un proyecto colectivo en torno a la educación que contribuya a que la generación de los bicentenarios sea la más educada de la historia de Iberoamérica y que, de esa forma, se avance en la construcción de sociedades justas y democráticas.

Álvaro Marchesi
Secretario General
Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Como en ocasiones anteriores, es importante señalar que el proyecto SITEAL resulta de un esfuerzo continuo y sostenido por parte de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, Sede Regional Buenos Aires. Entre las muchas líneas de actividades que el proyecto ofrece en relación con la producción, el procesamiento y análisis de la información social y educativa de los países de América Latina, los *Informes* anuales constituyen uno de los más destacados por el alcance y la profundidad de las temáticas que en ellos se abordan.

Los dos *Informes* anteriores ya publicados alertaban, entre otras cuestiones centrales, sobre la necesidad de analizar y revisar las políticas educativas, frente al peligro del fin de la expansión de los sistemas educativos en un tramo o nivel específico como el secundario. A partir de la evidencia provista, los *Informes* 2006 y 2007 concluyen que, si no se avanza en medidas que profundicen la ampliación de la cobertura, especialmente en el nivel mencionado, los principales afectados serán los adolescentes, sobre todo aquellos que se encuentran fuera de la escuela secundaria, ya sea por no haber ingresado o por no haber podido permanecer en ella.

Retomando esta cuestión, el *Informe* que aquí se presenta aborda la relación entre las distintas dimensiones sociales y familiares de los hogares con adolescentes en los países de la región y sus procesos de escolarización. De este modo, se analizan las desigualdades en las condiciones de vida de las familias en distintos grupos de países, y los niveles de pobreza o exclusión a los que se encuentra expuesta una parte importante de ellas. Este abordaje permite entender buena parte de las dificultades para universalizar la educación media y señala los límites que ellas plantean a las políticas educativas.

A ello se suma otro fenómeno, tal vez más difícil de captar, que tiene que ver con lo que significa ser adolescente hoy en América Latina. Por un lado, se abordan aspectos vinculados con sus propias elecciones y prácticas: la relación con los medios de comunicación, las nuevas tecnologías, la virtualidad como parte de la vida cotidiana, nuevas identidades, adscripción a diversas tribus urbanas, etc. los cuales van configurando un nuevo adolescente, poco conocido en las instituciones educativas, diferente a aquel al que las escuelas –y en especial las escuelas medias– están habituados.

Por otro lado, son analizadas ciertas situaciones que exceden las vivencias de los adolescentes, pero que configuran y permiten comprender la complejidad del escenario en el cual ellos se educan: migraciones, violencia, adicciones, entre otros. Todos estos fenómenos, dada la magnitud que adquirieron, dejan su marca en las nuevas subjetividades de los adolescentes como grupo etario, independientemente del involucramiento personal de cada uno con ese tipo de experiencias.

Pero, como un abordaje relacional supone siempre analizar el conjunto de factores que entran en juego en la definición de una problemática, es necesario destacar que, a los problemas de la pobreza y la desigualdad, se suma el desajuste entre las nuevas culturas y subjetividades juveniles y una escuela secundaria que no termina de encontrar el modo de interactuar con ellas. La escolarización de los adolescentes requiere resolver el problema de sus condiciones de vida pero, además, invita a repensar la escuela tanto en la llamada secundaria inferior (que forma parte de la educación obligatoria en todos los países de la región) como en su ciclo superior (que ya es obligatorio en países como Argentina y Chile).

La escuela media, aquella dirigida a los adolescentes, carga aún con un espíritu selectivo que proviene de una historia y una tradición que la caracterizaban predominantemente como propedéutica en relación con la continuidad de los estudios universitarios, por lo menos en sus modalidades más clásicas como el bachillerato. Distinta es la tradición construida en torno a aquellas modalidades orientadas fundamentalmente hacia salidas al mundo laboral.

Mandatos complejos y contradictorios en ocasiones, que se manifiestan en diversos aspectos: por un lado, hace ya largo tiempo que una visión social generalizada sobre la escuela media viene planteando los déficits en la formación pretendida para este nivel y, por otro, se deposita en ella el mandato de la integración y universalización, no ya de la oferta sino del conocimiento que se propone transmitir. Quedan pendientes discusiones importantes, y de difícil resolución, en torno a la redefinición de los sentidos que deben promoverse para este nivel, sobre el conocimiento que debe transmitir y sobre los modelos institucionales y pedagógicos más adecuados y pertinentes para concretarlo.

Si la expresión acerca de que la escuela no puede pensarse fuera de un contexto histórico y social es válida en términos generales, se vuelve un requisito ineludible a la hora de diseñar y acordar propuestas para la secundaria. En el marco de los múltiples aspectos que es necesario abordar, el presente Informe ofrece un análisis comparado y perspectivas plurales aportadas por especialistas en el campo, que permiten considerar las variadas facetas que supone la relación de los adolescentes con la escuela.

Margarita Poggi
Directora
IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires

**INFORME SOBRE TENDENCIAS
SOCIALES Y EDUCATIVAS
EN AMÉRICA LATINA
2008**



INTRODUCCIÓN



INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes cambios que se están consolidando en América Latina es la incorporación de la educación secundaria dentro del ciclo de educación obligatoria. En casi todos los países, lo que habitualmente se conoce como secundaria baja (y que suele abarcar los tres primeros años de la educación media) ya es obligatoria y, en muchos casos, entró en esta categoría la totalidad de la educación media, que representa en general entre cinco y seis años de escolarización. Así, cada vez más, el ciclo de educación obligatoria se prolonga en la región hasta un período mayor de 10 años, llegando, en algunos países, a 13 años.

Esto representa un gran avance. En principio, implica el reconocimiento de que transmitir a los niños y jóvenes de las nuevas generaciones los saberes necesarios para su plena integración como ciudadanos y su formación como sujetos requiere más tiempo que en épocas pasadas porque los recursos con los que hay que contar para poder moverse e integrarse en sociedades complejas como las actuales también son más. En segundo lugar, con esta extensión del ciclo de la educación obligatoria se amplía el tiempo, en la vida de un niño, en que la educación es más que una opción. Es un derecho irrenunciable que representa una obligación para los padres o adultos de referencia y frente al cual el Estado aparece comprometido como garante y como responsable de asegurar una oferta educativa de calidad.

Pero, al mismo tiempo, y precisamente por las responsabilidades que esta definición implica, este cambio representa nuevos retos y enfrenta a los sistemas educativos con dificultades mayores. Gran parte de estos desafíos son cuantitativos: el número de niños y adolescentes para los que hay que garantizar una educación de calidad se incrementa, ya no solo por el habitual ritmo de crecimiento de las poblaciones de la región, sino además por el aumento de años en que cada uno de ellos deberá estar escolarizado. Ello se traduce en una creciente necesidad de escuelas, equipamiento y docentes que, hoy en día, pocos países están en condiciones de garantizar.

Otros desafíos son de índole cualitativa. El paso desde una educación secundaria opcional hacia otra obligatoria exige un cambio de fondo en la concepción de las instituciones educativas, pues representa la necesidad de desarrollar un conjunto de mecanismos de integración y retención hasta ahora casi inexistentes en ese nivel de enseñanza. Las escuelas medias se ven hoy transitando el difícil camino que las lleva de ser instituciones que históricamente seleccionaron jóvenes, encaminándolos en trayectorias de vida diferenciadas que profundizaban sus desigualdades sociales de origen, a ser instituciones comprometidas con la integración de las nuevas generaciones y la igualdad en los logros educativos de todos, independientemente de su origen. Así, recursos que fueron constitutivos de la dinámica de este nivel de enseñanza como modos de garantizar excelencia, entre los que se pueden mencionar el examen de ingreso (vigente hasta hace poco en algunos países) o la posibilidad de expulsión, dejan de ser legítimos cuando el espíritu de estas instituciones es precisamente la integración universal.

Pero, tal vez, la mayor dificultad que afrontan los sistemas educativos hoy se deriva de que un nuevo grupo social se constituye en sujeto de un derecho legitimado por



la obligatoriedad de la educación y el compromiso del Estado: los adolescentes. La extensión de la obligatoriedad y la voluntad de universalizar la educación secundaria hace que los adolescentes se constituyan en los nuevos referentes de las políticas educativas.

Los adolescentes son hoy la gran incógnita de las escuelas medias: inentendibles para unos, curiosos y entusiastas para otros, inquietos, diversos, cambiantes, dan origen a un gran número de interrogantes sobre los que los establecimientos educativos encuentran escasas respuestas convincentes u orientadoras. Cómo lograr que asuman como propio el proyecto educativo, cómo interactuar con ellos, cuál es la estrategia institucional que permite retenerlos y convertir su paso por la escuela en una experiencia productiva y enriquecedora son preguntas recurrentes de docentes y directivos que ponen en evidencia la dificultad de producir una educación de calidad.

LOS ADOLESCENTES

La adolescencia y los adolescentes no necesariamente son lo mismo. Cuando se habla de adolescencia, se hace mención a un período de la vida de las personas que tiene una serie de características que la definen: un comienzo vinculado con vertiginosos cambios corporales originados en la aparición de hormonas que producen la maduración sexual y la posibilidad de la reproducción biológica. Como es sabido, estos cambios implican una profunda y, en ocasiones, trabajosa rearticulación de la identidad, dado que exigen elaborar un perfil de sexualidad preciso, la búsqueda y definición de un objeto de deseo y la primera configuración de la personalidad adulta, proceso que además va acompañado por los primeros atisbos de diferenciación generacional respecto de adultos significativos y su posterior autonomía.

Se trata de un momento complicado para los que transitan por ese período ya que en él se manifiesta el juego de la aceptación de los demás, tanto de pares como de adul-



tos. Este tránsito marca también el fin de la infancia como etapa de relativas seguridades que, a partir de entonces, se está obligado a superar. Por eso, también se habla de un proceso doloroso en el que los cambios distan de ser voluntarios y son más bien pérdidas que deben asumirse sin mayores alternativas.

Adolescencia no es lo mismo que adolescentes. Los adolescentes son un conjunto de la población que atraviesa por ese período de la vida con distintos ritmos de acuerdo a su propia biología en desarrollo, pero también con distintas posibilidades de detenerse en los momentos problemáticos para hacer elaboraciones profundas y pertrecharse con los elementos que les permitirán madurar y crecer en las condiciones que reclama la vida futura. Los adolescentes sufren incertidumbres distintas según los recursos con que cuenten, las instituciones que los reciban y los comprendan, las familias que los alberguen y los apoyen en su desenvolvimiento, el medio social que los circunde y la existencia de espacios relativamente libres e invitadores que les permitan apuntalar el proceso de autonomía que comienzan a ensayar.

En sociedades donde los recursos son escasos o están distribuidos de manera muy desigual, las posibilidades objetivas de los distintos tipos de adolescentes tienden a ser tan disímiles como los recursos materiales, afectivos, didácticos y de apoyo exterior con los que puedan contar. Un adolescente solo, expuesto a un ambiente violento, recibido por una institución educativa que lo ignora o que lo subsume con distancia en una categoría general e impersonal, transitará por sus nuevas incertidumbres con la inseguridad que le imprime la vida precaria que le ofrece su medio. En cambio, un adolescente protegido, escuchado, que disponga de espacios verdes para hacer deportes, alimentado con las mejores ideas e intervenciones pedagógicas de sus adultos cercanos, tenderá a desarrollar otras competencias para el futuro.

Adolescencia y adolescentes no siempre coinciden en las necesidades de la edad ni en los requerimientos que la etapa plantea, pues no siempre el medio social está a la altura de las exigencias que, en muchos casos, lejos de adultos significativos e instituciones



responsables, se ven obligados a resolver en soledad. La adolescencia es una etapa plena de desafíos y potencialidades interesantísimos que cualquier niño ansía enfrentar: las promesas del cuerpo adulto, la consideración de mayoría que acarrea automáticamente un cuerpo que crece, la aparición de la sexualidad y del primer amor como ofrendas para la felicidad futura, son cuestiones que movilizan positivamente al sujeto que florece.

Al mismo tiempo, ese futuro profundo que por primera vez comienza a considerarse, con la segura presión que implica aterrizar las fantasías infantiles ante los horizontes de posibilidad que la vida adulta generalmente recorta, abre también un terreno propicio a la desorientación, los temores ante lo desconocido, el ansia creciente que despiertan las propias limitaciones y los eventuales fracasos que se vislumbran entre bambalinas. Los adolescentes son expuestos a un cambio de experiencia vital que no siempre se resuelve positivamente; son invitados a una rearticulación que en muchos casos quedará trunca, al menos en el terreno de las posibilidades virtualmente infinitas que se despliegan con la pubertad.

Las posibilidades de explotación de la potencialidad de los adolescentes dependen de la acción productiva que las instituciones que acompañan ese período –por regla general, la familia y, en menor medida, la escuela– puedan articular. En sociedades que tienden crecientemente a sustentar su organización sobre la base estratégica del conocimiento aplicado, la escuela gana relieve en la medida en que es la llave de acceso a ese primer escalón formativo del que derivarán otros, más cercanos a una segura inserción futura, alejada de contratiempos dolorosos. La mala noticia es que, en nuestras sociedades, este recurso, la posibilidad de aprender, se distribuye muy desigualmente, con lo que se recortan de manera diferencial las vías de inserción del porvenir. Una formación de calidad en la adolescencia impulsa carreras que se involucran en la educación superior con mayor persistencia y mejores resultados para redundar luego, por regla general, en trabajos de mejor calidad, cobertura, posibilidades de desarrollo y

remuneración. En este sentido, con una buena inserción presente, la adolescencia es la base de un proyecto de inserción futura probablemente venturoso, pero si esos apoyos fundamentales se escatiman, tal proyecto de inserción se torna improbable en términos de éxito.

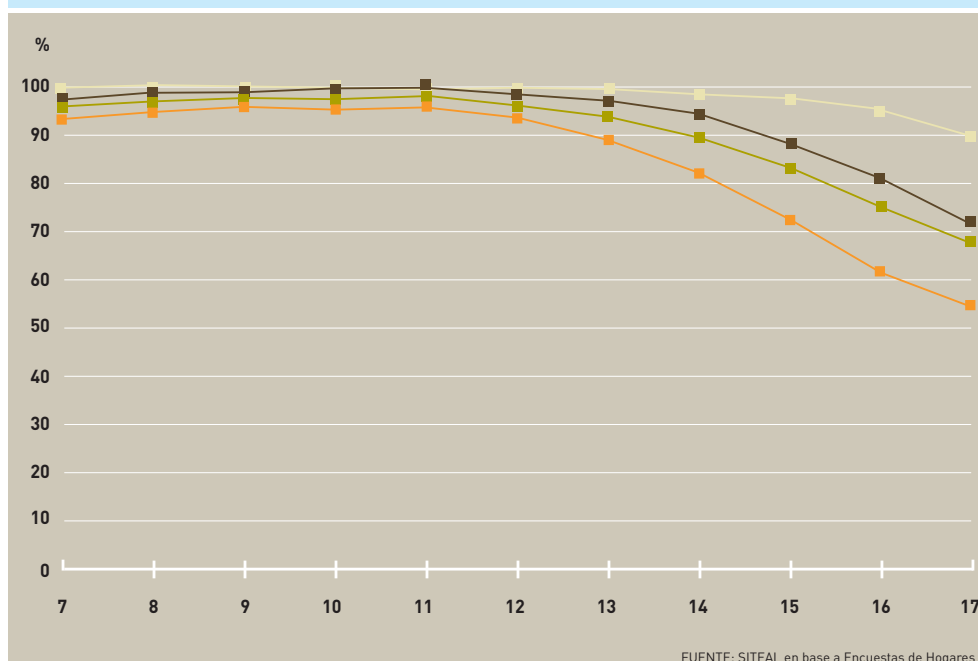
LOS ADOLESCENTES Y LA ESCUELA

En el conjunto de América Latina, casi la totalidad de los niños de 7 a 12 años de edad están escolarizados. Se sabe, a partir de las encuestas realizadas en los hogares de dieciséis países de la región, que el 98% de ellos asiste a algún establecimiento educativo. No todos están en la misma situación: algunos de ellos asisten día a día y cursan el grado o año que les corresponde para su edad; otros, seguramente tienen niveles de retraso significativos y asisten irregularmente, en la medida en que sus circunstancias se los permiten. Pero todos ellos están vinculados con el sistema educativo.

Esto debe entenderse como el resultado de dos fenómenos sumamente relevantes. Por un lado, cualquiera sea la situación de las familias, en cada una de ellas hay un gran esfuerzo para que sus niños asistan a la escuela, lo cual demuestra que el conjunto de la sociedad valora positivamente la educación de los niños de temprana edad. Por otro lado, indica también que existe una gran cobertura en términos de oferta educativa. Este dato de acceso casi universal a la escuela a edades tempranas hace suponer como excepcional, o acotada a escenarios muy específicos, la posibilidad de que las familias no encuentren una escuela donde matricular a estos niños. Este dato no revela la calidad de las escuelas a las que asisten; algunos establecimientos son modernos, bien equipados y confortables, en tanto muchos otros son espacios precarios y desprovistos de las condiciones mínimas para una buena educación (VER EL GRÁFICO 1).

GRÁFICO 1
Tasas específicas de escolarización de niños y adolescentes
según edades simples por nivel socioeconómico del hogar.
América Latina (16 países), *circa 2006*

NIVEL SOCIOECONÓMICO BAJO
NIVEL SOCIOECONÓMICO MEDIO
NIVEL SOCIOECONÓMICO ALTO
TOTAL



El gráfico 1 muestra que, en la medida en que aumenta la edad, los niveles de escolarización comienzan a descender. Entre los adolescentes de 14 años, la tasa de escolarización es menor al 90% y a los 17 años, un tercio de los jóvenes ya no asiste a la escuela. Finalmente, y tal como se analiza más adelante, menos de la mitad logra completar el nivel medio. Mencionar la escolarización de los adolescentes no supone una referencia al nivel al que asisten. En muchos casos, ellos todavía están cursando el nivel primario; en otros, ya están en el nivel medio. Pero, en promedio, para el conjunto de la región, a partir de los 13 años se inicia un proceso de alejamiento del sistema educativo que se irá profundizando año a año.

¿Qué elementos subyacen a la creciente desescolarización de los adolescentes, a medida que tienen más edad? El *Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas de América Latina* publicado por el SITEAL en el año 2007 destacaba la relevancia que tienen los factores económicos en las trayectorias escolares de los niños y adolescentes. La idea central del *Informe 2007* era que el esfuerzo que debe realizar una familia para acompañar a sus hijos durante 10 o 12 años de escolarización es muy grande. Las posibilidades de un niño o adolescente de asistir cada día a clases, aprovechar la experiencia educativa para crecer, acceder a los recursos materiales que requiere la escolarización, tener las condiciones adecuadas para realizar tareas fuera del hogar, hacer ejercicios matemáticos, estudiar, comprender textos o redactar las tareas requeridas dependen, en gran medida, del nivel de bienestar de sus familias.

Una de las paradojas más grandes que se viven hoy en la región es que el bienestar de las familias es una condición fundamental para el desarrollo educativo de las nuevas generaciones, pero el acceso a ese bienestar está regido casi exclusivamente por el mercado. La calidad de vida de las familias depende del modo en que se articulan con el mercado de trabajo, en contextos en que esos mercados son altamente excluyentes y competitivos. Los datos analizados mostraron que es tal la centralidad del funcionamiento de las economías regionales en la determinación de las trayectorias educativas de las nuevas generaciones que el *Informe 2007* terminó destacando, entre sus conclusiones, que el desafío de garantizar una educación de calidad para todos los niños y adolescentes puede verse frustrado si no se pone en discusión el modelo de desarrollo que prevalece en los países de la región, si no se promueven políticas públicas que minimicen los efectos diferenciadores del mercado.

El gráfico 1 muestra claramente esta relación. Al tomar como una primera señal de alerta el momento en que los niveles de escolarización pasan a ser inferiores al 90%, se ve que esto ocurre en edades muy diferentes según el nivel socioeconómico de los adolescentes. Entre aquellos de nivel socioeconómico alto, este alejamiento de la escuela se hace visible a los 17 años de edad. En cambio, entre los que provienen de los estratos sociales más bajos, la desescolarización se inicia a los 13. Es así como hacia el final de la adolescencia, mientras entre los primeros la tasa de escolarización es del 89%, entre estos últimos desciende al 53%. Queda claro, en estos datos, que el nivel socioeconómico es un factor de gran incidencia en las trayectorias escolares de los adolescentes.

Desde un punto de vista predictivo, es posible sostener que, si un adolescente pertenece a los estratos sociales más altos, es altamente probable que esté escolarizado; en cambio, si pertenece a los grupos sociales más desfavorecidos, su suerte es más incierta, y lo más probable es que esté desescolarizado. Este análisis se vuelve más nítido cuando se lo compara con la situación de los niños en edad de cursar el nivel primario. En este grupo, al ser tan altas las tasas de escolarización, el nivel socioeconómico



marca menos la probabilidad relativa de estar o no escolarizado: cualquiera sea su origen social, un niño de entre 7 y 10 años de edad seguramente estará vinculado al sistema educativo. Este razonamiento permite concluir que el impacto del origen socio-económico sobre la situación educativa se incrementa a medida que es mayor la edad de los alumnos. Una parte importante de este *Informe* intenta mostrar esas relaciones, marcar las trayectorias diferenciales según el nivel social de los adolescentes y describir posibles mecanismos que operan en esa compleja relación.

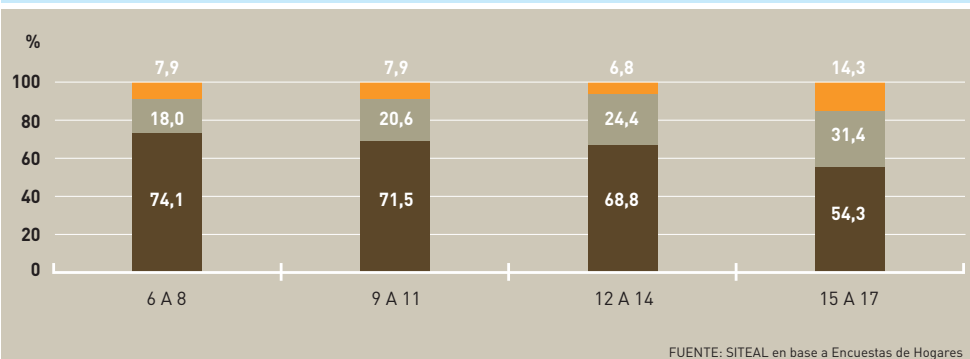
De todos modos, una observación más detenida de la información disponible relativiza estos hallazgos, e invita a una segunda lectura de la realidad de los adolescentes. Si se toma en cuenta el origen social de los niños y adolescentes que están fuera del sistema educativo, se observa que, en las edades más tempranas, la gran mayoría –el 75%– proviene de los niveles sociales más bajos. En cambio, entre ellos solo el 8% proviene de los sectores sociales altos (VER EL GRÁFICO 2).

A medida que aumenta la edad, la experiencia de la desescolarización deja de ser privativa de los pobres. Así, a los 17 años, el 31% de los adolescentes desescolarizados provienen de los sectores medios y el 17%, de los altos. Y la mitad provienen de los estratos sociales más postergados. Si bien la dimensión económica es central para entender el alejamiento de los adolescentes de sus escuelas, sin duda hay otra dimensión que debe ser contemplada.

¿Qué otros factores, que no estén relacionados con el nivel social de origen, pueden estar detrás de la desescolarización de los adolescentes? Esta es, tal vez, una de las preguntas más complejas que enfrentan hoy los sistemas educativos de la región. Hay algo que tiene que ver con el ser adolescente, independientemente del sector social al que pertenezca, que implica un gran desafío para los establecimientos educativos, y frente al cual hoy las respuestas no son las más acertadas.

GRÁFICO 2
Niños y adolescentes desescolarizados según
grupos de edad por nivel socioeconómico del hogar.
América Latina (16 países), *circa 2006*

NIVEL SOCIOECONÓMICO ALTO
NIVEL SOCIOECONÓMICO MEDIO
NIVEL SOCIOECONÓMICO BAJO



Las hipótesis con las que se puede abordar este interrogante son múltiples. Algunas tienen que ver con los mismos adolescentes. El momento que están viviendo, su necesidad de ganar un espacio más despojado de mandatos familiares, de construir una identidad que los proyecte hacia el futuro o de vivir un momento de rebelión necesario para su constitución como sujeto adulto son aspectos que sin duda llevarán a que la relación que puedan establecer con su escuela –en tanto institución formal y adulta– sea compleja.

Otras hipótesis invitarían a poner la mirada sobre las escuelas. Los docentes, en el trato diario con sus alumnos adolescentes, suelen quedar invadidos por un marcado estado de perplejidad. Les es imposible decodificar sus discursos, establecer un diálogo con ellos. No los entienden, y menos aún logran hacerse entender. Ante sus ojos, un aula llena de adolescentes está signada por un caos que casi inevitablemente los lleva a añorar a los alumnos que supieron tener décadas atrás, cuando la escuela era para pocos. Sin duda es difícil, hoy, consolidar una institución que logre relacionarse productivamente con los adolescentes.



Un tercer conjunto de hipótesis lleva a poner la mirada en las familias. Cabe aquí mencionar, a modo de ejemplo, dos fenómenos que se dan en el núcleo de las familias que, articulados, configuran un escenario en el cual la desescolarización es una opción altamente viable. El primero tiene que ver con la relación entre los padres y sus hijos. Cuando los hijos llegan a la adolescencia, se inicia una gradual redefinición de las relaciones de autoridad que operan dentro del núcleo familiar. Los hijos pasan a ser cada vez más inasibles, menos maleables, más autónomos, y esto se traduce en un debilitamiento de la capacidad de los padres para influir en las elecciones y decisiones de ellos. El segundo es la relación de los padres con la educación media. Las altas tasas de escolarización en las edades propias de la educación primaria muestran que las familias buscan que sus niños pasen por la experiencia escolar; esta valoración tiende a decaer cuando se trata de la educación media. Para muchos padres no es inaceptable que sus hijos adolescentes dejen la escuela. Incluso, en muchos casos, los acompañan en su decisión, se hacen cómplices de ella. De modo que una menor incidencia en las decisiones de los adolescentes, acompañada en muchos casos por una escasa convicción respecto a que la educación media es un valor, propician un escenario en el que la desescolarización es una opción posible entre tantas otras que aparecen frente a ellos. Así, factores que tienen que ver con la especificidad de la ado-

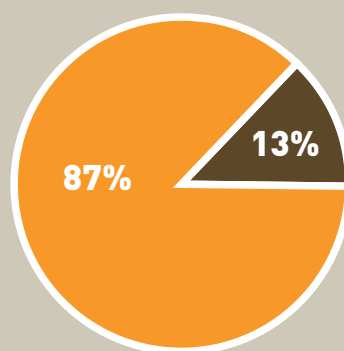
lescencia, con la relación entre los adolescentes y las escuelas o sus familias se suman a los socioeconómicos a la hora de comprender su situación educativa. Esta es una dimensión compleja que enfrentan hoy las políticas educativas de la región.

DESIGUALDAD, DIVERSIDAD Y HETEROGENEIDAD EN EL UNIVERSO DE LOS ADOLESCENTES: UNA APROXIMACIÓN DESDE LOS DATOS

Existen múltiples formas de transitar la adolescencia y la escolaridad media hoy en América Latina. Es algo que, atentos a los números, no podría ser de otro modo: los adolescentes constituyen el 13 % de toda la población latinoamericana; esto es, más de 80 millones de jóvenes sobre una población total cercana a los 550 millones de personas, lo cual representa una enorme masa poblacional en la que, como mínimo, cabe postular diferencias, diversidades y multiplicidades considerables. [VER EL GRÁFICO 3].

GRÁFICO 3
Porcentaje de adolescentes
respecto al total de la población.
América Latina, proyecciones al 2005

 RESTO
 12 A 17 AÑOS



FUENTE: SITEAL en base a Encuestas de Hogares

Estos adolescentes habitan en áreas rurales, pueblos, pequeñas ciudades y en las grandes metrópolis de todo el subcontinente. Sus identidades y problemáticas son aquellas compartidas por el ciclo de vida en el que se encuentran, pero también están configuradas en parte por el grupo social, sexo, origen étnico y cultura de pertenencia. No obstante, la diversidad no se detiene allí; en un período de formación de la identidad adulta, la subjetividad individual no se deja comprender solo por las variables sociales. Y este es uno de los mayores desafíos para la escuela media hoy: conocer y trabajar tanto con aquello que los adolescentes tienen en común como con sus particularidades.

Uno de los objetivos de este *Informe* es aportar elementos que enriquezcan el estado del conocimiento sobre esta heterogeneidad del universo de los adolescentes. El primer nivel de aproximación que se propone aquí para acceder a este complejo mundo de los adolescentes de América Latina es, precisamente, el que pone en el centro la diversidad de situaciones que se viven en los diferentes países de la región. América Latina es una región en la que coexisten países con muy diverso nivel de desarrollo económico y social, atravesados por historias y culturas muy disímiles. En consecuencia, avanzar en una aproximación a la realidad de los adolescentes latinoamericanos sin poner en juego el impacto que tiene sobre esa realidad el país en el cual están experimentando la adolescencia resultaría en la composición de un tipo de adolescente que tal vez no exista en ningún lugar de esta extensa geografía.



Tomada la decisión de no trabajar con la región como un único universo homogéneo, tampoco resulta adecuado trabajar con los datos desagregados por país ya que esto produciría una imagen de la adolescencia demasiado heterogénea y difícil de comprender. Es por ello que se optó por conformar grupos de países que representen, de algún modo, esa compleja heterogeneidad.

Para determinar los grupos, se procuró identificar proximidades y diferencias entre los países a partir de un conjunto de variables consideradas relevantes para comprender la situación de los adolescentes. Por un lado, y tomando en cuenta la centralidad de la dimensión socioeconómica en la orientación de las trayectorias educativas de los adolescentes, se prestó atención a los niveles de ingresos en cada país y a la estructura de oportunidades que ofrecen sus mercados de trabajo. Por otro, se consideraron aspectos demográficos, como por ejemplo el grado de urbanización de cada país. Por último, se contempló un componente cualitativo, relacionado con la mayor o menor presencia de culturas originarias o afrodescendientes en la población.

El **grupo 1** está integrado por los países del Cono Sur: Argentina, Chile y Uruguay. Son los países que muestran el mayor nivel de desarrollo económico, mercados de trabajo fuertemente estructurados en torno al sector formal de las economías, los mayores niveles de urbanización y la menor presencia de comunidades indígenas entre su población.

En el **grupo 2** están los dos países más grandes de la región: Brasil y México. A ellos se suman Colombia y los dos países que muestran los niveles de desarrollo más altos en América Central: Costa Rica y Panamá. Estos cinco países tienen niveles altos de desarrollo, aunque en términos de ingresos per cápita se ubican por debajo de los del grupo 1. La proporción de población rural es mayor a la del grupo 1, así como también la presencia de poblaciones indígenas (México) y afrodescendientes (Brasil, Panamá, Costa Rica y Colombia).

Al **grupo 3** lo integran los tres países andinos con mayor presencia de poblaciones indígenas: Ecuador, Perú y Bolivia. A esta tipología se suma Paraguay, otro país sudamericano con un nivel de desarrollo económico cercano al de los países andinos, con los que comparte, además, una alta presencia de población indígena. Los países de este grupo tienen niveles de ingreso per cápita inferiores al promedio de la región, el mayor desarrollo del sector informal en las economías de América del Sur, un porcentaje mayor de población rural y una gran tradición indígena en la vida cotidiana. Por último, el **grupo 4** está formado por cuatro países que están juntos en América Central: El Salvador, Nicaragua, Honduras y Guatemala. Integrados, conforman el

conjunto de países con el nivel más bajo de desarrollo económico y social. Sus economías están fuertemente estructuradas en torno a la informalidad, prevalecen relaciones de producción tradicionales y amplios sectores de su población muestran niveles de carencia muy profundos.

Abordar la heterogeneidad de países desde esta perspectiva tiene el contraefecto de opacar los rasgos particulares de cada uno de ellos pero, al mismo tiempo, aproxima a la gran diversidad de escenarios que coexisten en la región. A los fines de este *Informe*, esta categorización resulta sumamente productiva.


Un segundo nivel de aproximación a la heterogeneidad de situaciones en que transcurre la vida cotidiana de los adolescentes resulta de las profundas desigualdades sociales que existen en cada uno de los países. Es ya un enunciado recurrente el que recuerda que América Latina es la región con las mayores desigualdades del mundo. Puede sostenerse que la mayoría de sus países no son pobres, pero conviven en ellos amplios sectores de la población en condiciones de pobreza extrema con otros sumamente ricos. Uno de los principales problemas sociales de la región es precisamente la desigual distribución de la riqueza que generan sus países. En consecuencia, no es posible hacer referencia al adolescente guatemalteco o al chileno sin dar cuenta del estrato social al que pertenece. Por ello se proponen, para cada grupo de países, tres estratos sociales diferentes.

Los criterios que pueden ser aplicados para lograr una aproximación a la estratificación social de los países son múltiples. Se puede recurrir, como en el *Informe 2007*, al modo en que las familias se articulan con el sistema productivo. Es habitual encontrar, por otra parte, trabajos que apelan a las estructuras de ingresos –deciles o quintiles de ingresos per cápita– como aproximaciones a las condiciones de vida. Por último, y como un derivado de éstos, son recurrentes los trabajos que se centran en la distinción entre familias pobres y no pobres.

En este caso, se recurre a un criterio presente en casi todos los análisis que se desarrollan desde el SITEAL: el clima educativo de los hogares. Desde el punto de vista operacional, el clima educativo es el promedio de los años de escolarización de los adultos que viven en el hogar. La principal razón por la cual se opta por este indicador es que –dentro del conjunto de información que se releva en las encuestas de hogares y los censos de población– es el único que remite a la historia social de las personas, a su origen. Así, un adulto que tiene formación universitaria completa seguramente nació en un estrato social medio o alto y se crió en una familia que tuvo las condiciones adecuadas para poder acompañar su paso por los diferentes momentos de su formación. Esta trayectoria personal lo posiciona, muy probablemente, en un lugar desde el cual puede aprovechar adecuadamente las oportunidades que el contexto le ofrece. Por el contrario, un adulto con primaria incompleta seguramente nació en la pobreza, desde pequeño tuvo que salir a trabajar –hecho que lo llevó a interrumpir su relación con el sistema educativo– y actualmente está desprovisto de recursos que le permitan acceder a niveles adecuados de bienestar.

El clima educativo del hogar no se refiere solo al tipo de credenciales escolares a los que esa familia accedió –lectura que no queda excluida–; se considera especialmente como un indicador del nivel socioeconómico que se basa en la historia social de cada hogar, en su origen. A los efectos de establecer un criterio de corte, en cada uno de los países se dividió el universo de hogares en tres grupos iguales, identificados como niveles socioeconómicos bajo, medio y alto.

De este modo, no solo se muestra la heterogeneidad entre países, sino que también se identifican dentro de cada grupo diferentes estratos sociales. De la combinación de los cuatro grupos de países con los tres niveles socioeconómicos dentro de cada uno de ellos, resultan doce grupos diferentes en los que se centra el análisis de la información presentada en este *Informe*, tal como se muestra a continuación:



NIVEL SOCIOECONÓMICO	GRUPO DE PAÍSES			
	1	2	3	4
BAJO	●	●	●	●
MEDIO	●	●	●	●
ALTO	●	●	●	●

Cabe aquí plantear la hipótesis de que cada uno de los grupos que se forman en este entramado no es privativo del espacio en el cual queda definido. Es decir, si se toma, por ejemplo, a los adolescentes que pertenecen a hogares del nivel socioeconómico medio de los países del grupo 3, la lectura que aquí se propone es que ellos no existen solo en esos países y esos estratos. Por el contrario, en todos los países de la región hay adolescentes que, en alguna medida, están representados por ese grupo. Este entramado de espacios geográficos y niveles socioeconómicos pone de relieve un heterogéneo universo de escenarios que, seguramente, existe en cada uno de los países de la región. En mayor o menor medida, cada uno de los doce grupos de hogares que resultan de este entramado está presente en cada país, coexiste con los otros, y juntos conforman su universo. Se invita a leer esta información como expresión de una heterogeneidad presente en todos los países; la diferencia entre países es, en todo caso, resultado del peso relativo de cada grupo en el conjunto.

El análisis de la diversidad de adolescentes de América Latina no se agota en el abordaje de las diferencias entre grupos de países y de las diferencias socioeconómicas en cada uno de ellos. Hay un tercer criterio, de gran relevancia en la configuración de su vida cotidiana y de su espectro de oportunidades: la distinción entre urbanos y rurales. Sin duda, tal como se analiza en el presente *Informe*, un adolescente urbano y otro rural son sumamente diferentes. Si bien el límite entre uno y otro escenario es cada vez más difuso y coexisten –en el debate conceptual y en las definiciones operativas que subyacen al diseño de los instrumentos de relevamiento de información– múltiples formas de representarlo, persisten en ellos dos modelos culturales claramente diferenciados.

Hay dos atributos personales que terminan de conformar el heterogéneo mundo de los adolescentes: la edad y el sexo. Definir a los adolescentes en términos de edad es un ejercicio viciado por un alto grado de arbitrariedad. En este caso, se centró la atención en aquellos en edad escolar; es decir, los que, según las edades teóricas asociadas al diseño de los ciclos lectivos de la región, deberían estar escolarizados en el nivel medio de educación. En este *Informe* se analiza la situación de los adolescentes que tienen entre 12 y 17 años cumplidos, espectro de edades abarcado por el nivel medio de la mayoría de los países de la región. A los efectos de evitar imágenes confusas de la adolescencia, se optó por analizar la mayor parte de la información diferenciando a los más jóvenes (de 12 a 14 años) de los mayores (de 15 a 17).

Por último, el escenario que se presenta ante un adolescente es muy diferente según sea hombre o mujer. En América Latina prevalecen modelos culturales que diferencian claramente las expectativas y responsabilidades que se vuelcan sobre unos y otros, por lo que la información es analizada teniendo en cuenta las diferencias de género.

CARACTERÍSTICAS DE ESTE *INFORME*

El análisis del panorama educativo de los adolescentes requiere, entonces, poner la atención en la coexistencia de dos dimensiones presentes en su dinámica: aquella que remite a su situación socioeconómica y la que es propia de la condición adolescente, y que hace referencia a su subjetividad, sus preferencias y su propia identidad. La necesidad de esta mirada atenta a ambos niveles es la idea central en torno a la cual está estructurado este *Informe*. En el primer capítulo se analiza la situación socioeconómica de los adolescentes y sus familias. Allí se expone, en primer lugar, el panorama social de las familias con adolescentes de la región. Tras un ligero perfil demográfico, se examina el modo en que las familias se relacionan con el mercado de trabajo, incluyendo una breve mención a las dispares condiciones de vida en que viven los adolescentes. A continuación, se focaliza la relación de los adolescentes con el mercado de trabajo. Este tema es sumamente relevante, si se tiene en cuenta que las prácticas laborales se traducen, en casi todos los casos, en un obstáculo para una escolarización adecuada.

Una vez esbozado el panorama social de las familias de los adolescentes y su situación particular en relación con el mundo del trabajo, el segundo capítulo se centra en la situación educativa de los adolescentes. Allí se analiza el acceso de los adolescentes a los establecimientos educativos y la dificultad de avanzar en una trayectoria sin niveles significativos de retraso. La mirada se extiende, además, a aquellos que no están escolarizados, identificando los puntos críticos en que se alejaron del sistema educativo. Incluye este punto situaciones extremas, como los espacios con niveles inadmisibles de analfabetismo en este grupo de edad, en la región. El panorama educativo, que se completa con una lectura de los datos actuales en el marco de las tendencias que se van configurando a lo largo de la presente década, ofrece elementos que permiten identificar con más claridad cuáles están siendo los logros y los principales desafíos que se enfrentan actualmente en la región.

Por último, los capítulos tercero y cuarto componen una unidad que se centra en aquellas dimensiones de la vida cotidiana de los adolescentes que trascienden su origen social y que configuran un nuevo escenario desde el cual se aproximan a la escuela. Así, el capítulo 3 analiza sus prácticas, consumos culturales y su relación con las nuevas tecnologías, en tanto que el capítulo 4 analiza situaciones que trascienden a los sujetos adolescentes, pero que son centrales en la conformación de sus identidades. Así, la violencia como un dato de la vida cotidiana, los procesos migratorios o las transformaciones que se viven en torno a lo rural configuran un nuevo escenario en que las nuevas generaciones nacen, se socializan y construyen su identidad. El texto finaliza con un conjunto de reflexiones tendientes a reorientar el debate sobre la universalización del acceso a la educación entre los adolescentes.

En este recorrido se revelan dos aspectos de la relación de los sistemas educativos con los adolescentes. El primero de ellos recupera toda una tradición del análisis de las desigualdades sociales en el acceso al conocimiento y muestra desde allí el modo en que el origen social de los adolescentes marca trayectorias educativas muy diferenciadas. El segundo, incorpora una mirada que va más allá del origen social de estos

adolescentes para enfocar aspectos más relacionados con su subjetividad, sus formas de socialización, sus elecciones e identidades. Subyace a la decisión de esta doble mirada la certeza de que ambas se necesitan a la hora de abordar el diseño de estrategias educativas tendientes a garantizar una educación de calidad para todos ellos, y que la posibilidad de completar el nivel medio represente una experiencia enriquecedora y formativa para sus vidas en el futuro.

Es necesario, en este punto, explicitar los alcances del presente *Informe*. El debate sobre los adolescentes y su relación con los sistemas educativos se está consolidando en la región, especialmente desde que figura en la agenda educativa como uno de los principales desafíos por afrontar. Muchas organizaciones y centros de investigación realizan diversos trabajos que se complementan en la construcción de un panorama integral de la situación. En este contexto, el SITEAL busca hacer un aporte específico, que tiene que ver con poner a disposición para el debate aquellos hallazgos que surgen de una exploración en profundidad de las encuestas de hogares que se generan, año a año, en los países de la región.

Pocas fuentes de información con cobertura en casi la totalidad de la región comparten con las encuestas de hogares la posibilidad de trabajar en profundidad la articulación entre los procesos sociales y los educativos. En este sentido, estas encuestas son una fuente de información privilegiada y muy subutilizada en los estudios sobre la situación educativa de América Latina. El SITEAL realiza un trabajo continuo de acceso a las bases, estandarización, procesamiento y análisis de la información que permite avanzar en el conocimiento de la situación social y educativa de los adolescentes; esta es la especificidad de este *Informe*. Dado que un análisis más acabado sobre este tema requiere del uso de otras fuentes, algunas han sido consultadas –muy parcialmente– en los dos últimos capítulos.

La centralidad que tienen las Encuestas de Hogares como fuente de información para el diseño del *Informe* impone algunas restricciones, tanto en los temas que pueden ser abordados como en los países que pueden ser considerados en el análisis. De todos modos, más allá de estas limitaciones, las instituciones que, a través del SITEAL, presentan este *Informe*, lo hacen con el propósito de realizar un nuevo aporte a un debate que es necesario profundizar, en tanto representa la posibilidad de dar viabilidad al proyecto de garantizar una educación de calidad para todos los adolescentes de la región. ■



CAPÍTULO 1

LOS ADOLESCENTES Y SUS CONDICIONES MATERIALES DE VIDA



CAPÍTULO 1 LOS ADOLESCENTES Y SUS CONDICIONES MATERIALES DE VIDA



El encuentro diario entre los adolescentes y sus maestros o profesores genera un vínculo que expresa la relación entre dos instituciones centrales en el modo en que están organizadas las prácticas educativas en la región: la familia y la escuela. Cada adolescente lleva consigo la marca de su familia, su origen social, su historia y su cultura. Y su docente encara su actividad con los recursos que le ofrece su escuela, sus normas y su propuesta pedagógica. Aun en situaciones en que es visible la extrema debilidad institucional, el docente está impregnado de ella. En consecuencia, mucho de lo que pasa en ese encuentro es comprensible desde el lugar de donde provienen estos alumnos, del mismo modo que es también ese lugar de origen el que explica en gran medida la no escolarización de aquellos que no estudian.

Un primer modo de proponer un acercamiento al mundo de los adolescentes es, entonces, a través de aquella información que permite conocer los aspectos más objetivos de su vida cotidiana. Es ilustrativo, para comenzar, saber con quiénes viven, cómo se conforman los hogares a los que pertenecen, cuál es el modo en que sus familias se vinculan con el sistema productivo, o cuáles son sus condiciones de vida.

La información que aquí se presenta ofrece un ligero perfil demográfico y socioeconómico de los adolescentes y sus familias. Son diversas las dificultades con las que se enfrentan los sistemas educativos para incluir a los adolescentes que están fuera de la escuela, o para mejorar el desempeño de ciertos grupos insertos pero que acumulan desventajas socioeducativas. Dentro de estos factores, aquellos que se derivan de los aspectos sociodemográficos no siempre son suficientemente tomados en cuenta, tratándose de una dimensión a menudo dejada de lado por las políticas públicas. Sin embargo, una revisión de los arreglos familiares y tipos de hogares en los que viven los adolescentes en América Latina no solo es útil para conocer mejor sus realidades cotidianas, sino también permite detectar situaciones en las que diferentes configuraciones familiares conjugadas con pobreza o vulnerabilidad socioeconómica generan dificultades y riesgos particulares para la plena inclusión educativa.

Algo similar sucede con las relaciones entre las familias de los adolescentes y el sistema productivo. Aunque en este caso se trata de indicadores directos de posicionamiento en la estructura social, los diferentes tipos de vulnerabilidad implican también escenarios diferenciales desde los cuales abordar la escolaridad adolescente. Por ello, es necesario señalar el tipo de arreglos familiares y la inserción productiva, y reflexionar sobre los riesgos más habituales que pueden estar asociados. La idea básica es que una política de inclusión educativa eficaz para arreglos familiares diversos debe tomar en cuenta dichos obstáculos y derivar en una política capaz de dar múltiples respuestas ante la diversidad.

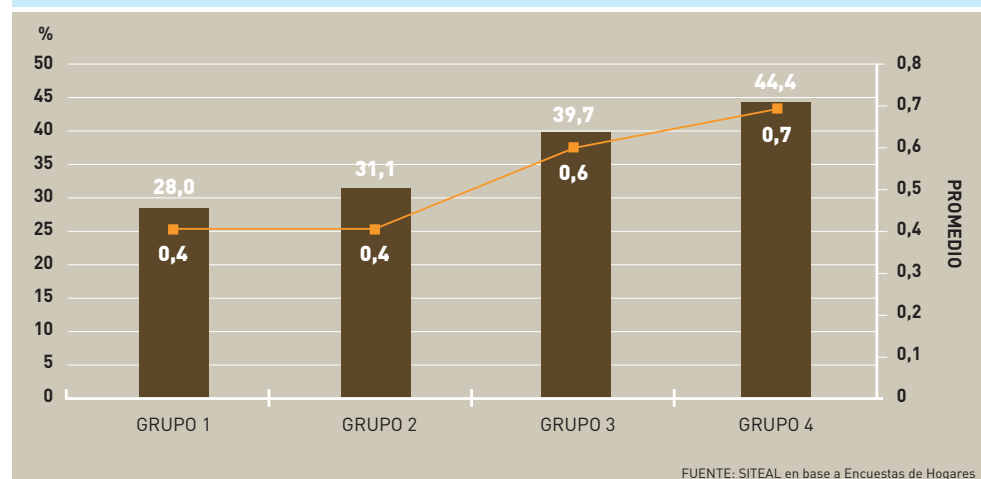
ASPECTOS DEMOGRÁFICOS

En América Latina, la gran mayoría de los adolescentes de entre 12 y 17 años de edad viven con alguno de sus padres, o con ambos: el 85% aparecen en las encuestas identificados como hijos de los jefes de hogar. El resto vive con sus tíos, sus abuelos u otros familiares. Recién a los 17 años de edad comienzan a verse los primeros indicios de la transición hacia la vida adulta y la conformación de su propio núcleo familiar. En este grupo específico de edad, casi el 2% de los varones están al frente de un hogar y poco más del 5% de las mujeres aparecen en el lugar de cónyuges.

Un tercio de los hogares latinoamericanos albergan al menos a un adolescente. A su vez, si se divide el número de adolescentes por el total de hogares, habría un adolescente cada dos hogares en la región y, entre los hogares con adolescentes, el promedio es de 1,4 por hogar. Estos valores se modifican sustantivamente en los diferentes grupos de países; en los países del grupo 1, conformado por Argentina, Chile y Uruguay, poco más de un cuarto de los hogares tienen adolescentes, en tanto que en los países más pobres de Centroamérica casi la mitad de los hogares está en esta situación. Pero no solo hay más hogares con adolescentes, sino que además hay más adolescentes por hogar. Esto responde a una estructura poblacional muy diferente, que resulta de sociedades con mayor presencia de niños y adolescentes, y menor presencia de adultos mayores. En el primer grupo de países hay 0,4 adolescentes por hogar; en El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua el valor se duplica y en los restantes países, alcanza valores intermedios (VER EL GRÁFICO 1.1).

GRÁFICO 1.1
Porcentaje de hogares con adolescentes y promedio de adolescentes en el hogar por grupos de países. América Latina (16 países), circa 2006

HOGARES CON ADOLESCENTES
PROMEDIO DE ADOLESCENTES POR HOGAR



El tamaño del hogar también muestra importantes variaciones, de 3,4 miembros en el primer grupo a 4,7 en el último. El mayor contraste surge al comparar el sector urbano del primer grupo y el segundo –que incluye Brasil, México, Panamá, Costa Rica y Colombia–, cuyo tamaño relativo es de 3,4 miembros por hogar, con el sector rural del grupo 4, cuyo tamaño es de 5,1 miembros por hogar. Por ende, si se considera la cantidad relativa de adolescentes, el desafío de incluirlos educacionalmente es mayor en aquellos países donde hay menores recursos disponibles para ello. En segundo lugar, es evidente que estos países muestran comportamientos demográficos diferenciales, en particular en cuanto a fecundidad; tendencia que tiende a mantenerse en el tiempo y, por ende, que debe constituir un insumo para las políticas, en cuanto permite prever cuál será la demanda sobre el sistema educativo en el mediano y largo plazo.

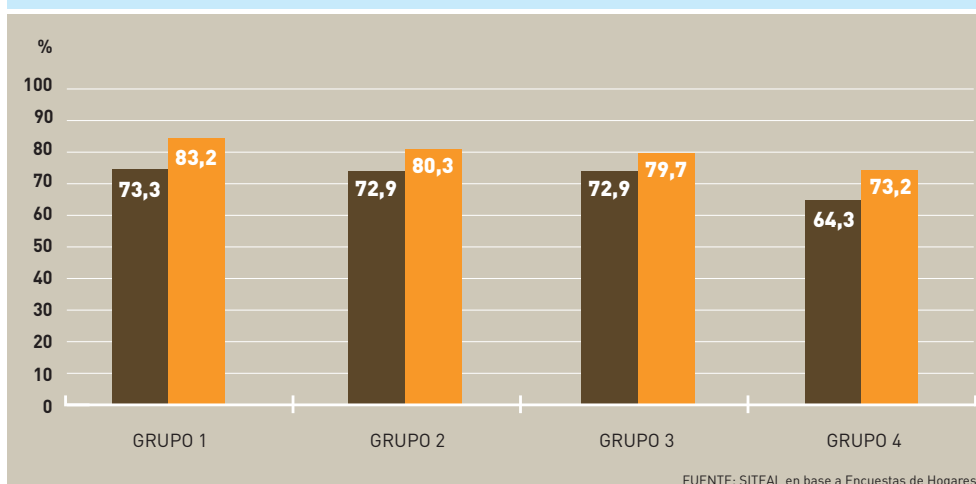
Se trata de un desafío a múltiples escalas: los hogares situados en la base de la estructura social tienen, en general, un mayor número de miembros y, en particular, mayor cantidad de adolescentes. Su presencia es un poco mayor en hogares rurales que en los urbanos. Es por ello que el desafío de inclusión es doble, según la escala en que se sitúe la mirada: a nivel regional, el foco puede estar puesto en los países con mayores dificultades económicas pero, a su vez, en cada país, más allá de cómo se posicione en la escala anterior, son los hogares más desfavorecidos los que albergan mayor cantidad de adolescentes. Por ende, los sistemas educativos tienen que concentrar esfuerzos en ellos para asegurar el derecho a la educación.

Alrededor de dos tercios de los hogares en que viven adolescentes tienen el núcleo conyugal completo (VER EL GRÁFICO 1.2). Hay algunas diferencias de peso entre los hogares monoparentales por grupos de países, con un máximo en el grupo 4 de casi el 30 % y un mínimo en el grupo 3, integrado por Bolivia, Perú, Ecuador y Paraguay, del 18 %. La menor proporción de hogares monoparentales en dichos países se debe a que su presencia es menos frecuente en las comunidades indígenas, entre cuyas pautas culturales la monoparentalidad no está muy extendida. A su vez, dicho arreglo es más urbano que rural y no necesariamente más frecuente entre los estratos más desfavorecidos. Como podrá verse, en este grupo la monoparentalidad se transforma en un factor de exclusión educativa para los adolescentes, que deben asumir una mayor participación en las tareas productivas y reproductivas propias del hogar.

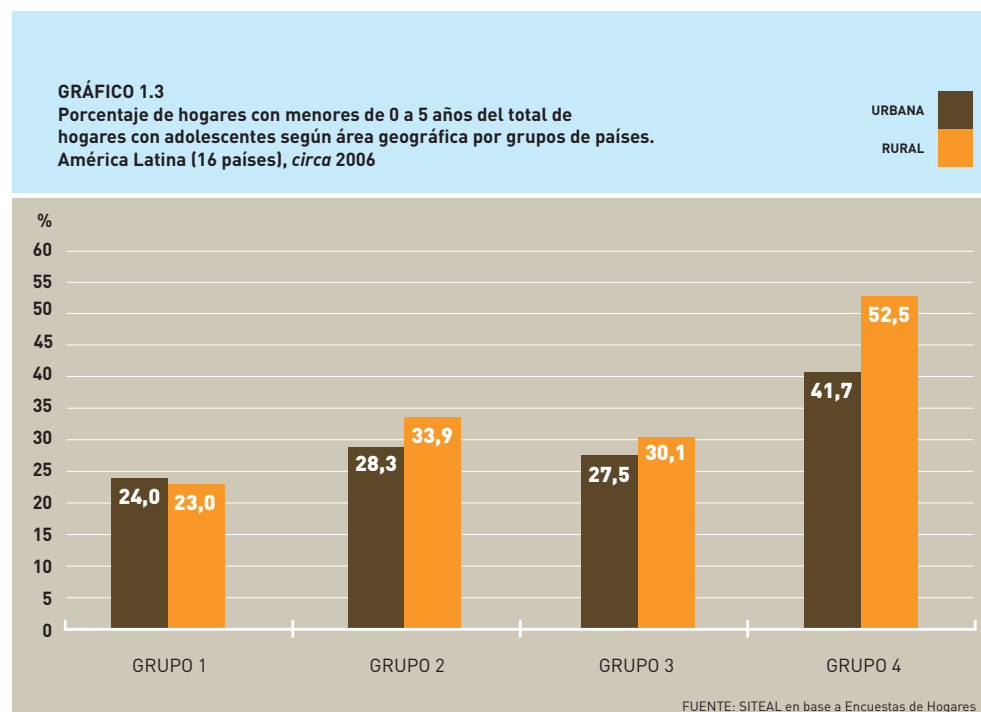
GRÁFICO 1.2

Porcentaje de hogares con núcleo completo del total de hogares con adolescentes según área geográfica, por grupos de países. América Latina (16 países), *circa 2006*

URBANA
RURAL



El número de adolescentes es mayor en los países del grupo 4, en general, y en los hogares pertenecientes a los estratos sociales más bajos, especialmente en los países de los grupos 2, 3 y 4. En estos hogares, es mayor el número de niños que conviven con adolescentes. Así, la cotidianidad de estos adolescentes está atravesada en mayor medida por demandas que tienen que ver con la manutención y el cuidado diario de los hermanos menores (VER EL GRÁFICO 1.3).



Una estrategia habitual para reducir riesgos y optimizar recursos en las familias más vulnerables o pobres es compartir el hogar con otros familiares o no familiares. Suele ser un modo de resolver el problema de la vivienda, el cuidado de los niños cuando los adultos deben salir a trabajar y, al mismo tiempo, implica una reducción de costos al hacer un aprovechamiento en escala de los escasos recursos con los que cuentan, aun cuando ello puede implicar una restricción de la autonomía para los miembros que deben allegarse. Un tercio de los hogares en los que viven adolescentes es ampliado, y esta proporción aumenta en los países más pobres y entre los sectores menos favorecidos de cada país (VER GRÁFICO 1.4).

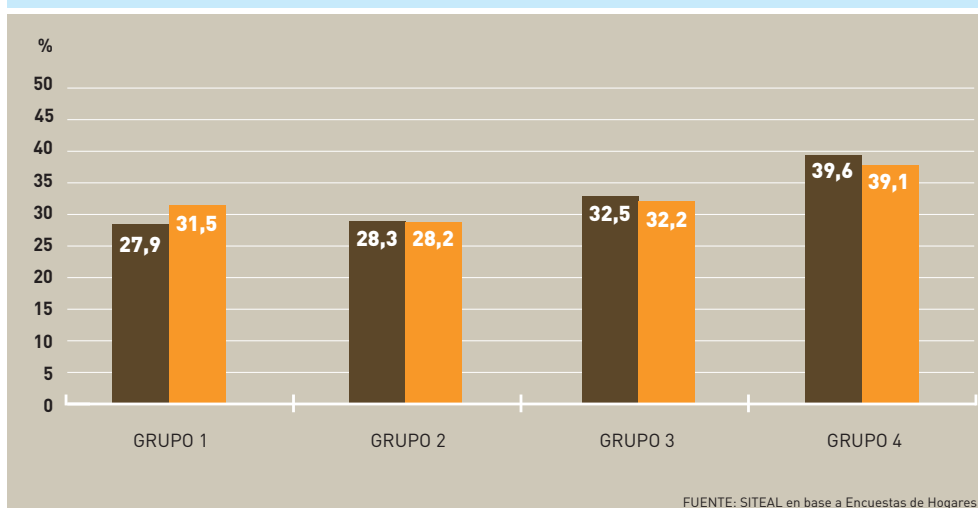
Como se dijo, cada tipo de hogar, cuando se combina con una situación de vulnerabilidad económica, genera un tipo particular de dificultad para el mantenimiento de un adolescente en el sistema educativo. Así por ejemplo, ser adolescente en un hogar monoparental puede representar una mayor presión para abandonar la educación y lanzarse al mercado de trabajo como trabajador adicional; una suerte de pasaje a la adultez más precoz. Por su parte, en los hogares donde hay hermanos menores, la responsabilidad –sobre todo para las adolescentes– de cuidarlos, si ambos padres trabajan, es también un factor que puede estimular el abandono o desatención de las actividades escolares.

Ser adolescente en un hogar numeroso y con escasos recursos, a menudo implica no disponer de recursos familiares en la etapa de construcción de la autonomía. En efecto, ya es un hecho reconocido que en las jerarquías de distribución de recursos en los hogares de sectores populares, los adolescentes ocupan un lugar relegado. Ser adolescente en un hogar numeroso implica una importante acumulación de desventajas que,



GRÁFICO 1.4
 Porcentaje de hogares ampliados del total de hogares
 con adolescentes según área geográfica por grupos de países.
 América Latina (16 países), circa 2006

URBANA
 RURAL



sin duda, repercuten en el desempeño y la posibilidad de inclusión escolar puesto que, aunque no se vean explícitamente demandados a trabajar para contribuir en el hogar, tienden a disponer de muy escasos recursos o ninguno para las necesidades propias de la etapa de la vida en la que se encuentran, por lo cual la presión para entrar precozmente al mundo del trabajo puede darse de forma indirecta.

En resumen, la combinación de un tipo de hogar y una situación económica deficitaria producen un tipo de vulnerabilidad sociodemográfica que implica una amenaza de salida del colegio particular para los adolescentes. Cabe agregar que los arreglos familiares son dinámicos: un hogar monoparental, por necesidad u otras circunstancias, puede transformarse en un hogar ampliado, y una familia completa puede convertirse en monoparental. El factor dinámico de los arreglos familiares debe ser tomado en cuenta por las políticas educativas, que tienen frente a sí adolescentes cuyo tipo de hogar puede ir cambiando a lo largo de su trayectoria escolar.

NUEVAS DINÁMICAS FAMILIARES: ¿FAVORECEN O ENTORPECEN EL APRENDIZAJE DE LOS ADOLESCENTES?

IRMA ARRIAGADA*

Durante las últimas décadas, tanto las familias como los jóvenes han cambiado en la región latinoamericana. Con distintos ritmos, diversos procesos han coincidido para generar dichos cambios: las grandes transformaciones demográficas, los procesos de globalización y de modernidad asociados, y las variaciones en los modelos de trabajo, de desarrollo y de bienestar. Estos procesos de larga duración se expresan en la reducción del tamaño de la familia dado por el paso de la familia extendida a la familia nuclear, por el menor número de hijos y la presencia, en muchos casos, de un solo progenitor. Otros cambios se refieren al aumento de las uniones libres, la reducción del número de matrimonios y el incremento de los divorcios que se traducen en un aumento de la diversidad familiar. De esta forma, el núcleo básico de reproducción de la vida social, la familia, fue adoptando distintas estructuras, cambió su composición y definió nuevos papeles educativos y de socialización. En la familia, los jóvenes realizan el primer aprendizaje de convivencia, socialización temprana de normas y modos de distribuir y legitimar la autoridad, y construyen los modelos básicos de masculinidad y femineidad.

Si bien el peso numérico de la juventud en el conjunto de la sociedad es ahora menor de lo que fue en el pasado, los adolescentes viven realidades muy diferentes de las que vivieron sus padres. Son objeto de una visibilidad pero también de una estigmatización mayor en la sociedad: el período de la adolescencia y de la juventud se alarga

junto con el proceso de formación educativa, por lo que la mayoría de los jóvenes permanecen más tiempo en sus familias de origen y en el sistema educativo, y tienen la posibilidad de acceder a recursos informáticos y tecnológicos que sus padres nunca tuvieron. Los jóvenes se inician sexualmente mucho más temprano, lo que les permite incursionar más libremente en su sexualidad, pero forman sus familias mucho después.

Sin embargo, estas transformaciones son muy heterogéneas para los diversos grupos sociales. Los jóvenes varones y las adolescentes de sectores medios y altos tienen una mayor autonomía dentro de sus hogares, ya que las familias son más pequeñas, hay menos hermanos y, muchas veces, el padre está ausente de la convivencia cotidiana: muchas familias de sectores medios y altos son de jefatura femenina, con madres que trabajan.

Además, las condiciones socioeconómicas de sus familias les permiten acceder a los sistemas tecnológicos y de comunicación modernos. La incursión en nuevas formas de expresión y la comunicación virtual sin duda amplían la mirada y enriquecen a los jóvenes pero también los someten a una sobredosis de información electrónica y conocimientos fragmentados sobre los cuales carecen, en muchas oportunidades, de una mirada crítica y selectiva.

Por otra parte, los cambios en el comportamiento familiar aumentan la soledad de los jóvenes, en la medida

* Socióloga de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), Santiago de Chile.



Para todos los jóvenes, independientemente de su nivel socio-económico, la violencia sufrida en sus barrios y dentro de las escuelas vulnera sus derechos y dificulta el aprendizaje y la progresión educativa. Nuevas modalidades de violencia como el acoso cibernético (*cyber bullying*) se producen en las escuelas y afectan a los jóvenes de ambos sexos.

En síntesis, las mujeres y los hombres jóvenes enfrentan diferentes oportuni-

dades y riesgos según clase social y género. El mundo de las nuevas tecnologías les abre grandes oportunidades pero, al igual que en el pasado, esas oportunidades están mediadas por el clima social, económico y educativo de las familias, por la posibilidad de valorización de padres y maestros y por el ambiente democrático en el que se puedan desenvolver, sin violencia en sus casas, en sus barrios y en las escuelas.

PERFIL SOCIOECONÓMICO DE LOS HOGARES

El Informe de Tendencias Sociales y Educativas de América Latina que el SITEAL publicó en el año 2007 estaba organizado en torno a una idea central: permanecer en la escuela durante la niñez desde que se ingresa al nivel inicial, terminar la secundaria en la adolescencia y aprender lo necesario en ese transcurso representa un gran esfuerzo para esos niños y adolescentes, y para sus familias. Para poder encarar ese esfuerzo, es necesario un nivel mínimo de bienestar, que haga posible dar a la educación de estas nuevas generaciones la prioridad que merece. Este bienestar permite que los alumnos concurran bien alimentados, saludables y descansados a clases, que puedan dedicar la mayor parte del tiempo, durante años, a su educación, y que no recaigan sobre ellos responsabilidades que tienen que ver con la supervivencia y el funcionamiento básico de sus hogares.

En los países de América Latina, la principal y casi única fuente de recursos que las familias tienen para generar bienestar es el mercado de trabajo. La probabilidad de que un adolescente tenga garantizado un nivel aceptable de vida que le permita dar prioridad a su educación depende, casi exclusivamente, del modo en que su familia se articule con el sistema productivo, es decir, de la inserción laboral de los miembros de su hogar. Desde esta perspectiva, un análisis de las condiciones en que los adolescentes encaran su relación con la escuela inevitablemente debe poner la mirada en el modo en que sus familias se vinculan con el mercado de trabajo.

Un primer dato significativo para configurar este panorama es que, en América Latina, el 87% de los jefes de los hogares en que viven los adolescentes son económicamente activos y, por ende, solo un 3% están desocupados (VER LAS TABLAS 1.1 Y 1.2).

TABLA 1.1

Tasa de actividad de los jefes de hogares donde vive al menos un adolescente según nivel socioeconómico del hogar y área geográfica, por grupos de países. América Latina (16 países) circa 2006

	NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR			ÁREA GEOGRÁFICA		TOTAL
	BAJO	MEDIO	ALTO	URBANA	RURAL	
GRUPO 1	79,2	84,0	91,6	85,8	81,6	85,5
GRUPO 2	82,3	86,3	91,2	85,4	89,0	86,3
GRUPO 3	91,9	91,5	90,3	88,5	95,2	91,0
GRUPO 4	82,8	83,6	86,4	83,0	85,4	84,2

FUENTE: SITEAL en base a Encuestas de Hogares

TABLA 1.2

Tasa de desocupación de los jefes de hogares donde vive al menos un adolescente según nivel socioeconómico del hogar y área geográfica, por grupos de países. América Latina (16 países), circa 2006

	NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR			ÁREA GEOGRÁFICA		TOTAL
	BAJO	MEDIO	ALTO	URBANA	RURAL	
GRUPO 1	6,9	4,9	3,5	4,9	2,8	4,8
GRUPO 2	2,9	3,2	2,4	3,5	1,1	2,9
GRUPO 3	1,4	2,3	2,6	3,0	0,8	2,2
GRUPO 4	0,8	1,3	1,9	2,1	0,7	1,4

FUENTE: SITEAL en base a Encuestas de Hogares

El 60% son asalariados y casi dos tercios tienen un vínculo salarial no precario. Una cuarta parte de los jefes de hogar ocupados trabajan en el sector informal de la economía (VER LA TABLA 1.3).

TABLA 1.3
Tasa de informalidad de los jefes de hogares donde vive al menos un adolescente según nivel socioeconómico del hogar y área geográfica, por grupos de países. América Latina (16 países), circa 2006

	NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR			ÁREA GEOGRÁFICA		TOTAL
	BAJO	MEDIO	ALTO	URBANA	RURAL	
GRUPO 1	30,6	23,5	14,2	21,0	28,7	21,5
GRUPO 2	36,8	26,1	17,4	22,3	41,9	27,0
GRUPO 3	39,6	32,0	23,0	27,5	38,2	31,6
GRUPO 4	46,2	36,0	22,4	26,6	42,8	34,8

FUENTE: SITEAL en base a Encuestas de Hogares

TABLA 1.4
Tasa de asalariamiento de los jefes de hogares en donde vive al menos un adolescente según nivel socioeconómico del hogar y área geográfica por grupos de países. América Latina (16 países), circa 2006

	NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR			ÁREA GEOGRÁFICA		TOTAL
	BAJO	MEDIO	ALTO	URBANA	RURAL	
GRUPO 1	72,4	70,6	73,8	72,7	66,2	72,3
GRUPO 2	52,0	62,5	68,4	65,5	46,3	60,9
GRUPO 3	26,3	39,2	55,5	51,5	23,3	40,5
GRUPO 4	36,4	43,6	55,6	54,4	36,4	45,4

FUENTE: SITEAL en base a Encuestas de Hogares

Los mercados de trabajo en los países de la región son muy diversos y, en consecuencia, las oportunidades y logros de los jefes de hogar varían significativamente. En los países del Cono Sur (grupo 1), el porcentaje de trabajadores asalariados es el más alto, llegando al 73%, y entre ellos, la precariedad es la más baja.

En estos países, además, la presencia del sector informal es menor. Esto lleva a que la falta de oportunidades en la economía más integrada se traduzca en mayor medida en situaciones de desocupación. Si bien la tasa de desempleo entre estos jefes no es muy alta (5%), es la más alta de la región (VER LAS TABLAS 1.4 Y 1.5)

TABLA 1.5
Tasa de precariedad de los jefes de hogares donde vive al menos un adolescente según nivel socioeconómico del hogar y área geográfica, por grupos de países. América Latina (16 países), circa 2006

	NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR			ÁREA GEOGRÁFICA		TOTAL
	BAJO	MEDIO	ALTO	URBANA	RURAL	
GRUPO 1	48,5	29,2	13,2	27,6	21,9	27,3
GRUPO 2	60,0	40,6	20,5	33,1	66,9	39,3
GRUPO 3	82,8	68,5	39,3	52,9	78,2	58,5
GRUPO 4	78,2	60,8	36,3	44,7	71,0	55,3

FUENTE: SITEAL en base a Encuestas de Hogares

En el otro extremo se ubican los países andinos y Paraguay (grupo 3) en Sudamérica, y Guatemala, Honduras, El Salvador y Nicaragua (grupo 4), en América Central. Allí se ve una muy baja presencia de trabajo asalariado, en su mayoría precario, y un gran sector informal, expresión de formas no capitalistas de producción y circulación, en el cual logran insertarse quienes no encuentran espacio en la economía formal. La capacidad de integración que representa el sector informal en estos países hace que las tasas de desocupación entre los jefes sean las más bajas. En estos países, las formas de inserción en el mundo de trabajo son muy diversas y dependen de los recursos que las familias tienen y del contexto en que viven. Así, las relaciones con el sector productivo son más precarias e informales en las zonas rurales que en las urbanas y, como es de esperar, son mucho más débiles en las familias de los sectores sociales más bajos que entre las de sectores altos.

Como consecuencia de los múltiples niveles de desigualdad en la región, situaciones extremadamente diversas configuran escenarios heterogéneos desde los que los adolescentes se acercan a la escuela. Las familias más integradas de los países del Cono Sur, un universo de trabajadores asalariados con bajos niveles de precariedad, coexisten con las familias más pobres de los grupos de países 3 y 4. Entre estos últimos, lo habitual es ser un trabajador del sector informal o un asalariado precario.

Si bien el análisis del perfil ocupacional de los jefes de hogar ofrece elementos significativos para comprender la situación social de los adolescentes, es insuficiente. De hecho, los ingresos de los jefes de hogar representan dos tercios del ingreso total que perciben los hogares de los adolescentes; el tercio restante proviene de otros miembros del hogar integrados al mundo del trabajo.

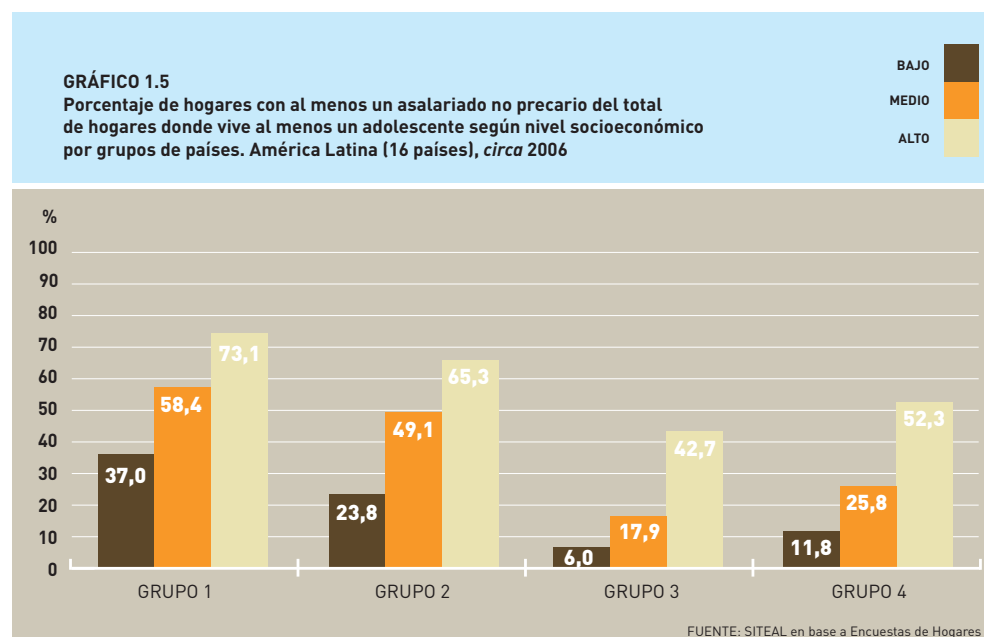
La mitad de las cónyuges (casi la totalidad, mujeres) trabajan o buscan trabajo. En los grupos 1, 2 y 4, el comportamiento es similar; esta participación en la economía familiar aumenta a medida que es mayor el nivel de instrucción (expresado en el clima educativo de los hogares) y es más alta en las zonas urbanas. Ello se debe, seguramente, a que las oportunidades laborales se multiplican para quienes tienen más credenciales educativas. El grupo de los países andinos muestra un comportamiento más activo. En primer lugar, allí las tasas de participación económica de las cónyuges es más alta; llega a dos tercios del total. En segundo lugar, esta participación es mayor a medida que se desciende en el nivel socioeconómico y en las zonas rurales. Seguramente, detrás de este comportamiento típico en la región, pesa el carácter familiar del trabajo rural que prevalece en estos países e involucra a todos sus miembros.

El perfil demográfico muestra que en un tercio de los hogares en que viven adolescentes hay otros familiares o no familiares, además del núcleo primario conformado por sus padres –o alguno de ellos– y hermanos. La tasa de actividad de estos otros miembros es del 38%, lo cual representa sin duda una fuente de ingresos significativa.

Así, en cada hogar, con la inserción laboral de su jefe y la participación económica de cónyuges u otros miembros, se va configurando la base de bienestar sobre la cual se hace posible la trayectoria educativa de los adolescentes. En casi todos los hogares, los jefes trabajan, las cónyuges lo hacen en la mitad de los casos y, en un número reducido de hogares, hay otros adultos que aportan sus ingresos y una base mínima de estabilidad.

El hecho de que uno de estos miembros pueda posicionarse en una ocupación del sector formal de la economía como asalariado no precario suele ser la puerta de entrada de su familia a alguna forma de seguridad social, como una adecuada cobertura

de salud, un seguro de desempleo o una jubilación en el futuro. En la región, el 42% de los hogares con adolescentes tienen al menos un miembro en esta situación. En los países del grupo 1 esta proporción llega al 58%, en tanto que en el grupo 3 este valor se reduce al 22%. Nuevamente, si a esta heterogeneidad regional se suma la que existe en cada uno de los países, se encuentran familias casi sin posibilidad de acceder a alguna forma de seguridad social, en los sectores más pobres de los países del grupo 3 a diferencia de las del nivel social más alto del Cono Sur, donde 3 de cada 4 hogares tienen esta base de bienestar (VER EL GRÁFICO 1.5).

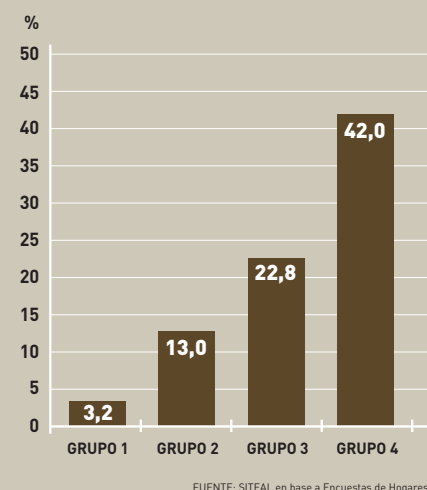


Informalidad y precariedad se traducen inequívocamente en ingresos insuficientes y, por ende, además de generar una mala situación económica general, son factores de presión para que los adolescentes se transformen en trabajadores. En resumen, gran parte de los hogares con adolescentes en la región viven en una situación de bajos ingresos, inestable y sin cobertura frente a las vicisitudes del ciclo vital, lo cual evidencia una vulnerabilidad objetiva de las posibilidades de mantenimiento en el sistema escolar de los adolescentes más desfavorecidos.

Dos indicadores permiten una aproximación a las condiciones de pobreza de estos hogares. Uno de ellos –utilizado habitualmente junto a otros para identificar necesidades básicas insatisfechas– es el hacinamiento crítico, que se refiere a familias que habitan en viviendas muy pequeñas para su composición. Del conjunto de los hogares con adolescentes, el 15% tiene más de tres habitantes por cuarto. Esta situación llega a afectar al 42% de los hogares de los países del grupo 4, en tanto que solo se verifica en el 3% de los del grupo 1. Además de ser un indicador de malas condiciones de vida, el hacinamiento tiene un impacto negativo en el desempeño escolar al dificultar la privacidad, la concentración y la posesión de un espacio propio para que los adolescentes realicen sus tareas y estudien. Se trata de un factor que debe ser tomado en cuenta a la hora de pensar la oferta escolar puesto que, a falta de espacio adecuado en los hogares, habría que pensar espacios específicos a tal fin en la escuela (VER EL GRÁFICO 1.6).

El segundo indicador al que se recurre para mostrar cómo se configura el riesgo de quedar posicionado en situación de pobreza es la probabilidad que tiene cada familia de pertenecer al 30% más bajo de su sociedad. Este indicador, que da cuenta de situaciones de pobreza relativa y se calcula solamente para áreas urbanas, muestra

GRÁFICO 1.6
Porcentaje de hogares con hacinamiento del total de hogares donde vive al menos un adolescente, por grupos de países. América Latina (16 países), *circa 2006*

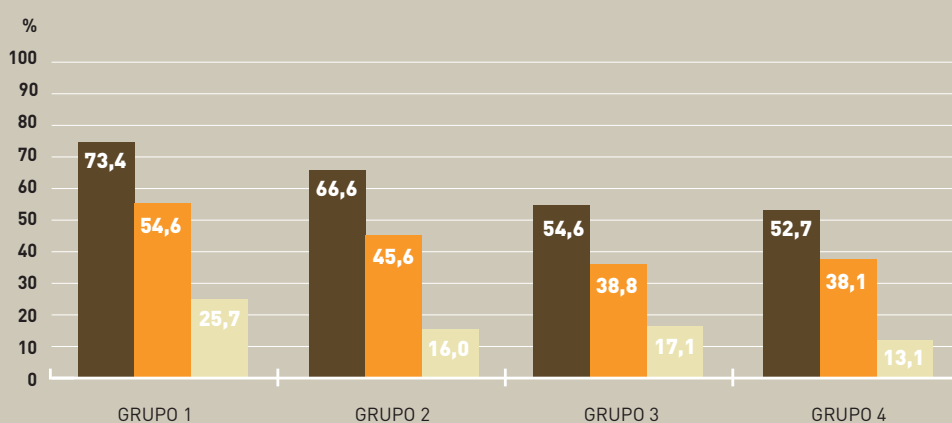


que en todos los grupos de países la probabilidad que tienen los hogares de clima educativo bajo de quedar en el 30% más pobre supera en valores que van del 50% al 100% a los de clima educativo alto (VER GRÁFICO 1.7).

El panorama que se visualiza con esta información muestra que las condiciones sociales desde las cuales los adolescentes se aproximan a las prácticas educativas son muy diversas. Este es un elemento de suma importancia para el diseño de una propuesta educativa orientada a la plena escolarización y a garantizar buenos logros educativos. Esa heterogeneidad en el punto de partida de estos jóvenes, en su origen social, debe estar acompañada por diferentes aproximaciones institucionales y pedagógicas. Pero esta diversidad de situaciones se torna más crítica cuando en muchos

GRÁFICO 1.7
Probabilidad del hogar de pertenecer al 30% de hogares con menores ingresos per cápita familiares del total de hogares en donde vive al menos un adolescente según nivel socioeconómico, por grupos de países. América Latina, áreas urbanas (16 países), *circa 2006*

NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR BAJO
NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR MEDIO
NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR ALTO



casos implica situaciones de vida por debajo de niveles aceptables de bienestar. Los indicadores de hacinamiento, o la probabilidad de los hogares de estar entre los más pobres en países que tienen altísimos niveles de pobreza, revelan situaciones de escasa o nula educación de los adultos y mercados de trabajo tremendamente competitivos y excluyentes. En esta situación, la educación deja de ser una prioridad o una posibilidad para un número importante de adolescentes.

LOS ADOLESCENTES Y EL MERCADO DE TRABAJO

La expectativa creciente de que todos los adolescentes logren completar la educación secundaria, haciendo un buen aprovechamiento de esa experiencia para acceder a una educación de calidad, entra en conflicto con una situación de hecho: un tercio de ellos ya está integrándose, desde temprana edad, al mercado de trabajo. Esta relación de los adolescentes con el mundo del trabajo alerta sobre dos cuestiones que constituyen un obstáculo para la educación. En primer lugar, las actividades laborales compiten en tiempo, energía y prioridades con la educación. Los datos muestran, como se verá, que son pocos quienes, estando insertos en el mundo laboral, pueden tener una trayectoria escolar sin dificultades. El abandono temprano y el retraso o la extraedad son situaciones habituales entre los adolescentes trabajadores.

Pero además, el ingreso temprano al mundo del trabajo denuncia una situación familiar frente a la cual las instituciones escolares encuentran un terreno poco fértil. Por un lado, la situación de vulnerabilidad o pobreza que expresan requiere del involucramiento de todos los miembros del hogar para poder resolver el problema del mantenimiento diario. Por otro, porque en estos contextos es habitual que el trabajo se vea como una alternativa al estudio en términos de proyección de futuro, aunque sea en las márgenes más precarias del mercado. Desde esta perspectiva, la meta de una plena escolarización de los adolescentes debe ir acompañada por esfuerzos que tiendan a minimizar su presencia en el mundo del trabajo.

Un tercio de los adolescentes de entre 14 y 17 años son económicamente activos. Los varones –en todos los casos–, en mayor proporción que las mujeres. A la vez, a medida que los adolescentes se acercan a la edad adulta, la probabilidad de intentar participar del mercado laboral aumenta. Si además viven en áreas rurales o sus hogares se ubican en el estrato social más bajo, la tasa de actividad se incrementa todavía más (VER LA TABLA 1.6).

En los grupos poblacionales observados, los extremos del indicador son, por un lado, los varones de entre 16 y 17 años residentes en las áreas rurales o de clima educativo más bajo de los países con mercados menos desarrollados (como los grupos 3 y 4), donde ocho de cada diez adolescentes son económicamente activos y, en el otro extremo, las mujeres más jóvenes provenientes del estrato social más alto de los países del Cono Sur, quienes muy raramente se vinculan con el mundo del trabajo. Aun así, la brecha más amplia se observa entre países. La probabilidad de encontrar un adolescente económicamente activo es cinco veces mayor en el grupo de los países Andinos y Paraguay que en los países del Cono Sur. Ello lleva a interrogarse acerca de la multiplicidad de factores contextuales que empujan a los adolescentes a robarle tiempo al estudio para participar del mercado laboral, como así también abre el interrogante acerca de si existe o no una especificidad en la relación de los adolescentes con el mundo del trabajo que es necesario explorar.

TABLA 1.6

Tasa de actividad de los adolescentes según grupos de edad,
nivel socioeconómico del hogar y área geográfica por grupos de países.
América Latina (16 países), *circa 2006*

			NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR			ÁREA GEOGRÁFICA		TOTAL
GRUPO DE PAÍSES			BAJO	MEDIO	ALTO	URBANA	RURAL	
GRUPO 1	14 Y 15 AÑOS	HOMBRE	11,4	4,4	2,4	5,7	5,0	5,6
		MUJER	4,2	2,8	1,6	2,9	1,7	2,8
		TOTAL	7,8	3,6	2,0	4,3	3,3	4,3
	16 Y 17 AÑOS	HOMBRE	29,0	17,3	8,5	17,6	17,0	17,6
		MUJER	12,9	8,6	7,6	9,8	4,0	9,4
		TOTAL	21,2	12,9	8,0	13,7	10,7	13,5
	TOTAL	HOMBRE	20,1	10,8	5,3	11,5	11,3	11,5
		MUJER	8,3	5,8	4,7	6,3	2,9	6,1
		TOTAL	14,2	8,4	5,0	9,0	7,1	8,9
GRUPO 2	14 Y 15 AÑOS	HOMBRE	41,1	24,5	12,3	21,0	46,3	27,7
		MUJER	19,3	13,5	7,3	12,1	19,8	14,0
		TOTAL	30,4	19,1	9,8	16,5	33,8	20,9
	16 Y 17 AÑOS	HOMBRE	62,2	49,3	27,0	43,3	64,1	48,6
		MUJER	37,7	32,2	20,7	30,6	32,0	30,9
		TOTAL	50,9	40,9	23,8	37,0	49,5	40,0
	TOTAL	HOMBRE	51,5	36,8	19,7	32,2	55,0	38,1
		MUJER	27,9	22,8	14,0	21,3	25,5	22,3
		TOTAL	40,3	29,9	16,8	26,7	41,3	30,4
GRUPO 3	14 Y 15 AÑOS	HOMBRE	71,2	48,5	26,5	34,9	72,5	49,5
		MUJER	54,1	36,0	20,1	25,4	55,1	36,6
		TOTAL	63,1	42,5	23,3	30,2	64,2	43,3
	16 Y 17 AÑOS	HOMBRE	78,5	58,2	32,8	42,5	78,4	56,0
		MUJER	61,0	40,5	29,7	33,5	59,9	42,6
		TOTAL	70,1	49,5	31,3	38,0	69,8	49,5
	TOTAL	HOMBRE	74,6	53,2	29,7	38,7	75,3	52,7
		MUJER	57,3	38,2	25,0	29,5	57,4	39,5
		TOTAL	66,4	46,0	27,4	34,1	66,9	46,3
GRUPO 4	14 Y 15 AÑOS	HOMBRE	64,7	46,2	19,8	28,0	59,7	45,0
		MUJER	23,1	18,0	11,2	15,3	20,0	17,7
		TOTAL	44,4	32,1	15,5	21,6	40,3	31,5
	16 Y 17 AÑOS	HOMBRE	79,7	62,6	28,4	39,1	75,1	57,4
		MUJER	27,3	25,9	17,5	22,9	24,0	23,5
		TOTAL	54,1	43,8	22,7	30,7	49,7	40,2
	TOTAL	HOMBRE	71,7	54,1	24,1	33,5	67,0	51,0
		MUJER	25,1	21,9	14,5	19,2	21,9	20,6
		TOTAL	49,0	37,9	19,2	26,2	44,8	35,8

FUENTE: SITEAL en base a Encuesta de Hogares

LOS TRABAJADORES ADOLESCENTES NO REMUNERADOS

En un tiempo no tan lejano, la incorporación precoz al mundo del trabajo adulto era un modo muchas veces efectivo para aprender, adquirir y desarrollar habilidades con valor en el mercado. Las transformaciones de la economía mundial y de las economías latinoamericanas en particular durante las últimas décadas, asociadas fundamentalmente al proceso de globalización y desarrollo tecnológico, configuraron mercados laborales altamente segmentados y exigentes de mayores calificaciones.

En la adolescencia, las trayectorias escolares truncadas a favor de la participación en actividades económicas anticipan, la mayoría de las veces, trabajos mal remunerados y alta vulnerabilidad social a las fluctuaciones del contexto inmediato. En este sentido, el trabajo adolescente obedece más a las urgencias económicas del grupo familiar o al cuestionamiento acerca de la utilidad práctica de los saberes y habilidades que se adquieren en la escuela que a los beneficios reales que el trabajo tiene para el futuro del adolescente. A la vez, los múltiples indicios acerca de la tensa relación entre la escuela y el trabajo que se desarrollaron a lo largo del Informe refuerzan la sospecha de que el trabajo en la adolescencia es el anticipo, en numerosos casos, de la deserción escolar temprana.

En la actualidad, si bien la escuela no garantiza el acceso a las mejores oportunidades laborales, las probabilidades de obtener buenas remuneraciones a través del mercado laboral son casi exclusividad de quienes lograron acumular capital educativo. Ahora bien, en América Latina uno de cada tres adolescentes de entre 14 y 17 años trabaja o busca trabajo y, entre aquellos que trabajan, más de un tercio no

recibe remuneración por las tareas que realiza. Este es un rasgo distintivo del trabajo adolescente. La proporción de trabajadores no remunerados entre los adolescentes es siete veces mayor que entre los trabajadores adultos.

El contexto en el que los adolescentes que no reciben remuneración por su trabajo realizan sus tareas configura, en principio, dos universos claramente diferenciados. En las áreas rurales, las tareas no remuneradas realizadas por los adolescentes están fuertemente asociadas a la subsistencia y constituyen, en sí mismas, un aspecto clave de la socialización; a través de ellas, la familia se conforma como tal y cada miembro del hogar responde a las expectativas sobre su rol en la familia.

Al invocar su infancia en la puna jujeña, Teresa recuerda que las familias solo tenían ovejas si había niños en el hogar porque estos, más ágiles y veloces, eran capaces de correrlas y traerlas nuevamente al corral. Una vez que los chicos crecían, la familia optaba por criar cabras, que pastaban sin huir y no requerían cuidados exclusivos.

En las áreas plenamente urbanas, el trabajo adolescente no remunerado se concentra mayoritariamente en el comercio. Las horas que el adolescente suma al conjunto permiten ampliar el horario de un negocio familiar, hacer reemplazos frente a imprevistos, transmitir un oficio entre generaciones. Es el caso, por ejemplo, de los hijos que ayudan a atender en el almacén o quiosco familiar después de la escuela.

A lo largo de este Informe se hace hincapié en que el trabajo muchas veces desplaza a la escuela. Es suficiente con decir que la tasa de escolarización entre los adolescentes trabajado-

res es veinte puntos más baja que la de los adolescentes inactivos; entre los escolarizados activos, respecto de los inactivos, también la probabilidad de atrasarse es considerablemente mayor. Aun así, específicamente en la tensión entre la escuela y el trabajo, el trabajo no remunerado no constituye el peor de los escenarios para los adolescentes. El carácter básicamente complementario del trabajo no remunerado le permite coexistir con la escuela en mayor medida que entre los adolescentes asalariados, para quienes la jornada laboral se extiende a siete horas diarias, igualando, muchas veces, a la de los adultos, aunque en peores condiciones. Sin duda, el tiempo efectivo que el adolescente dedica a trabajar, si bien es menor que entre los asalariados, es tiempo potencialmente robado al estudio, no es tiempo residual. En promedio, le dedican entre cinco y seis horas diarias, lo cual representa entre un cuarto y un tercio de las horas totales que el conjunto del hogar destina a obtener ingresos.

Ahora bien, dado que en la adolescencia el trabajo en general y el trabajo no remunerado en particular son expresiones tanto del esfuerzo de los hogares por sostener sus ingresos como de representaciones profundamente arraigadas que no siempre constituyen la mejor opción para el bienestar futuro del adolescente, es posible observar fuertes disparidades regionales y sectoriales asociadas al nivel de desarrollo económico y social de los diversos contextos en que trabajan los adolescentes no remunerados.

En los hogares, la probabilidad de que los hijos adolescentes trabajen sin recibir remuneración es entre tres y cuatro veces mayor –con excepción del Cono Sur– en las áreas rurales que en las urbanas y, en la inmensa mayoría, se trata de los hogares más pobres. En las áreas rurales, las actividades relacionadas con la agricultura, la minería y la pesca son las que concentran mayor trabajo adolescente no remunerado; mientras que en las

áreas urbanas, el trabajo se distribuye en forma equitativa entre las actividades primarias y el comercio. Las actividades primarias tienden a concentrar mayoritariamente mano de obra masculina, mientras que en el comercio es posible observar un mayor peso relativo de las mujeres.

Por otra parte, en los países más pobres y en los sectores más desfavorecidos es más probable que los adolescentes trabajen sin remuneración. También es más probable que empiecen a trabajar desde más jóvenes, que trabajen más horas que los trabajadores remunerados y que abandonen la escuela antes que aquellos estudiantes que no trabajan. Una situación especialmente crítica es la de los trabajadores adolescentes no remunerados de las áreas rurales centroamericanas, donde tres de cada diez adolescentes aportan a sus hogares su trabajo no remunerado y la mitad de ellos abandona la escuela antes de terminar la primaria.

El trabajo no remunerado, la mayoría de las veces, no supone la interacción con personas ajenas a los vínculos primarios. El trabajo, en estos casos, no traza un camino hacia la madurez o la independencia económica sino que, por el contrario, complementa el cúmulo de horas que, en conjunto, el hogar dedica a la obtención de ingresos o a la subsistencia. Las tareas y el valor del trabajo en estos casos no lo asigna el mercado sino el universo de significados que organiza la distribución del tiempo entre los miembros del hogar. De esta forma, el entramado de vínculos laborales que se generan toma la forma de las afectividades y las pautas culturales que lo sostienen, transformándose de este modo en un marco difícilmente cuestionable que trasciende la coyuntura familiar. En síntesis, el trabajo en la adolescencia y el trabajo no remunerado en particular son el reflejo de una acumulación de desventajas sociales –materiales y culturales– que, con el paso a la adultez y en la inmensa mayoría de los casos, no hace más que reproducirlas.

En principio, cuanto menor es el nivel de desarrollo del país, mayor es la probabilidad de que los adolescentes intenten participar del mercado laboral. También es más probable que efectivamente trabajen. La tasa de desocupación de los adolescentes que viven en los países del Cono Sur es catorce veces más alta que la de los países más pobres de la región. La idea de que los mercados laborales más extendidos y exigentes son expulsores de mano de obra adolescente se refuerza al observar el funcionamiento de este indicador según el área geográfica; en las zonas urbanas, la proporción de adolescentes que no encuentran trabajo duplica (y en el caso de los países Andinos, cuadruplica) a la de las zonas rurales. En la misma línea, la desocupación aumenta junto con la edad, probablemente porque las características de los trabajos que buscan los adolescentes mayores se asemejan a las del trabajo adulto (VER LA TABLA 1.7).

Es importante, entonces, profundizar el análisis de las características del mercado laboral y la valoración social del estudio para comprender los vínculos de los adolescentes con el mundo laboral y el sistema educativo. Es razonable suponer que en contextos donde las relaciones de producción capitalista están más extendidas, los mercados laborales sean más exigentes y las poblaciones más instruidas, por lo cual la probabilidad de encontrar trabajo con bajo nivel de calificación sea menor y redunde en la permanencia de los adolescentes en la escuela.

Aun así, es importante hacer el esfuerzo por evitar aplicar categorías de análisis del trabajo de los adultos al trabajo adolescente. Si bien ambos trabajan, los problemas que estas tareas buscan resolver no necesariamente son los mismos. Por ejemplo, cuando un adolescente trabaja, no necesariamente obtiene ingresos por su tarea. Esto constituye en sí mismo un rasgo distintivo del trabajo adolescente. La proporción de ocupados no remunerados entre los adolescentes es siete veces mayor que entre los ocupados adultos; lo cual invita a pensar al trabajo adolescente más como un complemento del trabajo de los adultos del hogar que un empleo, en el sentido clásico del término.



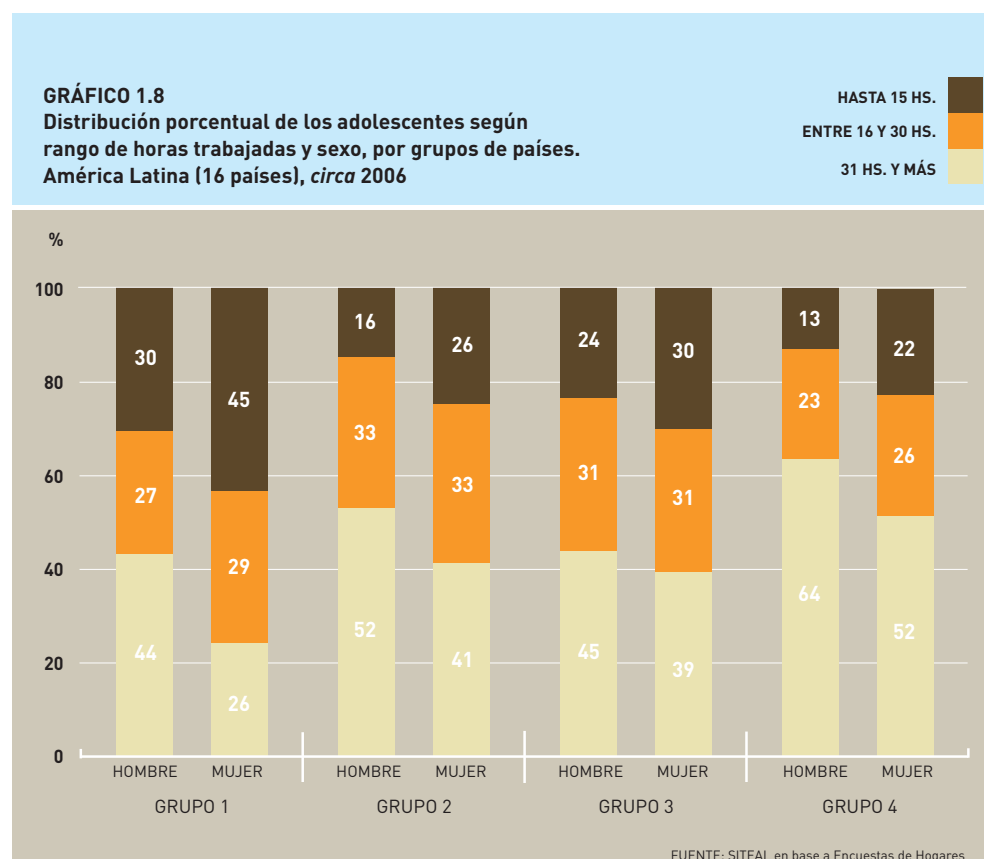
TABLA 1.7

Tasa de desocupación de los adolescentes según grupos de edad,
nivel socioeconómico del hogar y área geográfica por grupos de países.
América Latina (16 países), *circa* 2006

			NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR			ÁREA GEOGRÁFICA		TOTAL
GRUPO DE PAÍSES			BAJO	MEDIO	ALTO	URBANA	RURAL	
GRUPO 1	14 Y 15 AÑOS	HOMBRE	21,8	17,6	19,2	20,3	18,6	20,2
		MUJER	18,1	29,3	17,9	21,5	33,9	21,9
		TOTAL	20,8	21,8	18,7	20,7	22,5	20,7
	16 Y 17 AÑOS	HOMBRE	28,8	24,8	30,0	28,4	14,3	27,5
		MUJER	41,7	34,2	39,6	38,7	33,4	38,5
		TOTAL	32,6	27,9	34,6	32,0	17,8	31,3
	TOTAL	HOMBRE	26,8	23,3	27,4	26,3	15,2	25,7
		MUJER	35,5	33,1	36,0	34,8	33,6	34,8
		TOTAL	29,3	26,6	31,3	29,3	18,8	28,8
GRUPO 2	14 Y 15 AÑOS	HOMBRE	10,5	16,0	20,4	20,7	4,3	13,4
		MUJER	16,3	23,7	15,4	23,1	11,0	18,9
		TOTAL	12,3	18,6	18,5	21,6	6,2	15,2
	16 Y 17 AÑOS	HOMBRE	12,0	20,3	21,0	20,7	7,7	16,3
		MUJER	21,6	27,7	26,3	28,0	14,5	24,8
		TOTAL	15,3	23,2	23,4	23,6	9,7	19,5
	TOTAL	HOMBRE	11,4	18,8	20,8	20,7	6,2	15,3
		MUJER	19,7	26,5	23,5	26,6	13,1	22,9
		TOTAL	14,1	21,7	21,9	23,0	8,2	18,0
GRUPO 3	14 Y 15 AÑOS	HOMBRE	6,7	11,7	15,2	19,5	2,7	10,0
		MUJER	8,2	9,3	12,2	14,3	5,6	9,4
		TOTAL	7,3	10,7	13,9	17,4	3,9	9,7
	16 Y 17 AÑOS	HOMBRE	5,7	10,6	18,8	17,8	3,1	10,1
		MUJER	12,2	14,4	21,2	21,8	7,7	15,0
		TOTAL	8,4	12,1	20,0	19,6	4,9	12,1
	TOTAL	HOMBRE	6,2	11,1	17,2	18,6	2,9	10,0
		MUJER	10,2	12,0	17,6	18,6	6,6	12,3
		TOTAL	7,9	11,5	17,4	18,6	4,4	11,0
GRUPO 4	14 Y 15 AÑOS	HOMBRE	1,9	2,2	4,0	3,7	1,8	2,3
		MUJER	0,5	1,1	1,3	0,7	1,0	0,9
		TOTAL	1,6	1,9	3,1	2,6	1,6	1,9
	16 Y 17 AÑOS	HOMBRE	1,0	2,1	3,2	3,6	0,9	1,8
		MUJER	2,6	2,9	3,6	4,6	1,4	3,0
		TOTAL	1,4	2,3	3,4	4,0	1,0	2,1
	TOTAL	HOMBRE	1,5	2,1	3,5	3,6	1,3	2,0
		MUJER	1,6	2,1	2,8	3,1	1,2	2,1
		TOTAL	1,5	2,1	3,2	3,4	1,3	2,0

FUENTE: SITEAL en base a Encuestas de Hogares

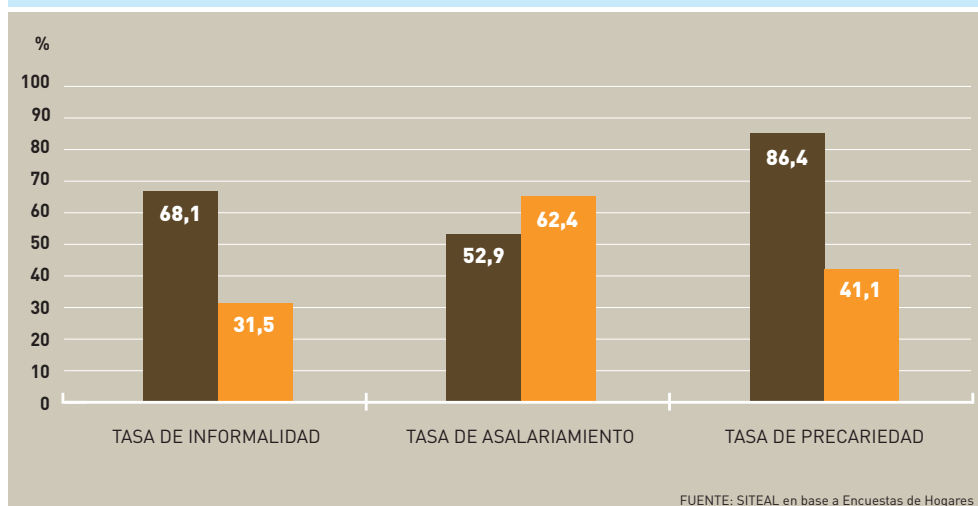
En los países donde las tasas de actividad y ocupación entre los adolescentes son más altas, la proporción de ocupados sin ingresos es seis veces mayor que en los países del Cono Sur. Si, además, los adolescentes son menores o residen en áreas rurales, la proporción de ocupados no remunerados ronda el 80%. Teniendo en cuenta que muy pocos adolescentes se encuentran emancipados, probablemente la no remuneración de las actividades que realizan se deba a que establecen una línea de continuidad con la familia de origen y no una ruptura hacia la independencia económica y la adultez. Sin embargo, la estrecha relación del trabajo adolescente con la dinámica global del hogar no implica necesariamente que se trate de tareas a las que se dedica un tiempo residual o marginal. Por el contrario, solo el 20% de los adolescentes ocupados dedican menos de tres horas diarias a su trabajo. La mitad de los adolescentes que trabajan, dedican más de seis horas diarias a estas tareas. Los valores más altos se encuentran entre los varones mayores de los países centroamericanos, y los más bajos entre las mujeres jóvenes de los países del Cono Sur (VER EL GRÁFICO 1.8).



El vínculo que los adolescentes tienen con el mundo del trabajo guarda relación, en la mayoría de los casos, con la inserción ocupacional del conjunto del hogar y su vulnerabilidad. Esto puede observarse en el hecho de que la presencia de un trabajador adulto asalariado no precario reduce considerablemente la probabilidad de que el adolescente trabaje, mientras que la presencia de niños pequeños aumenta la probabilidad de que un adolescente trabaje. A la vez, los hogares que necesitan del trabajo de sus componentes más jóvenes son aquellos atravesados por la urgencia económica, lo cual les impide invertir dinero y tiempo en garantizar las condiciones necesarias para la búsqueda de un buen empleo. En este sentido, es entendible que la inserción ocupacional de los adolescentes se lleve adelante –en todos los casos– en peores condiciones que para el conjunto de los adultos. Los adolescentes trabajan en los sectores menos productivos de la economía de su país y, cuando acceden a ocupaciones asalariadas, lo hacen, en casi la totalidad de los casos, sin obtener cobertura social por la tarea que realizan (VER EL GRÁFICO 1.9).

GRÁFICO 1.9
Tasa de informalidad, tasa de asalariamiento
y tasa de precariedad de los adolescentes y adultos.
América Latina (16 países), *circa 2006*

14 A 17 AÑOS
18 AÑOS Y MÁS



La proporción de ocupados en el sector informal de la economía es el doble entre los adolescentes que entre los adultos. Las situaciones más críticas se encuentran entre los adolescentes más jóvenes de los países andinos y centroamericanos, donde nueve de cada diez ocupados adolescentes trabajan en actividades poco productivas. La probabilidad de ser un trabajador informal disminuye en la medida que el capital cultural del hogar es más alto, y aumenta considerablemente en las áreas rurales con excepción de los países del Cono Sur, donde la tendencia se invierte. A pesar de las variaciones, es importante destacar que en ningún caso la proporción de trabajadores informales entre los adolescentes es menor a la de los adultos (VER LA TABLA 1.8).

Entre los adolescentes, la probabilidad de trabajar en relación de dependencia es considerablemente menor que para los ocupados adultos. Reforzando la información anterior, entre los adolescentes del Cono Sur se observan las tasas más elevadas y, entre los países andinos, las más bajas. A la vez, en las ciudades, la probabilidad de ser asalariado es considerablemente mayor que en las zonas rurales. Aun así, en la gran mayoría de los casos, ser un asalariado adolescente no implica acceder a los beneficios de la seguridad social. Las tasas de precariedad entre los adolescentes duplican a las de los adultos: en los países del Cono Sur superan el 90%. Este valor disminuye al aumentar la edad y el clima educativo del hogar. En las áreas urbanas, con excepción del Cono Sur, se observa que la probabilidad de ser un asalariado precario es mucho mayor que en las zonas rurales (VER LA TABLA 1.9).

Este aspecto merece ser destacado como un rasgo que diferencia a los países del Cono Sur del resto de la región. Existe un marcado contraste en la vinculación de los adolescentes con el mundo del trabajo en las áreas rurales y las urbanas; tanto es así que, en los países con menor grado de desarrollo, la proporción de adolescentes activos en las áreas rurales es casi el doble que en las áreas urbanas. Sin embargo, en los países del Cono Sur, esta diferencia desaparece. En esta misma línea de análisis, si bien para el conjunto de los países la probabilidad de estar desocupado y de trabajar sin recibir remuneración es considerablemente mayor en las áreas urbanas, en los países del Cono Sur la brecha con el sector rural es mucho menor que en los grupos de países

TABLA 1.8
Tasa de informalidad de los adolescentes según grupos de edad y sexo,
nivel socioeconómico del hogar y área geográfica, por grupos de países.
América Latina (16 países) circa 2006

			NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR			ÁREA GEOGRÁFICA		TOTAL
GRUPO DE PAÍSES			BAJO	MEDIO	ALTO	URBANA	RURAL	
GRUPO 1	14 Y 15 AÑOS	HOMBRE	61,7	59,4	42,2	58,2	53,4	58,0
		MUJER	74,5	55,4	44,7	62,6	52,2	62,3
		TOTAL	65,3	58,1	43,1	59,6	53,2	59,3
	16 Y 17 AÑOS	HOMBRE	59,5	51,4	43,1	54,7	42,3	53,8
		MUJER	61,3	57,1	54,6	58,5	42,1	58,1
		TOTAL	59,9	53,1	48,2	55,9	42,2	55,1
	TOTAL	HOMBRE	60,2	53,2	42,9	55,7	44,5	54,9
		MUJER	65,7	56,7	52,5	59,6	45,0	59,2
		TOTAL	61,6	54,2	47,0	56,9	44,6	56,3
GRUPO 2	14 Y 15 AÑOS	HOMBRE	79,5	74,6	71,0	69,3	84,9	76,9
		MUJER	68,4	67,1	57,1	57,4	80,8	66,3
		TOTAL	76,2	72,2	65,6	65,0	83,8	73,6
	16 Y 17 AÑOS	HOMBRE	64,2	56,0	49,4	52,0	71,0	59,0
		MUJER	59,3	50,2	43,6	44,9	75,9	53,0
		TOTAL	62,7	53,9	46,9	49,2	72,4	56,9
	TOTAL	HOMBRE	70,4	62,5	56,2	57,6	77,1	65,7
		MUJER	62,8	55,4	47,5	48,7	78,0	57,5
		TOTAL	68,1	60,0	52,6	54,2	77,4	63,0
GRUPO 3	14 Y 15 AÑOS	HOMBRE	86,2	83,1	82,4	75,8	90,0	84,5
		MUJER	91,1	87,8	83,7	82,2	92,5	88,3
		TOTAL	88,2	85,0	83,0	78,6	91,0	86,1
	16 Y 17 AÑOS	HOMBRE	77,1	74,6	68,8	66,4	81,1	74,8
		MUJER	83,1	81,3	70,4	71,1	87,5	79,7
		TOTAL	79,5	77,2	69,5	68,4	83,6	76,8
	TOTAL	HOMBRE	81,8	78,5	74,9	70,7	85,6	79,5
		MUJER	87,2	84,5	76,0	76,1	90,1	83,9
		TOTAL	84,0	80,9	75,4	73,0	87,4	81,3
GRUPO 4	14 Y 15 AÑOS	HOMBRE	83,0	82,4	83,0	74,8	86,0	82,8
		MUJER	86,6	85,4	90,1	85,2	87,7	86,7
		TOTAL	83,9	83,3	85,6	78,5	86,4	83,9
	16 Y 17 AÑOS	HOMBRE	74,1	71,0	65,5	60,4	76,9	71,5
		MUJER	77,2	78,1	75,1	75,7	78,3	77,0
		TOTAL	74,8	73,1	69,4	66,2	77,2	73,1
	TOTAL	HOMBRE	78,3	76,0	72,6	66,4	81,2	76,6
		MUJER	81,8	81,2	80,6	79,5	82,7	81,3
		TOTAL	79,2	77,5	75,7	71,3	81,5	77,9

FUENTE: SITEAL en base a Encuestas de Hogares

TABLA 1.9

Tasa de asalariamiento de los adolescentes según grupos de edad y sexo, nivel socioeconómico del hogar y área geográfica, por grupos de países. América Latina (16 países) *circa* 2006

			NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR			ÁREA GEOGRÁFICA		TOTAL
GRUPO DE PAÍSES			BAJO	MEDIO	ALTO	URBANA	RURAL	
GRUPO 1	14 Y 15 AÑOS	HOMBRE	73,5	78,6	56,3	73,6	48,3	72,3
		MUJER	62,3	69,9	54,6	62,9	68,3	63,1
		TOTAL	70,4	75,7	55,7	70,2	52,6	69,4
	16 Y 17 AÑOS	HOMBRE	77,0	77,5	75,3	77,1	73,6	76,9
		MUJER	87,0	76,5	73,5	79,4	77,4	79,4
		TOTAL	79,5	77,2	74,5	77,9	74,1	77,7
	TOTAL	HOMBRE	75,9	77,7	70,2	76,2	68,4	75,6
		MUJER	78,7	74,9	69,5	75,0	74,7	75,0
		TOTAL	76,7	76,9	69,9	75,8	69,5	75,4
GRUPO 2	14 Y 15 AÑOS	HOMBRE	39,8	54,6	56,3	59,6	32,5	46,3
		MUJER	40,1	46,7	55,3	58,2	22,1	44,5
		TOTAL	39,9	52,1	55,9	59,1	29,8	45,7
	16 Y 17 AÑOS	HOMBRE	61,3	73,4	75,4	77,1	51,6	67,6
		MUJER	60,1	74,5	79,2	79,9	38,9	69,1
		TOTAL	60,9	73,8	77,0	78,2	48,1	68,1
	TOTAL	HOMBRE	52,5	66,8	69,4	71,4	43,2	59,7
		MUJER	52,4	65,9	72,3	73,3	31,8	60,7
		TOTAL	52,5	66,5	70,6	72,1	40,1	60,0
GRUPO 3	14 Y 15 AÑOS	HOMBRE	27,4	27,0	24,7	37,9	19,7	26,7
		MUJER	15,8	16,2	26,8	26,4	11,9	17,8
		TOTAL	22,7	22,5	25,6	33,0	16,6	23,0
	16 Y 17 AÑOS	HOMBRE	37,0	43,9	41,5	52,3	32,1	40,9
		MUJER	29,3	27,5	49,3	45,7	21,4	32,9
		TOTAL	33,9	37,5	45,1	49,5	27,9	37,6
	TOTAL	HOMBRE	32,0	36,0	34,0	45,8	25,9	34,0
		MUJER	22,3	22,0	39,7	37,0	16,5	25,5
		TOTAL	28,1	30,4	36,6	42,1	22,2	30,6
GRUPO 4	14 Y 15 AÑOS	HOMBRE	38,5	36,8	34,6	54,3	30,6	37,4
		MUJER	37,4	31,5	29,8	41,1	29,0	34,0
		TOTAL	38,3	35,3	32,8	49,5	30,2	36,5
	16 Y 17 AÑOS	HOMBRE	54,0	53,4	58,5	71,0	46,8	54,8
		MUJER	43,7	43,1	47,0	51,1	38,3	44,5
		TOTAL	51,5	50,3	53,9	63,4	44,8	51,8
	TOTAL	HOMBRE	46,6	46,1	48,8	64,0	39,3	46,9
		MUJER	40,6	38,2	40,6	47,1	33,9	39,9
		TOTAL	45,1	43,8	45,7	57,7	38,0	44,9

FUENTE: SITEAL en base a Encuestas de Hogares

EN PELIGRO. LOS ADOLESCENTES QUE NO ESTUDIAN NI TRABAJAN

Existen categorías que se instalan más por lo que ocultan que por lo que revelan. Grupos sociales que cotidianamente se desenvuelven en espacios ubicados en los márgenes de las encuestas y –ocultos por las limitaciones de la información– se transforman, en el mejor de los casos, en blanco de profusas elucubraciones. A veces se logra identificarlos –no todos tienen la misma suerte– pero no es fácil comprender las sutilezas de su transcurrir a la vera de las instituciones en las que es esperable encontrarlos. Un ejemplo de ello son los adolescentes “que no estudian ni trabajan”, quienes cargan con una sospecha histórica y el miedo renovado de la modernidad tardía. La adolescencia, por definición inestable, es la antesala de una adultez socialmente incierta y cada vez más difícil de anticipar. Este aspecto es quizás el que la transforma en un grupo interesante, este informe da prueba de ello.

Si a este componente histórico se suma la creciente incertidumbre que atraviesan nuestras sociedades, producto del debilitamiento del entramado social e institucional y la dificultad cada vez mayor de establecer los límites entre lo permitido y prohibido –fuente de temores algunas veces fundados y, la mayoría, exagerados– que llevan a asociar en forma indeclinable desinstitucionalización con exclusión, y exclusión con delito y violencia, es indefectible que los adolescentes que no estudian ni trabajan se conviertan en una categoría especialmente amenazadora. ¿En qué ocupan su tiempo si no es en estudiar o trabajar? ¿Dónde están cuando no se los ve?

Algo es incuestionable: los adolescentes que no estudian ni trabajan no están donde es deseable que estén. La peor escuela es mejor que ninguna escuela. Aun así, ¿con qué certeza podemos afirmar que estar al margen del mundo laboral es peor que dedicar largas jornadas al trabajo asalariado que –eso sí podemos saberlo– se desarrollan en condiciones precarias y de explotación? Es importante no perder de vista que una parte probablemente pequeña pero existente de este grupo de adolescentes podría recategorizarse si se contara con información precisa acerca del nivel de expansión de la escolarización no formal.

Esta reflexión se propone interpelar una categoría que, por momentos, al volverse rígida, pierde capacidad explicativa. En este sentido, constituye un esfuerzo por recuperar los matices y las preguntas que sugiere más que las certezas que no es capaz de dar. Una invitación a imaginar qué sucede allí, donde, aparentemente, nada sucede y que, por ese motivo, parece ser el espacio obligado donde se gesta el peligro social.

En verdad, esta categoría comprende la proporción más importante de adolescentes sumidos en la marginalidad extrema de la que indudablemente se nutren el desinterés y la apatía, el delito, la violencia, las pandillas, las maras, las adicciones, la locura y la rebeldía sin cauce que se expresa como autoagresión o violencia hacia los otros. En síntesis, de todos aquellos adolescentes imposibilitados de imaginar, construir y sostener un proyecto de vida socialmente legitimado.

menos desarrollados. Por último, la probabilidad de trabajar en el sector informal y ser un asalariado precario es, con excepción de los países del Cono Sur, mucho más alta en las áreas rurales que en las urbanas.

El conjunto de la información analizada muestra claramente que el trabajo de los adolescentes está asociado a las situaciones sociales más críticas, y pocas veces, a la luz de los datos presentados, representa una alternativa de crecimiento, una base para la construcción de un proyecto de futuro. Difícilmente las tareas que realizan con sus familias en contextos de extrema pobreza o las fugaces oportunidades que puedan encontrar en el sector informal signifiquen para ellos experiencias calificantes que los posicionen en un lugar de mayor ventaja desde donde armar sus carreras ocupacionales. Desde esta perspectiva, el trabajo de los adolescentes es un obstáculo para la educación y, en consecuencia, para la posibilidad de acceder a recursos que pueden representar un cambio en sus historias de vida, una oportunidad de movilidad social. ■



CAPÍTULO 2

LOS ADOLESCENTES, TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y EXCLUSIÓN ESCOLAR



CAPÍTULO 2

LOS ADOLESCENTES, TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y EXCLUSIÓN ESCOLAR



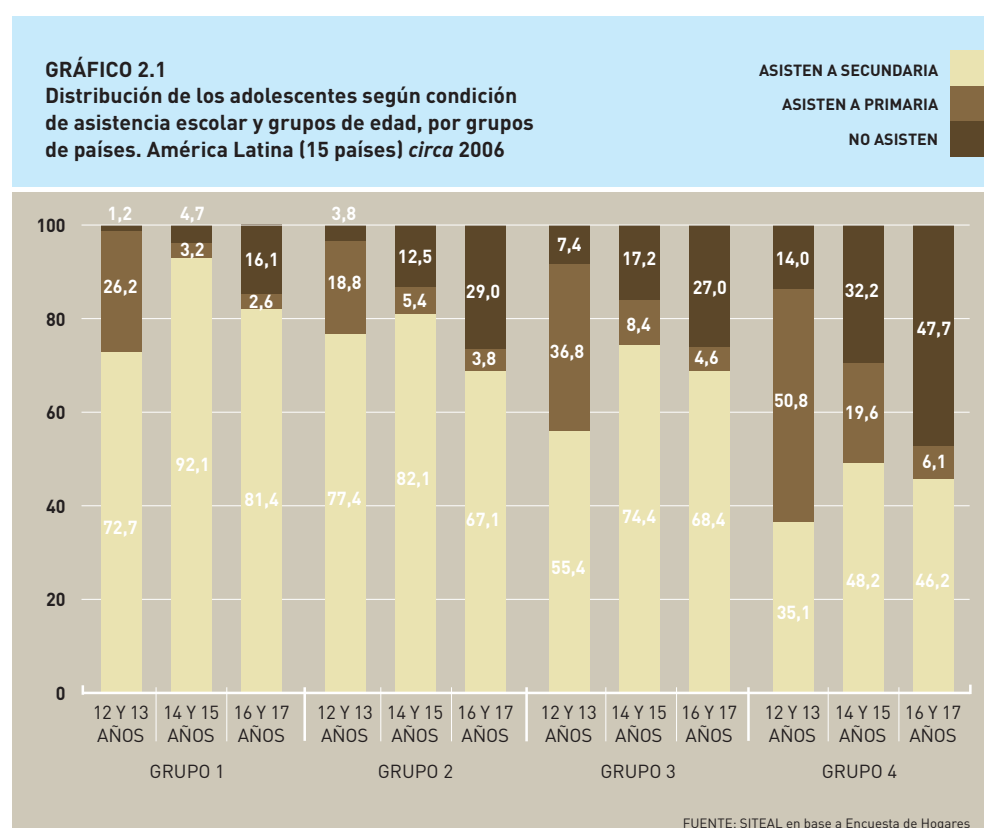
A partir de las sucesivas reformas y leyes educativas sancionadas en América Latina en las últimas dos décadas se fue consolidando en la región el compromiso de universalizar la educación secundaria. En la mayoría de los países, el ciclo de educación obligatoria se fue extendiendo y llegó en muchos casos a representar 12 o 13 años; esto implica que, además del nivel inicial y el primario, el secundario pasó a formar parte de la experiencia por la que todo niño o adolescente debe pasar, representando una obligación para la sociedad y un compromiso para cada Estado en su rol de garante de las condiciones para que este objetivo sea viable.

Este nuevo horizonte tiene múltiples implicancias para los sistemas educativos de la región. Entre ellas, se destaca el hecho de que los adolescentes se convierten en nuevos interlocutores de las instituciones educativas, a quienes deben convocar a sus aulas, retenerlos en ellas hasta que puedan completar la educación media y garantizarles una experiencia educativa que les represente aprendizajes significativos, relevantes y necesarios para su formación plena.

Así, la universalización de la educación secundaria y, asociada a ella, la plena escolarización de los adolescentes, son hoy objetivos a los que apuntan las políticas educativas de la región, una meta a la que aspiran, en el mediano o largo plazo, todos los países. ¿Cuán lejos se está de cumplir con esa meta? No hay una única respuesta para este interrogante; entre los adolescentes de los niveles sociales más altos de la mayoría de los países, especialmente en los de desarrollo más elevado, esta meta es casi una realidad. En cambio, en los sectores más pobres de los países menos desarrollados la distancia es abismal.

El conjunto de datos que se presenta aquí permite construir una imagen de la situación educativa de los adolescentes de la región. La expectativa de universalizar la educación media ofrece un criterio de juicio desde el cual leer esta información: teniendo en mente el horizonte hacia el que se desea avanzar, cada dato de la realidad permite dimensionar la magnitud del desafío que enfrenta cada país, la deuda pendiente. La brecha entre la situación actual y la expectativa hacia el futuro representa el espacio de la política y, en este sentido, el panorama que aquí se presenta permite esbozar el camino por recorrer.

Según la información generada por las encuestas de hogares de los países de la región, ocho de cada diez adolescentes de entre 12 y 17 años están escolarizados, y siete de cada diez se encuentran cursando el nivel medio. Estos datos dejan en evidencia en primer lugar la distancia de veinte puntos porcentuales en relación con la meta de que todos los adolescentes estén escolarizados, a la vez que da cuenta de la sobrecarga del nivel primario, dado que dos de cada diez adolescentes en edad de asistir al nivel medio permanecen aún en la escuela primaria (VER EL GRÁFICO 2.1).



Entre los muchos factores que interfieren en la relación de los adolescentes con la escuela, uno de los más importantes es la temprana incorporación al mercado laboral o a actividades orientadas a complementar el ingreso familiar. La probabilidad de que un adolescente asista a la escuela cuando parte de su día lo ocupa en trabajar disminuye en forma alarmante. De todos modos, los adolescentes excluidos del sistema escolar no necesariamente fueron absorbidos por el mercado laboral. Alrededor de uno de cada diez adolescentes latinoamericanos no estudia, no trabaja ni busca trabajo (VER LA TABLA 2.1).

¿Cuántos logran terminar la secundaria? Un modo de responder a este interrogante es poner la mirada en aquellos jóvenes que tienen entre 20 y 22 años de edad; si la meta de universalización de la educación media estuviera alcanzada, la totalidad de

TABLA 2.1
Porcentaje de adolescentes que no asisten a la escuela
y son económicamente inactivos, según grupo de edad y sexo,
por grupos de países. América Latina (15 países) circa 2006

		GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	TOTAL
14 Y 15 AÑOS	HOMBRE	2,9	4,0	2,6	6,9	4,1
	MUJER	4,0	7,9	7,5	22,4	8,9
	TOTAL	3,4	5,9	5,0	14,6	6,5
16 Y 17 AÑOS	HOMBRE	7,8	6,1	2,8	6,5	6,1
	MUJER	10,9	16,0	11,0	33,3	16,8
	TOTAL	9,3	10,9	6,9	20,1	11,3
TOTAL	HOMBRE	5,3	5,1	2,7	6,7	5,1
	MUJER	7,5	11,9	9,3	27,8	12,8
	TOTAL	6,4	8,4	5,9	17,3	8,9

FUENTE: SITEAL en base a Encuestas de Hogares

ellos tendrían la secundaria completa. Sin embargo, menos de la mitad de estos jóvenes se encuentran en esa situación. Entre quienes no completaron el nivel medio, una pequeña proporción continúa asistiendo a clases, pero no hay indicios para pensar que puedan terminarlo. La gran mayoría de los adolescentes que no lograron completar la secundaria interrumpen su trayectoria escolar mientras cursan ese nivel, aunque más de un tercio abandona durante o al completar la primaria. Existe, además, una proporción de adolescentes pequeña para el total, pero alarmante por sus implicancias, que nunca ingresó al sistema educativo formal (VER LOS GRÁFICOS 2.2 Y 2.3).

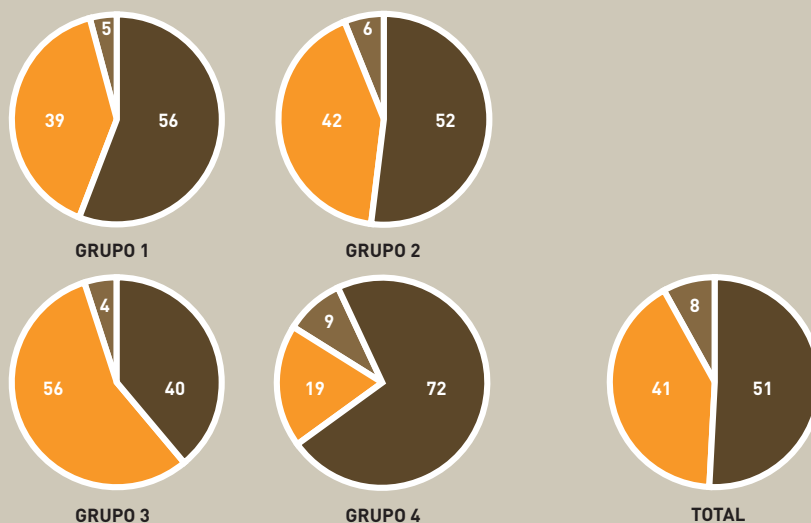
LAS DESIGUALDADES EN LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

Ante estos rasgos del panorama educativo de los adolescentes de la región, es importante no perder de vista las profundas desigualdades que coexisten en América Latina. Las brechas en el desarrollo social y económico entre países, entre las zonas rurales y urbanas, y entre sectores sociales son abrumadoras y persistentes. Estas desigualdades tienen su correlato en las trayectorias educativas de los adolescentes. En términos de acceso, los países del grupo 1, aquellos con un mayor nivel de desarrollo social, superan en un 10% a la media regional, en tanto en el grupo de países menos desarrollados solo siete de cada diez adolescentes están escolarizados. La tasa neta de escolarización secundaria en los países del Cono Sur prácticamente duplica a la de los cuatro países centroamericanos de menor desarrollo. Si bien en todos los grupos de países este valor aumenta en la medida en que se asciende en la estructura social, es importante destacar que la probabilidad de estar escolarizado en el nivel medio entre los adolescentes pobres del Cono Sur es alrededor de cuatro veces mayor que entre los adolescentes pobres de los países centroamericanos. Además, dicha probabilidad disminuye entre los varones y en las áreas rurales, brecha que se incrementa entre los países menos desarrollados (VER LAS TABLAS 2.2 Y 2.3).

Las desigualdades en relación con el retraso escolar son similares a las ya enunciadas. Con excepción de los países del Cono Sur, aumentan en las zonas rurales y en los grupos de países más pobres al punto tal que en los países del grupo 4 un tercio

GRÁFICO 2.2
Distribución porcentual de los jóvenes de 20 a 22 años
según condición de asistencia al nivel medio por grupos
de países. América Latina (15 países) *circa 2006*

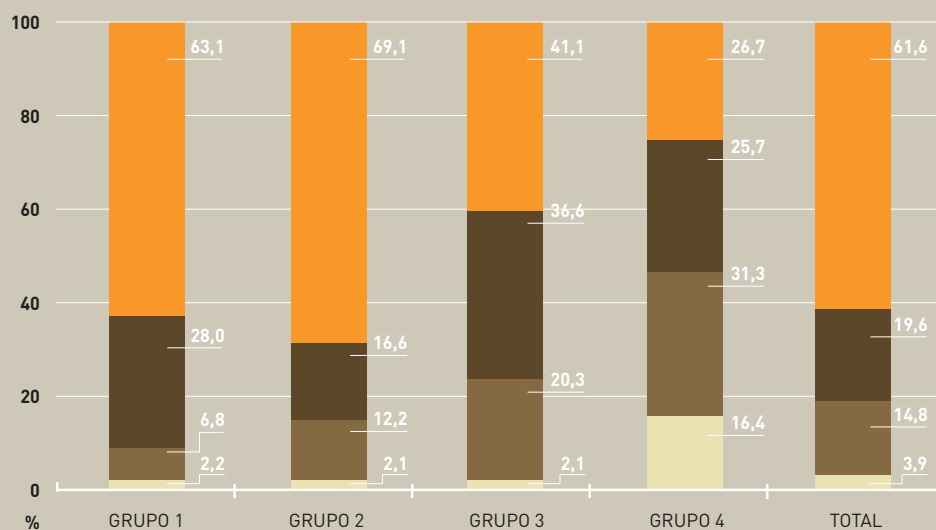
TERMINÓ EL NIVEL MEDIO
ASISTE AL NIVEL MEDIO
NO TERMINÓ EL NIVEL MEDIO



FUENTE: SITEAL en base a Encuestas de Hogares

GRÁFICO 2.3
Máximo nivel de instrucción de los jóvenes de 20 a 22 años
que no terminaron el nivel medio por grupos de países.
América Latina (15 países) *circa 2006*

HASTA MEDIA INCOMPLETA
HASTA PRIMARIA COMPLETA
HASTA PRIMARIA INCOMPLETA
NUNCA INGRESÓ AL SISTEMA



FUENTE: SITEAL en base a Encuestas de Hogares

de los adolescentes están atrasados al menos dos años respecto al año correspondiente para su edad. A la vez, la probabilidad de encontrar un adolescente atrasado en el nivel medio es seis veces mayor entre los pobres que entre aquellos mejor posicionados en la estructura social (VER LA TABLA 2.4).

En todos los grupos de países, la asistencia a la escuela es mayor en las zonas urbanizadas. Esta brecha es mínima en los países del Cono Sur y se va ampliando al interior de cada grupo conforme el nivel de desarrollo de los países disminuye. La situación más alarmante

TABLA 2.2

Tasas específicas de escolarización de los adolescentes según grupos de edad y sexo, nivel socioeconómico del hogar y área geográfica por grupos de países. América Latina (15 países), circa 2006

			NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR			ÁREA GEOGRÁFICA		TOTAL
GRUPO DE PAÍSES			BAJO	MEDIO	ALTO	URBANA	RURAL	
GRUPO 1	12 Y 13 AÑOS	HOMBRE	97,1	98,4	99,8	98,5	97,9	98,5
		MUJER	98,5	99,4	99,5	99,2	98,6	99,2
		TOTAL	97,8	98,9	99,6	98,9	98,2	98,8
	14 Y 15 AÑOS	HOMBRE	89,6	94,9	99,2	95,1	92,8	95,0
		MUJER	92,8	95,2	98,6	95,8	93,7	95,6
		TOTAL	91,2	95,0	98,9	95,4	93,3	95,3
	16 Y 17 AÑOS	HOMBRE	66,9	83,5	94,7	83,0	78,2	82,7
		MUJER	71,3	86,2	94,7	85,3	82,8	85,2
		TOTAL	69,0	84,8	94,7	84,1	80,5	83,9
	TOTAL	HOMBRE	84,7	92,0	97,9	92,1	89,3	92,0
		MUJER	87,8	93,2	97,5	93,3	91,5	93,1
		TOTAL	86,2	92,6	97,7	92,7	90,4	92,6
GRUPO 2	12 Y 13 AÑOS	HOMBRE	92,0	97,5	99,2	96,8	92,9	95,8
		MUJER	94,2	97,3	99,2	97,2	94,5	96,6
		TOTAL	93,1	97,4	99,2	97,0	93,7	96,2
	14 Y 15 AÑOS	HOMBRE	77,5	88,2	97,0	89,2	78,6	86,4
		MUJER	81,6	89,3	97,6	90,6	82,4	88,6
		TOTAL	79,5	88,7	97,3	89,9	80,4	87,5
	16 Y 17 AÑOS	HOMBRE	57,0	69,3	90,1	74,5	56,2	69,9
		MUJER	58,1	73,1	88,3	74,6	63,5	72,1
		TOTAL	57,5	71,1	89,2	74,5	59,5	70,9
	TOTAL	HOMBRE	75,9	85,0	95,5	86,9	76,3	84,2
		MUJER	79,1	86,8	94,9	88,0	81,0	86,0
		TOTAL	77,4	85,9	95,2	87,2	78,5	85,0
GRUPO 3	12 Y 13 AÑOS	HOMBRE	86,7	93,3	98,8	95,4	88,8	92,7
		MUJER	83,9	94,6	99,0	95,7	87,3	92,4
		TOTAL	85,3	93,9	98,9	95,6	88,0	92,6
	14 Y 15 AÑOS	HOMBRE	68,1	83,3	95,3	88,4	73,9	82,5
		MUJER	64,3	87,8	95,4	90,8	69,9	83,0
		TOTAL	66,2	85,4	95,4	90,0	72,0	82,8
	16 Y 17 AÑOS	HOMBRE	50,8	73,2	94,4	82,6	59,9	74,4
		MUJER	45,0	74,2	88,0	80,2	55,3	71,7
		TOTAL	47,9	73,7	91,1	81,3	57,7	73,0
	TOTAL	HOMBRE	70,5	83,5	96,2	88,9	75,2	83,5
		MUJER	66,3	85,7	93,9	88,8	72,0	82,6
		TOTAL	68,5	84,6	95,0	88,9	73,7	83,0
GRUPO 4	12 Y 13 AÑOS	HOMBRE	76,6	89,2	96,4	91,4	82,5	86,6
		MUJER	73,0	87,9	97,9	91,6	79,7	85,3
		TOTAL	74,8	88,6	97,1	91,5	81,1	85,9
	14 Y 15 AÑOS	HOMBRE	49,3	69,3	89,5	79,4	58,4	68,2
		MUJER	48,2	68,1	89,1	82,0	54,1	67,4
		TOTAL	48,8	68,7	89,3	80,7	56,3	67,8
	16 Y 17 AÑOS	HOMBRE	29,6	50,4	80,7	68,5	38,1	53,0
		MUJER	28,7	48,0	76,5	67,5	35,0	51,6
		TOTAL	29,2	49,2	78,5	68,0	36,6	52,3
	TOTAL	HOMBRE	53,8	71,1	88,9	80,1	61,4	70,2
		MUJER	51,9	68,8	87,5	80,4	57,6	68,7
		TOTAL	52,9	70,0	88,2	80,3	59,6	69,5

FUENTE: SITEAL en base a Encuestas de Hogares



TABLA 2.3
Tasas netas de escolarización secundaria según sexo,
nivel socioeconómico del hogar y área geográfica por
grupo de países. América Latina (15 países), *circa 2006*

		NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR			ÁREA GEOGRÁFICA		TOTAL
		BAJO	MEDIO	ALTO	URBANA	RURAL	
GRUPO 1	HOMBRE	71,5	81,3	88,7	81,6	73,9	81,1
	MUJER	77,0	84,3	88,2	83,8	78,9	83,5
	TOTAL	74,2	82,8	88,5	82,7	76,4	82,3
GRUPO 2	HOMBRE	57,8	77,4	91,0	78,2	59,6	73,4
	MUJER	65,8	81,4	91,4	81,2	68,6	78,2
	TOTAL	61,7	79,3	91,2	79,7	63,8	75,8
GRUPO 3	HOMBRE	44,3	65,5	86,3	73,8	53,3	65,8
	MUJER	43,0	69,1	84,0	74,7	52,0	66,3
	TOTAL	43,6	67,2	85,2	74,2	52,7	66,0
GRUPO 4	HOMBRE	18,4	40,2	75,1	61,0	27,2	43,2
	MUJER	19,9	44,8	76,2	64,1	28,9	46,1
	TOTAL	19,1	42,5	75,6	62,6	28,0	44,7

FUENTE: SITEAL en base a Encuestas de Hogares

TABLA 2.4
Porcentaje de adolescentes con dos o más años de atraso escolar según sexo,
nivel socioeconómico del hogar y área geográfica por grupos de países.
América Latina (15 países) *circa 2006*

		NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR			ÁREA GEOGRÁFICA		TOTAL
		BAJO	MEDIO	ALTO	URBANA	RURAL	
GRUPO 1	HOMBRE	28,8	19,5	8,8	17,9	18,7	18,0
	MUJER	19,5	13,2	6,2	12,4	11,5	12,4
	TOTAL	24,2	16,4	7,5	15,2	15,1	15,2
GRUPO 2	HOMBRE	35,0	15,4	6,2	15,5	32,4	19,5
	MUJER	23,7	9,7	3,9	9,8	23,3	12,8
	TOTAL	29,5	12,6	5,1	12,7	28,0	16,2
GRUPO 3	HOMBRE	42,9	26,1	9,3	18,5	34,6	24,2
	MUJER	38,2	21,2	9,0	16,5	29,6	20,8
	TOTAL	40,7	23,7	9,2	17,5	32,3	22,6
GRUPO 4	HOMBRE	62,5	41,9	17,3	26,3	51,9	38,2
	MUJER	56,2	34,4	13,6	21,2	45,9	31,8
	TOTAL	59,5	38,2	15,4	23,7	49,1	35,1

FUENTE: SITEAL en base a Encuestas de Hogares

se registra en los países centroamericanos, donde la posibilidad de encontrar un adolescente escolarizado en las zonas rurales es un 25% menor que en las zonas urbanas.

Un grupo especialmente vulnerable es el formado por adolescentes con ascendencia afroamericana o indígena. La información disponible para seis países latinoamericanos da indicios de que, efectivamente, los sistemas educativos muestran una gran dificultad para generar una oferta escolar que los integre y retenga en sus aulas. En Bolivia, Brasil, Ecuador y Uruguay la probabilidad de estos adolescentes de quedarse al margen de la escuela es considerablemente mayor que para el resto de los adolescentes, brecha que además se incrementa con la edad. Estas diferencias en el acceso se agudizan luego, entre quienes están escolarizados: el nivel de retraso escolar de los grupos étnicos es mucho mayor, al punto tal que roza, en algunos casos, una brecha de 25 puntos porcentuales. Estos grupos sociales representan sin duda una gran dificultad para los sistemas educativos. Por un lado, porque en general son grupos históricamente excluidos o relegados, por lo que sus condiciones de vida suelen ser sumamente precarias. Pero además, porque la brecha que existe entre estas culturas y la cultura escolar representa una gran dificultad a la hora de generar un diálogo que dé lugar a prácticas educativas efectivas (VER LOS GRÁFICOS 2.4 Y 2.5).



GRÁFICO 2.4
Tasas específicas de escolarización y tasas netas de escolarización secundaria de los adolescentes según tengan o no ascendencia afroamericana o indígena y por país, *circa 2006*

TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN SECUNDARIA
TASA ESPECÍFICA DE ESCOLARIZACIÓN

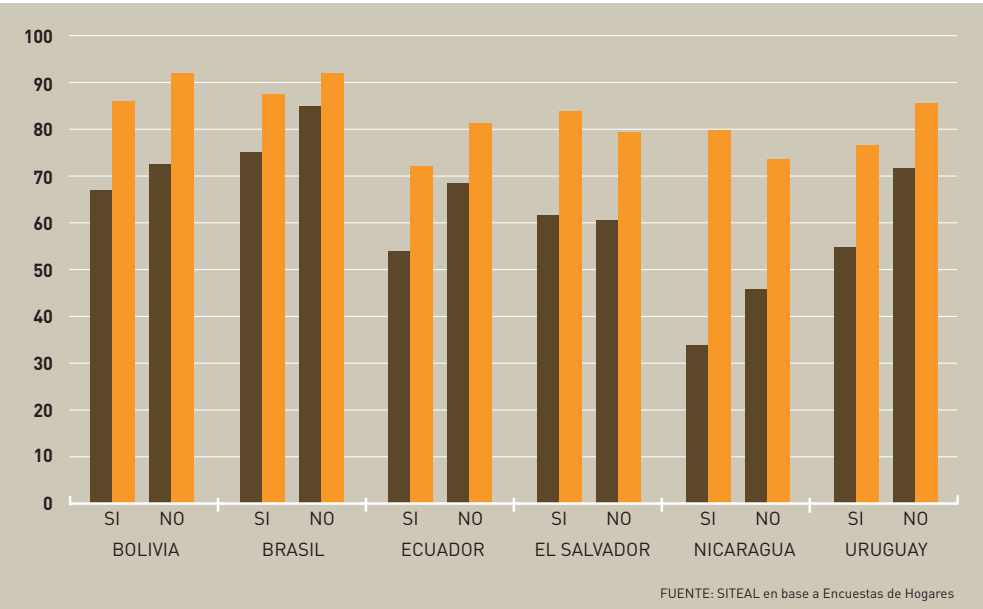


GRÁFICO 2.5
 Porcentaje de adolescentes con dos o más años de atraso
 escolar por grupos de edad, según tengan o no ascendencia
 afroamericana o indígena y por país, *circa 2006*

CON ASCENDENCIA
 AFROAMERICANA O INDÍGENA
 SIN ASCENDENCIA
 AFROAMERICANA O INDÍGENA



FUENTE: SITEAL en base a Encuestas de Hogares

Un factor presente en la conformación de estas desigualdades de acceso al conocimiento es la exposición a situaciones de vulnerabilidad del grupo familiar al que pertenecen los adolescentes. Como ya se indicó, un aspecto sumamente relevante en la configuración de las condiciones sociales que hacen posible la escolarización de los niños y adolescentes es el nivel de bienestar de sus hogares. Este bienestar puede verse amenazado por situaciones propias de la dinámica de los hogares, como por ejemplo la pérdida de trabajo del principal proveedor de ingresos –o el paso a un trabajo menos estable–, la separación del núcleo conyugal o el nacimiento de un hermanito, que retira temporalmente a su madre del mundo laboral al mismo tiempo que se incrementan los gastos familiares. En estas circunstancias, en que se ven resentidas las bases de acceso al bienestar de cada hogar, no todos tienen la misma capacidad de reponerse sin que se vea afectada la situación de sus niños y adolescentes.

TABLA 2.5

Tasa de actividad de los adolescentes en hogares con o sin presencia del cónyuge según nivel socioeconómico del hogar y área geográfica por grupos de países. América Latina (15 países), *circa 2006*

		NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR			ÁREA GEOGRÁFICA		TOTAL
		PRESENCIA DEL CÓNYUGE	BAJO	MEDIO	ALTO	URBANA	RURAL
GRUPO 1	SI		12,1	7,5	4,1	7,5	6,8
	NO		19,0	10,9	8,1	12,9	8,8
GRUPO 2	SI		40,9	30,4	16,0	26,1	42,3
	NO		38,4	28,5	19,3	28,4	36,9
GRUPO 3	SI		66,9	46,5	26,8	34,0	66,9
	NO		64,2	43,9	28,8	34,4	66,9
GRUPO 4	SI		50,1	39,2	19,3	27,0	45,4
	NO		46,1	34,5	19,0	24,9	43,0

FUENTE: SITEAL en base a Encuestas de Hogares

TABLA 2.6

Tasa de actividad de los adolescentes en hogares con o sin presencia de menores de 5 años según nivel socioeconómico del hogar y área geográfica por grupos de países. América Latina (15 países), *circa 2006*

		NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR			ÁREA GEOGRÁFICA		TOTAL
		PRESENCIA DE MENORES DE 5 AÑOS	BAJO	MEDIO	ALTO	URBANA	RURAL
GRUPO 1	SI		16,8	10,9	6,5	12,1	6,6
	NO		13,0	7,3	4,7	7,8	7,3
GRUPO 2	SI		40,4	29,4	19,1	29,4	39,5
	NO		40,2	30,1	16,3	25,9	42,1
GRUPO 3	SI		67,3	46,7	32,2	37,5	67,3
	NO		65,7	45,5	25,5	32,4	66,6
GRUPO 4	SI		51,6	42,4	25,0	32,9	47,8
	NO		46,4	34,2	16,3	22,6	41,8

FUENTE: SITEAL en base a Encuestas de Hogares

TABLA 2.7

Tasa de actividad de los adolescentes en hogares con o sin presencia de al menos un asalariado no precario según nivel socioeconómico del hogar y área geográfica por grupos de países. América Latina (15 países), *circa 2006*

		NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR			ÁREA GEOGRÁFICA		TOTAL
		PRESENCIA DE AL MENOS UN ASALARIADO NO PRECARIO	BAJO	MEDIO	ALTO	URBANA	RURAL
GRUPO 1	SI		10,3	6,7	4,2	6,2	6,5
	NO		16,5	10,6	7,1	12,6	7,9
GRUPO 2	SI		35,3	29,5	16,2	24,7	31,6
	NO		41,8	30,4	17,8	29,0	43,8
GRUPO 3	SI		54,0	33,3	24,5	27,8	43,7
	NO		67,2	49,0	29,6	37,0	68,9
GRUPO 4	SI		49,6	30,0	16,7	20,3	37,8
	NO		48,9	40,9	22,2	31,0	46,4

FUENTE: SITEAL en base a Encuestas de Hogares

Lo que muestra la información analizada es que la escolarización de los adolescentes más pobres es mucho menos resistente a los vaivenes ocupacionales del jefe y a la composición familiar que la escolarización de los adolescentes mejor posicionados en la estructura social. Esto es, en los hogares más pobres, la ausencia de la pareja en el hogar o la mala inserción ocupacional del jefe o jefa son factores que ciertamente ponen en riesgo la escolarización de los adolescentes, mientras que la incertidumbre social en los hogares más favorecidos se absorbe la mayoría de las veces sin afectar el acceso y la permanencia de los adolescentes en la escuela (VER LAS TABLAS 2.5, 2.6 Y 2.7).

Avanzando en el análisis, se percibe además que el modo en que se ven afectados los adolescentes por este tipo de situaciones no es igual para los varones que para las mujeres. La información da indicios para suponer que la escolarización de las adolescentes mujeres es más sensible a las variaciones en la composición del hogar u otros aspectos de la vida doméstica, mientras que la escolarización de los varones es más vulnerable a las características de la inserción ocupacional del jefe o jefa de hogar. Un dato relevante es que la presencia de hermanos pequeños en los hogares de nivel socioeconómico bajo o medio tiene un impacto negativo considerablemente mayor en la escolarización de los adolescentes que la ausencia de cónyuge, o que la precariedad o informalidad del vínculo laboral del jefe o jefa de hogar.

El impacto de dedicar tiempo a actividades orientadas a complementar los ingresos del hogar en las trayectorias educativas de los adolescentes tampoco es el mismo en todos los grupos considerados. Los adolescentes de los hogares mejor posicionados en la estructura social, aunque trabajen, continúan concurriendo a la escuela en mayor medida que los adolescentes más pobres. La misma tendencia se observa entre las mujeres económicamente activas, pero son ellas, en mayor proporción que los varones, las que quedan al margen de la escuela y el trabajo. Esta proporción aumenta aún más si se trata de mujeres pobres y rurales, lo cual lleva a preguntarse si acaso no son las actividades domésticas y agrícolas, a la vez que la pobreza y la distribución diferenciada de estas tareas por sexo, las que se imponen en detrimento de la permanencia en la escuela (VER LA TABLA 2.8).

LAS TENDENCIAS EN LA DÉCADA ACTUAL

Es evidente que la situación educativa de los adolescentes latinoamericanos dista de ser la ideal. Aun así, es enriquecedor ubicar temporalmente esta información en el punto de partida de una tendencia alentadora. En este sentido, es posible observar que, en términos generales, la expansión de la escolarización entre los adolescentes continúa avanzando y, sin hacer ninguna alusión a la calidad de los aprendizajes, mejora.

Entre los años 2000 y 2006, la proporción de adolescentes escolarizados aumentó un 4%, la brecha entre los escolarizados del nivel primario y del nivel medio disminuyó y también tuvo ese comportamiento la proporción de adolescentes con retraso escolar. A la vez, la participación de los adolescentes en el mercado laboral disminuyó durante ese período. Este panorama redonda, como es lógico, en que la proporción de jóvenes de entre 20 y 22 años que terminaron el secundario, si bien es muy baja respecto de las expectativas, expresa una mejor situación en comparación con años anteriores (VER LOS GRÁFICOS 2.6, 2.7 Y 2.8).

Un aspecto central para dimensionar estos logros es que los aportes de los sectores más postergados fueron, en este caso, los de mayor peso. Es decir, si bien durante la primera

TABLA 2.8

Tasas específicas de escolarización de los adolescentes económicamente activos según grupos de edad y sexo, nivel socioeconómico del hogar y área geográfica, por grupos de países. América Latina (15 países), *circa 2006*

			NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR			ÁREA GEOGRÁFICA		TOTAL
GRUPO DE PAÍSES			BAJO	MEDIO	ALTO	URBANA	RURAL	
GRUPO 1	12 Y 13 AÑOS	HOMBRE	90,1	91,5	98,2	93,7	88,3	93,4
		MUJER	94,8	97,2	99,0	97,7	90,9	97,3
		TOTAL	92,1	94,3	98,6	95,6	89,5	95,2
	14 Y 15 AÑOS	HOMBRE	58,7	57,2	87,7	64,6	28,7	62,8
		MUJER	84,4	86,3	90,7	87,9	44,8	86,3
		TOTAL	65,7	67,8	88,8	72,0	32,7	70,2
	16 Y 17 AÑOS	HOMBRE	35,8	44,6	76,4	48,0	13,5	45,8
		MUJER	43,7	61,1	74,2	58,9	32,7	58,3
		TOTAL	38,2	50,1	75,4	51,9	17,0	50,1
	TOTAL	HOMBRE	51,1	60,0	87,6	63,7	36,2	62,1
		MUJER	66,3	79,9	87,3	78,0	68,4	77,6
		TOTAL	56,0	67,8	87,4	69,2	46,0	68,0
GRUPO 2	12 Y 13 AÑOS	HOMBRE	86,9	93,4	96,9	91,5	87,8	89,3
		MUJER	88,4	97,0	99,4	96,6	87,5	91,9
		TOTAL	87,3	94,8	97,9	93,4	87,7	90,2
	14 Y 15 AÑOS	HOMBRE	59,0	68,3	89,0	67,5	62,8	65,4
		MUJER	70,7	75,3	92,8	78,9	68,2	75,2
		TOTAL	62,6	70,7	90,5	71,7	64,3	68,7
	16 Y 17 AÑOS	HOMBRE	43,2	50,7	76,6	55,6	40,8	50,6
		MUJER	49,4	67,6	77,5	65,2	50,1	61,7
		TOTAL	45,3	57,2	77,0	59,5	43,5	54,8
	TOTAL	HOMBRE	54,7	59,5	81,6	61,8	56,3	59,6
		MUJER	61,3	72,1	82,6	71,1	62,8	68,6
		TOTAL	56,8	64,2	82,0	65,4	58,2	62,8
GRUPO 3	12 Y 13 AÑOS	HOMBRE	77,9	83,9	94,0	77,9	82,6	81,4
		MUJER	76,2	85,5	99,5	88,4	79,1	81,6
		TOTAL	77,2	84,5	96,4	82,3	81,2	81,5
	14 Y 15 AÑOS	HOMBRE	56,7	67,0	84,5	67,3	63,6	65,0
		MUJER	46,5	75,6	84,9	77,1	54,3	63,7
		TOTAL	52,9	69,8	84,7	71,1	60,3	64,5
	16 Y 17 AÑOS	HOMBRE	39,0	56,4	82,0	58,7	48,9	53,4
		MUJER	36,4	56,3	66,0	58,0	42,8	50,4
		TOTAL	37,8	56,4	74,0	58,4	46,5	52,2
	TOTAL	HOMBRE	56,6	66,3	84,6	64,8	64,0	64,3
		MUJER	51,7	69,8	76,4	69,1	57,9	62,5
		TOTAL	54,6	67,5	80,6	66,6	61,6	63,6
GRUPO 4	12 Y 13 AÑOS	HOMBRE	61,5	76,4	92,5	76,3	67,5	69,8
		MUJER	57,1	73,9	97,2	71,8	68,8	70,1
		TOTAL	60,4	75,6	94,4	74,5	67,8	69,9
	14 Y 15 AÑOS	HOMBRE	33,5	49,1	76,7	54,8	40,5	44,7
		MUJER	28,9	44,8	72,6	54,1	34,8	42,8
		TOTAL	32,4	47,9	75,2	54,6	39,1	44,1
	16 Y 17 AÑOS	HOMBRE	19,6	32,2	54,7	38,3	25,6	29,8
		MUJER	20,9	34,3	60,6	48,1	24,0	36,0
		TOTAL	19,9	32,8	57,1	42,1	25,2	31,6
	TOTAL	HOMBRE	35,5	48,0	69,0	51,5	41,4	44,5
		MUJER	33,7	47,1	71,4	55,2	39,4	46,5
		TOTAL	35,1	47,7	69,9	52,9	41,0	45,1

FUENTE: SITEAL en base a Encuestas de Hogares

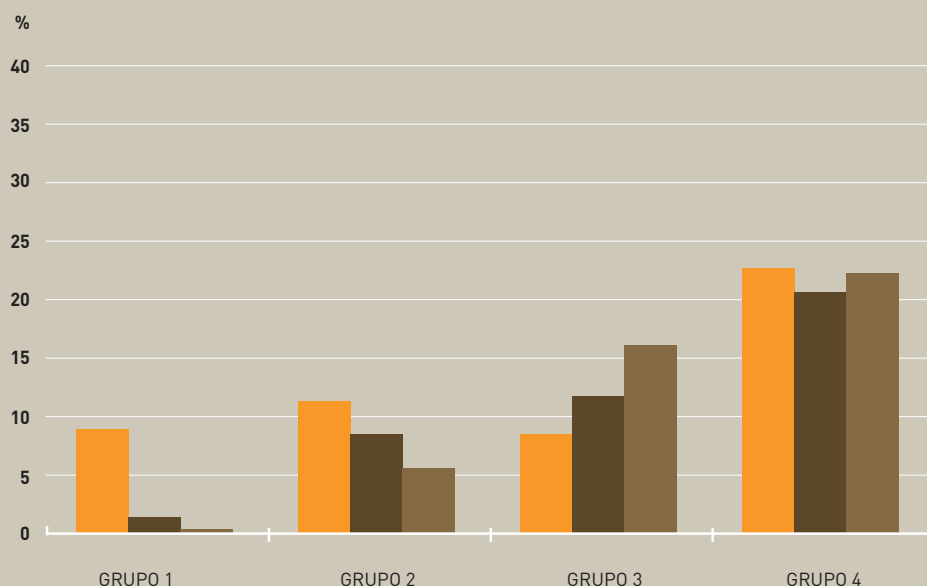
mitad de la década la proporción de adolescentes escolarizados se incrementó un 4% en los países y en los hogares más pobres, en las áreas rurales y entre los adolescentes que trabajan, el incremento en la tasa alcanzó en la mayoría de los casos los dos dígitos. De los grupos vulnerables considerados, las zonas rurales registraron los mayores avances. Allí, el incremento de la proporción de escolarizados midió aproximadamente diez veces más que en las zonas urbanas. En los países andinos y centroamericanos, la proporción de escolarizados entre los adolescentes se incrementó el doble que para el total de los adolescentes de la región (VER EL GRÁFICO 2.9).

Los logros de la escuela por retener en sus aulas a los adolescentes que participan del mercado laboral son alentadores. La proporción de escolarizados en el grupo de adolescentes activos cuadruplica –en el caso de los grupos de países más pobres– a la de los inactivos. Asimismo, en los países con mayor desarrollo de la región, el avance entre las adolescentes mujeres duplicó a la de los varones (VER EL GRÁFICO 2.10).



GRÁFICO 2.6
 Variaciones porcentuales de las tasas netas de escolarización
 secundaria de los adolescentes según grupos de edad por grupos
 de países. América Latina (15 países), *circa 2000 - circa 2006*

12 Y 13 AÑOS
 14 Y 15 AÑOS
 16 Y 17 AÑOS



FUENTE: SITEAL en base a Encuestas de Hogares

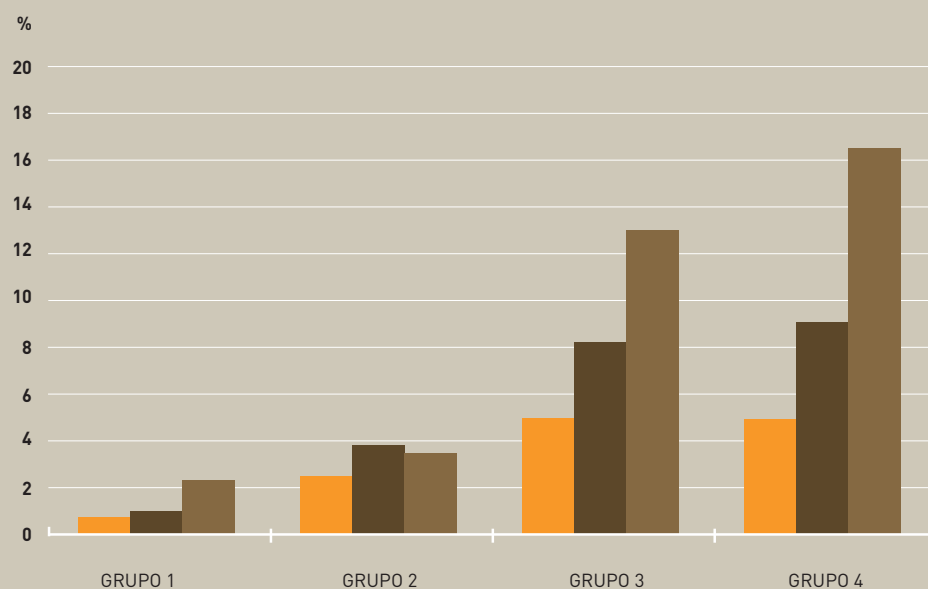
GRÁFICO 2.7

Variaciones porcentuales de las tasas específicas de escolarización de los adolescentes según grupos de edad por grupos de países. América Latina (15 países), *circa 2000 - circa 2006*

12 Y 13 AÑOS

14 Y 15 AÑOS

16 Y 17 AÑOS



FUENTE: SITEAL en base a Encuestas de Hogares

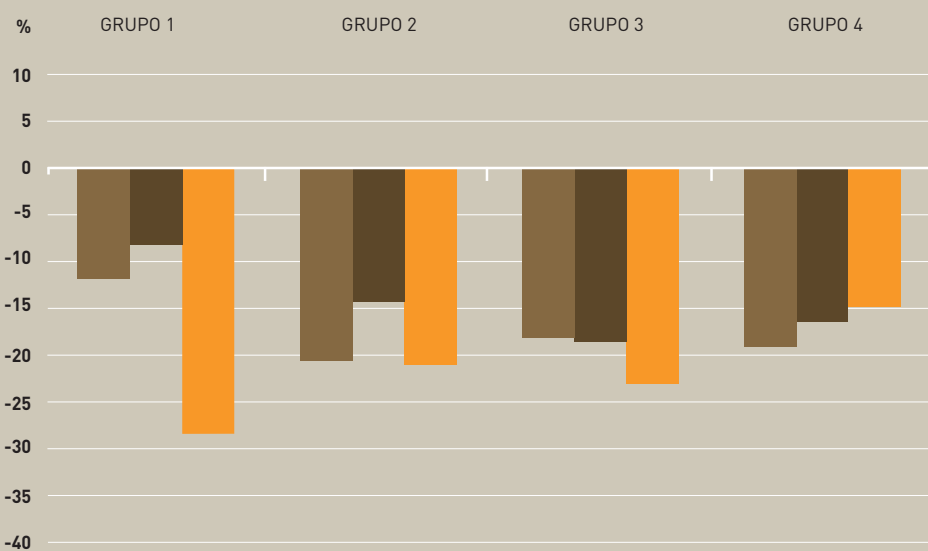
GRÁFICO 2.8

Variaciones porcentuales del porcentaje de adolescentes con dos o más años de atraso escolar según grupos de edad por grupos de países. América Latina (15 países), *circa 2000 - circa 2006*

12 Y 13 AÑOS

14 Y 15 AÑOS

16 Y 17 AÑOS



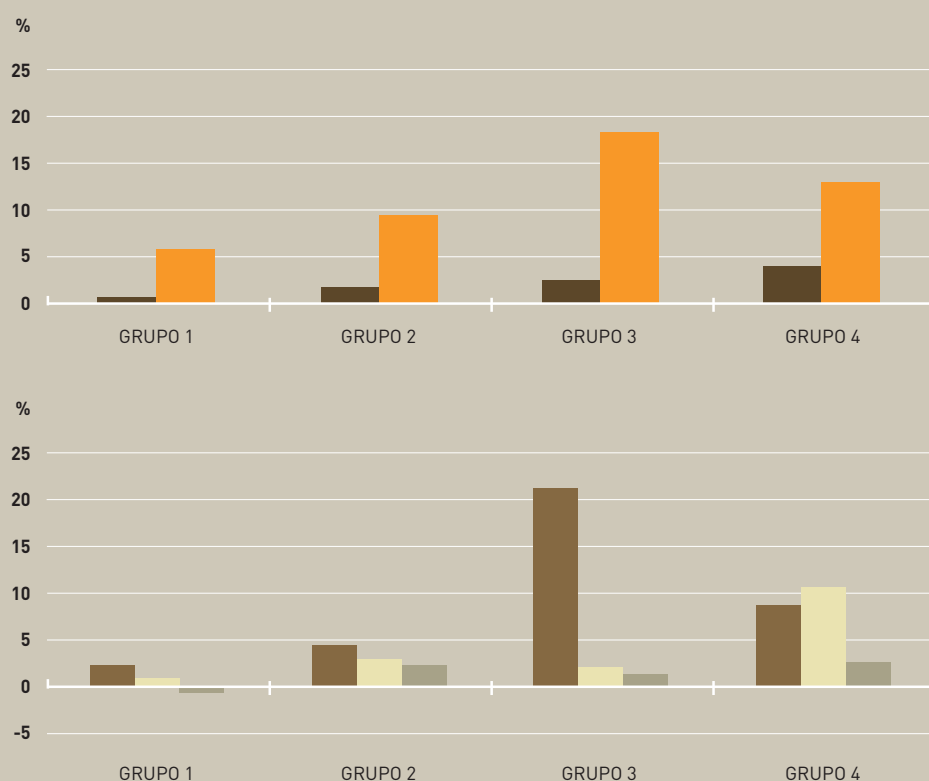
FUENTE: SITEAL en base a Encuestas de Hogares

También es evidente una tendencia muy marcada en relación con el nivel socioeconómico del hogar de origen. En todos los grupos de países, el incremento de la asistencia fue significativamente mayor entre los adolescentes de los estratos más bajos. En los países de los grupos 1 y 2, la variación en las tasas de asistencia entre los adolescentes provenientes de los hogares más pobres duplica a la de los adolescentes provenientes de hogares más favorecidos, y esta relación aumenta en forma considerable en los países más pobres.

GRÁFICO 2.9

Variación porcentual de las tasas específicas de escolarización según nivel socioeconómico del hogar y área geográfica, por grupos de países. América Latina (15 países), *circa 2000 - circa 2006*

ÁREA GEOGRÁFICA URBANA
ÁREA GEOGRÁFICA RURAL
NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR BAJO
NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR MEDIO
NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR ALTO

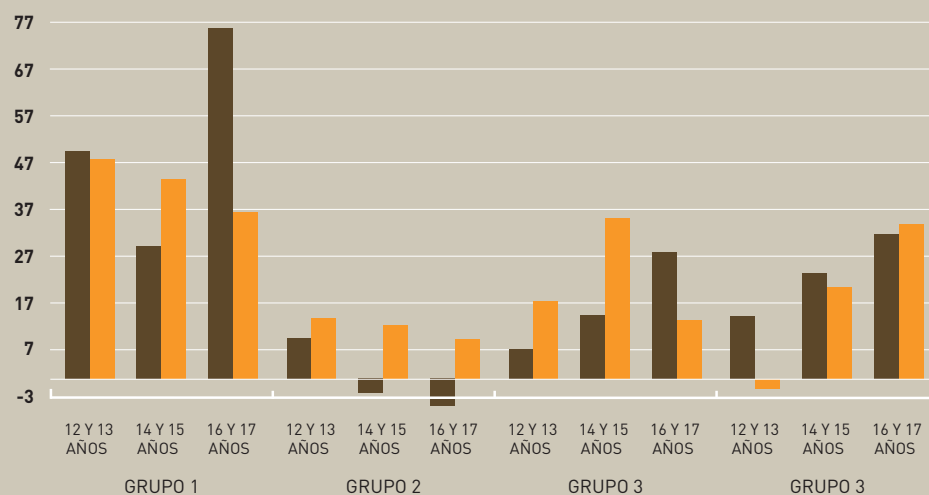


FUENTE: SITEAL en base a Encuestas de Hogares

GRÁFICO 2.10

Variación porcentual de las tasas específicas de escolarización de los adolescentes económicamente activos según grupos de edad y sexo, por grupos de países. América Latina (15 países), *circa 2000 - circa 2006*

HOMBRE
MUJER



FUENTE: SITEAL en base a Encuestas de Hogares

Al incorporar al análisis de la escolarización de los adolescentes el nivel al que asisten, se acentúa la tendencia descrita en los párrafos precedentes. Los mayores avances se observan en los sectores menos favorecidos: en las zonas rurales, entre los países más pobres y entre los adolescentes provenientes de hogares con clima educativo más bajo. En forma clara y contundente, los incrementos observados en las tasas netas de asistencia al nivel medio son mayores entre los adolescentes socialmente más vulnerables (VER LA TABLA 2.9).



TABLA 2.9
Tasas netas de escolarización secundaria según
sexo y grupo de edad por grupos de países.
América Latina (15 países) *circa* 2000 - *circa* 2006

		GRUPO 1		GRUPO 2		GRUPO 3		GRUPO 4		TOTAL	
		2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006	2000	2006
12 Y 13 AÑOS	HOMBRE	63,9	70,6	65,6	74,3	51,4	55,4	26,8	33,1	62,3	70,3
	MUJER	69,6	74,9	73,4	80,7	51,8	56,2	30,3	37,1	69,1	76,0
	TOTAL	66,7	72,7	69,5	77,4	51,6	55,8	28,6	35,1	65,7	73,1
14 Y 15 AÑOS	HOMBRE	90,2	91,1	74,7	79,5	66,9	73,1	38,2	45,5	72,1	76,9
	MUJER	91,8	93,2	77,1	84,8	66,3	75,8	41,8	51,0	74,4	81,7
	TOTAL	91,0	92,1	75,9	82,1	66,6	74,4	40,0	48,2	73,2	79,3
16 Y 17 AÑOS	HOMBRE	80,2	80,8	64,0	66,0	57,6	69,5	36,5	46,4	62,6	65,8
	MUJER	82,5	82,0	63,1	68,3	60,2	67,3	39,3	46,1	62,5	67,3
	TOTAL	81,3	81,4	63,5	67,1	58,9	68,4	37,9	46,2	62,6	66,5
TOTAL	HOMBRE	78,0	81,1	68,1	73,4	58,7	65,8	35,2	43,2	65,8	71,1
	MUJER	81,2	83,5	71,2	78,2	59,2	66,3	38,4	46,1	68,7	75,2
	TOTAL	79,6	82,3	69,7	75,8	59,0	66,0	36,8	44,7	67,2	73,1

FUENTE: SITEAL en base a Encuestas de Hogares

Ahora bien, focalizando la atención en los adolescentes escolarizados, se observan algunas particularidades en la variación de la proporción de alumnos que asisten con dos años o más de atraso respecto al año correspondiente para su edad que merecen ser consideradas. En relación con este indicador, en términos generales, se refuerzan los logros descriptos anteriormente. La extraedad en el conjunto de la región, si bien

sigue siendo elevada, se redujo un 18% entre el año 2000 y el año 2006. Las variaciones entre países son más atenuadas que para el resto de los indicadores considerados, pero aun así persiste la tendencia a acentuarse entre algunos de los sectores más desfavorecidos. En los países más pobres, entre los adolescentes activos y en las áreas rurales –con excepción de los países centroamericanos– la disminución de la proporción de adolescentes que asisten con dos o más años de extraedad es más significativa que para el conjunto de los adolescentes. Sin embargo, contrariamente a la tendencia observada en la relación de los adolescentes con la escolarización, durante la primera parte de la década, los logros más importantes en relación con la extraedad en los países con menor nivel de desarrollo se observan entre los adolescentes provenientes de los hogares con más altos ingresos. Aquí también es necesario distinguir el comportamiento de los países del Cono Sur, donde esta tendencia se revierte. La disminución de este indicador entre los adolescentes que viven en hogares con clima educativo más bajo es siete veces mayor que entre los más favorecidos, y es en estos países, también, donde la disminución de la proporción de adolescentes con extraedad entre los adolescentes económicamente activos duplica a la registrada para el mismo grupo de adolescentes en el conjunto de la región (VER LA TABLA 2.10).

La expansión de la escolarización en la población adolescente coincide con su menor participación en el mercado laboral. La proporción de adolescentes inactivos que asisten a la escuela aumentó durante los primeros años de la década en más de un 6% y, en la línea de lo observado en los demás indicadores desarrollados, es mucho más acentuada entre los adolescentes de los países más pobres y en las áreas rurales (VER EL GRÁFICO 2.11).

Los logros relacionados con la expansión de la escolarización entre los adolescentes se verifican en la mayor proporción de jóvenes que culmina el nivel medio. Nuevamente, este incremento es mayor entre los jóvenes de los países más pobres, los hogares más desfavorecidos y las áreas rurales, dejando en evidencia una vez más que si bien las desigualdades entre sectores sociales permanecen, los avances entre los adolescentes de los sectores históricamente más postergados fueron especialmente importantes.

Ahora bien, los frutos de este esfuerzo, si bien atenuaron las disparidades, no fueron suficientes para revertirlas. Los países más pobres, los adolescentes que viven en hogares pobres o en las áreas rurales y los adolescentes que participan del mercado laboral siguen teniendo tasas de escolarización más bajas que los adolescentes provenientes de los sectores más favorecidos; así también, en la gran mayoría de los casos, los avances registrados en las zonas históricamente más postergadas, si bien mayores, no se acercan en la actualidad a los valores registrados en las zonas más favorecidas al inicio de la década. Por ejemplo, la transición de una tasa de escolarización del 64% al 70% en los países centroamericanos no alcanzó el punto de partida de los países del Cono Sur, donde nueve de cada diez adolescentes asistían a la escuela a principios de la década.

En este sentido, otro aspecto a considerar es la importante brecha de alrededor de veinte puntos porcentuales que persiste entre los adolescentes escolarizados y los adolescentes escolarizados en el nivel medio. Esta distancia es expresión de historias de abandono y repitencia que redundan en la permanencia de los alumnos en la escuela primaria por un tiempo más prolongado que el previsto. Esta brecha parece estar acortándose; con excepción del Cono Sur, en el resto de los países de la región registra una leve disminución: entre uno y tres puntos porcentuales.

TABLA 2.10

Variación porcentual de los adolescentes con dos o más años de atraso escolar según grupos de edad y sexo, nivel socioeconómico del hogar y área geográfica por grupos de países. América Latina (15 países), circa 2000 - circa 2006

			NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR			ÁREA GEOGRÁFICA		TOTAL
GRUPO DE PAÍSES			BAJO	MEDIO	ALTO	URBANA	RURAL	
GRUPO 1	12 Y 13 AÑOS	HOMBRE	-28,4	0,7	2,3	-10,9	-30,6	-12,8
		MUJER	-28,7	-5,6	48,0	-8,6	-29,1	-10,3
		TOTAL	-28,5	-1,7	18,9	-9,9	-30,4	-11,7
	14 Y 15 AÑOS	HOMBRE	-17,5	3,3	4,9	-5,6	-34,4	-7,9
		MUJER	-9,9	-6,1	-24,2	-8,1	-33,8	-9,7
		TOTAL	-15,7	0,1	-7,5	-6,3	-35,4	-8,5
	16 Y 17 AÑOS	HOMBRE	-25,4	-34,1	-25,0	-26,1	-44,1	-27,2
		MUJER	-35,7	-33,3	5,3	-29,2	-37,8	-30,1
		TOTAL	-29,1	-34,3	-15,7	-27,6	-43,0	-28,6
	TOTAL	HOMBRE	-22,3	-12,8	-5,9	-13,8	-36,1	-15,4
		MUJER	-24,6	-16,2	1,0	-15,7	-34,2	-16,9
		TOTAL	-23,2	-14,2	-3,2	-14,5	-36,2	-16,0
GRUPO 2	12 Y 13 AÑOS	HOMBRE	0,5	-47,9	-67,3	-23,6	-22,3	-22,6
		MUJER	-9,2	-42,7	-51,3	-23,7	-16,2	-18,6
		TOTAL	-3,9	-45,6	-61,0	-23,1	-19,9	-20,5
	14 Y 15 AÑOS	HOMBRE	-0,4	-19,0	-41,0	-8,7	-21,5	-11,6
		MUJER	-4,8	-30,7	-52,2	-20,9	-22,4	-17,5
		TOTAL	-3,1	-23,9	-45,8	-13,9	-22,7	-14,3
	16 Y 17 AÑOS	HOMBRE	-7,2	-25,2	-40,4	-15,6	-27,1	-16,8
		MUJER	-22,8	-30,9	-41,5	-28,4	-36,9	-27,1
		TOTAL	-13,5	-27,6	-40,9	-20,6	-31,8	-21,0
	TOTAL	HOMBRE	-2,3	-29,4	-47,4	-15,9	-22,6	-16,9
		MUJER	-12,2	-33,5	-47,0	-24,7	-23,1	-21,1
		TOTAL	-6,7	-31,0	-46,8	-19,3	-23,2	-18,5
GRUPO 3	12 Y 13 AÑOS	HOMBRE	-12,0	-10,7	-32,9	-14,7	-15,5	-16,6
		MUJER	-22,0	-12,2	-29,4	-2,9	-30,1	-19,5
		TOTAL	-16,8	-11,4	-31,3	-9,1	-22,5	-17,9
	14 Y 15 AÑOS	HOMBRE	-15,3	-13,7	-23,5	-19,9	-16,7	-14,9
		MUJER	-27,3	-30,0	46,0	-11,5	-31,3	-21,5
		TOTAL	-20,9	-21,5	-0,5	-16,7	-23,3	-18,1
	16 Y 17 AÑOS	HOMBRE	-26,3	-9,0	-12,5	-11,9	-29,9	-18,8
		MUJER	-24,1	-31,4	-36,8	-29,3	-31,3	-28,5
		TOTAL	-25,3	-19,0	-24,7	-19,5	-30,5	-22,9
	TOTAL	HOMBRE	-15,9	-11,4	-23,8	-16,7	-19,1	-16,9
		MUJER	-24,1	-24,4	-12,9	-13,5	-31,0	-22,5
		TOTAL	-19,8	-17,5	-18,8	-15,2	-24,7	-19,5
GRUPO 4	12 Y 13 AÑOS	HOMBRE	-7,9	-17,4	-44,9	-25,3	-15,9	-19,5
		MUJER	-12,0	-14,5	-34,7	-27,4	-14,6	-18,6
		TOTAL	-9,8	-15,8	-40,3	-25,9	-15,3	-19,0
	14 Y 15 AÑOS	HOMBRE	-12,4	-9,7	-3,8	-10,1	-15,7	-13,5
		MUJER	-16,6	-12,5	-29,5	-18,4	-19,1	-19,0
		TOTAL	-14,3	-11,5	-15,2	-14,1	-17,2	-16,0
	16 Y 17 AÑOS	HOMBRE	-15,2	-12,9	-17,0	-28,5	-6,6	-19,1
		MUJER	-3,7	-11,6	4,1	-11,3	-9,3	-9,4
		TOTAL	-10,7	-12,0	-8,1	-20,6	-8,2	-14,9
	TOTAL	HOMBRE	-10,5	-13,7	-21,6	-21,2	-14,0	-17,3
		MUJER	-12,1	-12,9	-17,8	-18,8	-15,0	-16,5
		TOTAL	-11,3	-13,3	-19,6	-20,0	-14,5	-16,9

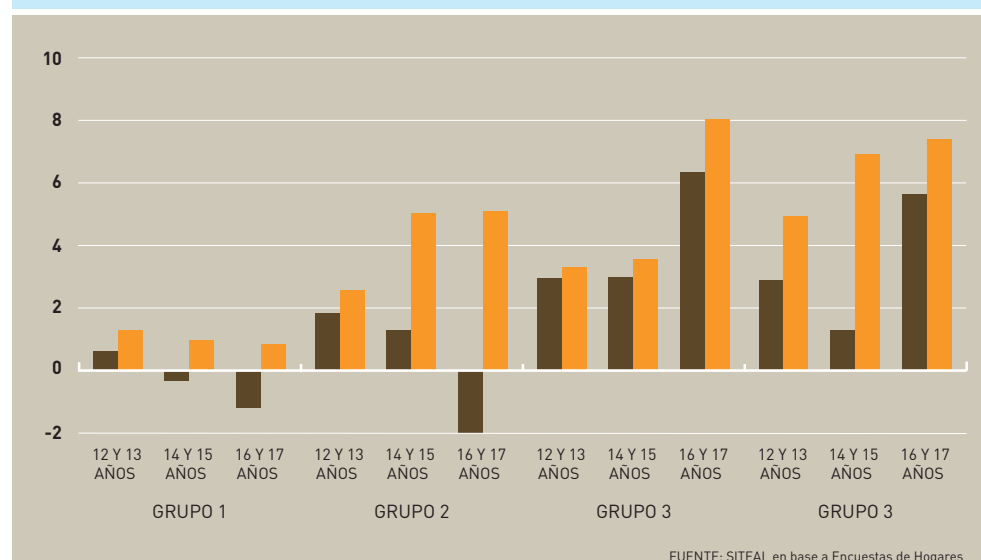
FUENTE: SITEAL en base a Encuestas de Hogares

En síntesis, al concentrar el análisis en las disparidades regionales y entre grupos sociales, la situación educativa de los adolescentes deja en evidencia que el sistema educativo no logra revertir, en estas tendencias, las desventajas sociales de origen ni otras fuentes de desigualdad como, por ejemplo, las pautas de género que obligan a las mujeres adolescentes a priorizar las tareas domésticas en perjuicio de su propia educación.

GRÁFICO 2.11

Variación porcentual de las tasas específicas de escolarización de los adolescentes económicamente inactivos según grupos de edad y sexo, por grupos de países. América Latina (15 países), circa 2000 - circa 2006

HOMBRE
MUJER



80

INFORME
SOBRE
TENDENCIAS
SOCIALES
Y EDUCATIVAS
EN AMÉRICA
LATINA
2008

SITUACIONES EDUCATIVAS CRÍTICAS ENTRE LOS ADOLESCENTES DE LA REGIÓN

Como expresión de las grandes desigualdades que son constitutivas del panorama social y educativo de América Latina, grupos importantes de adolescentes se encuentran en situaciones educativas realmente críticas. En este punto, tres situaciones concretas completan la imagen del funcionamiento de los sistemas educativos de la región.

La primera tiene que ver con niveles muy altos de retraso escolar. El 6% de los adolescentes de entre 15 y 17 años están atrasados, al menos cuatro años, respecto del grado correspondiente para su edad. En los países centroamericanos del grupo 4 la proporción de adolescentes rezagados cuatro años o más es cuatro veces mayor que en los países del Cono Sur, donde esta situación no llega al 3% de los alumnos, casi la totalidad de los cuales son pobres. En áreas rurales y entre varones, esta situación tiende a empeorar (VER LA TABLA 2.11).

En segundo lugar, más del 9% de los adolescentes y jóvenes de América Latina no terminaron el nivel primario. Las tendencias que se observan son similares a las anteriores. La amplitud de la brecha entre países y grupos sociales es extrema. La probabilidad de no terminar el primario en los países centroamericanos es catorce veces mayor que en los países del Cono Sur. A la vez, en las áreas rurales, la probabilidad de que un adolescente o joven no termine el nivel primario es prácticamente el doble que en las áreas urbanas (VER LOS GRÁFICOS 2.12, 2.13 Y 2.14).

TABLA 2.11

Porcentaje de adolescentes con cuatro o más años de atraso escolar según edades simples, por grupos de países. América Latina (16 países), *circa 2006*

		GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	TOTAL
15 AÑOS	HOMBRE	1,7	4,3	7,7	11,4	4,8
	MUJER	1,4	3,1	5,1	9,0	3,5
	TOTAL	1,6	3,7	6,5	10,2	4,2
16 AÑOS	HOMBRE	4,0	8,4	5,8	12,7	8,0
	MUJER	2,4	4,3	4,8	10,7	4,6
	TOTAL	3,2	6,4	5,3	11,7	6,3
17 AÑOS	HOMBRE	4,8	10,2	7,8	17,8	10,0
	MUJER	3,8	6,8	6,8	13,2	7,0
	TOTAL	4,3	8,6	7,3	15,6	8,5
TOTAL	HOMBRE	3,3	7,3	7,1	13,7	7,3
	MUJER	2,4	4,5	5,5	10,7	4,8
	TOTAL	2,9	5,9	6,3	12,2	6,1

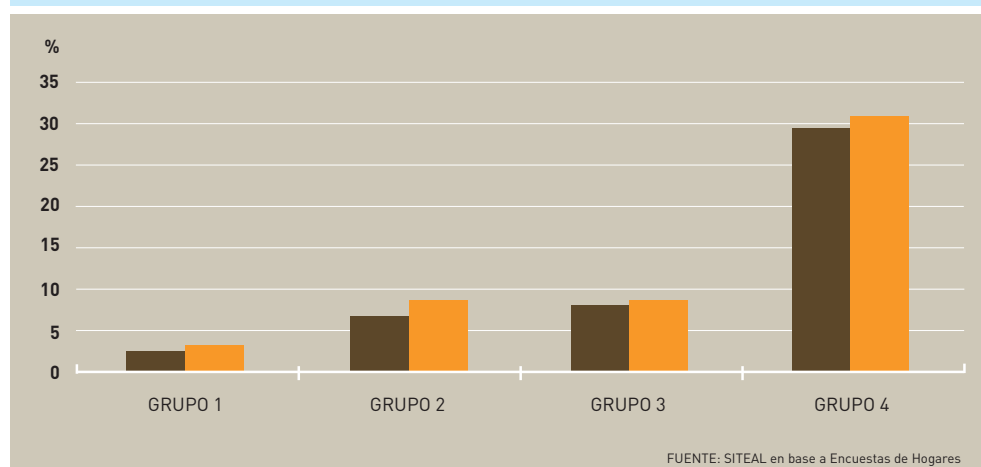
FUENTE: SITEAL en base a Encuestas de Hogares

GRÁFICO 2.12

Porcentaje de adolescentes y jóvenes que no terminaron la primaria según grupos de edad, por grupos de países. América Latina (16 países) *circa 2006*

15 A 17 AÑOS

18 A 24 AÑOS



FUENTE: SITEAL en base a Encuestas de Hogares

Las situaciones más críticas se observan entre los jóvenes de 18 a 24 años pertenecientes a los sectores más pobres. En el Cono Sur, la proporción de jóvenes que no culminaron el primario es tres veces más alta en los sectores más pobres, en tanto en los países andinos, esta relación supera las trece veces. De todos modos, la situación más extrema está representada por la existencia de adolescentes que nunca ingresaron al sistema formal de educación. La última información disponible muestra que entre el 2% y el 3% de los adolescentes están en esta situación. Esta proporción se duplica entre los jóvenes de 18 a 24 años, lo cual estaría indicando que la expansión de la escolarización entre niños y adolescentes tiende a revertir paulatinamente esta situación extrema que, en la gran mayoría de los casos, es lisa y llanamente analfabetismo (VER EL GRÁFICO 2.15).

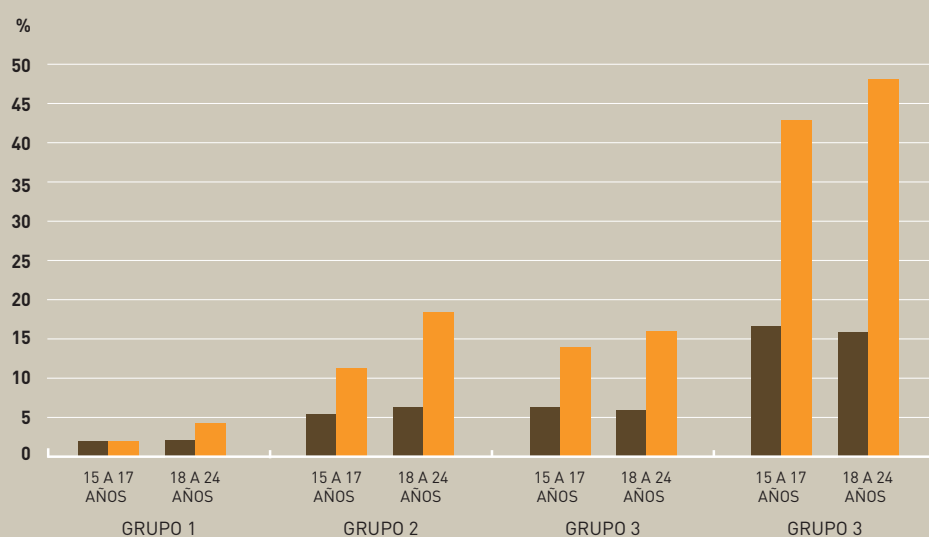
Un adolescente analfabeto es un niño que no fue a la escuela (o que, si lo hizo, tuvo un paso muy rápido por ella); un adolescente analfabeto es un proyecto de adulto sin un horizonte de probabilidades de inserción social y laboral digno. El analfabetismo adolescente no es producto de una trayectoria que se interrumpe, sino de una que no



GRÁFICO 2.13
 Porcentaje de adolescentes y jóvenes que no terminaron la primaria según grupos de edad y área geográfica, por grupos de países. América Latina (16 países), *circa 2006*

ÁREA GEOGRÁFICA URBANA

ÁREA GEOGRÁFICA RURAL



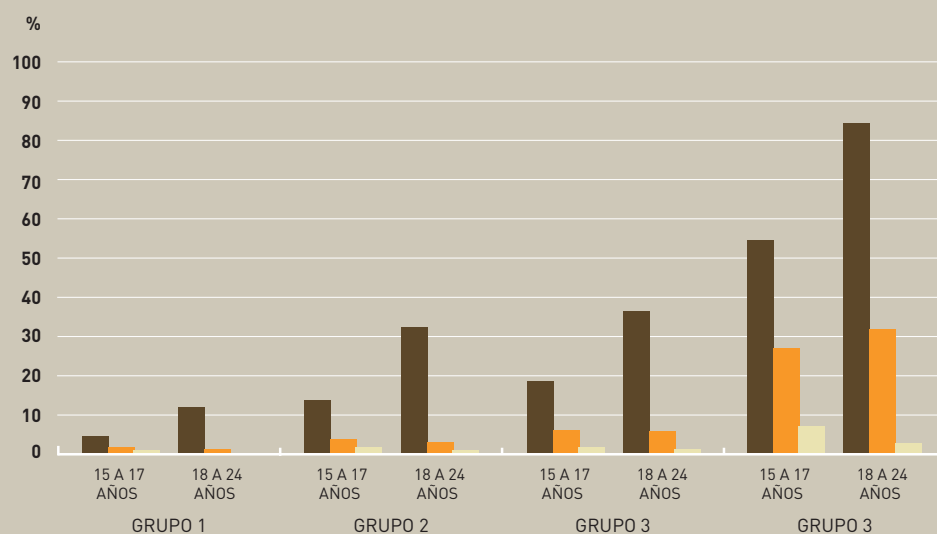
FUENTE: SITEAL en base a Encuestas de Hogares

GRÁFICO 2.14
 Porcentaje de adolescentes y jóvenes que no terminaron la primaria según grupos de edad y nivel socioeconómico del hogar, por grupos de países. América Latina (16 países), *circa 2006*

NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR BAJO

NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR MEDIO

NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR ALTO



FUENTE: SITEAL en base a Encuestas de Hogares

GRÁFICO 2.15
Porcentaje de adolescentes y jóvenes que nunca ingresaron al sistema educativo según grupos de edad, por grupos de países.
 América latina (16 países), *circa 2006*

12 Y 13 AÑOS
 14 Y 15 AÑOS
 16 Y 17 AÑOS
 18 Y 24 AÑOS

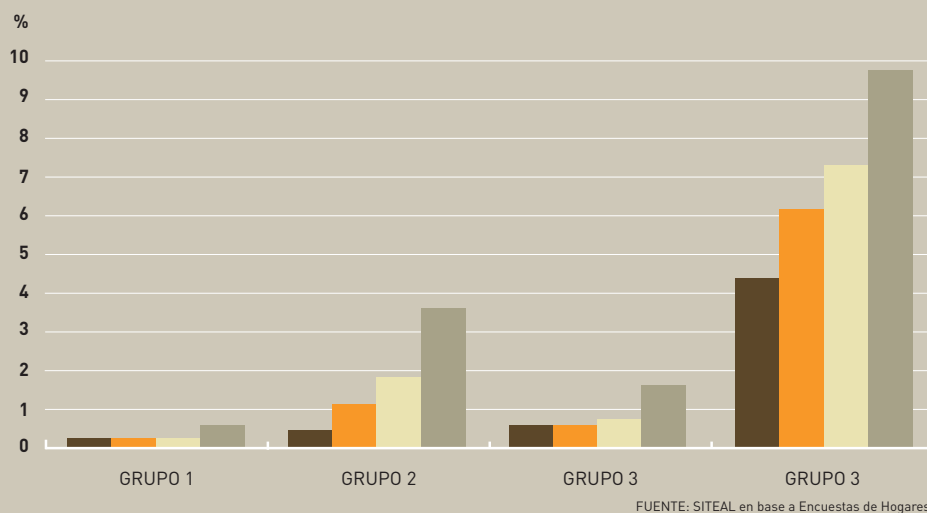
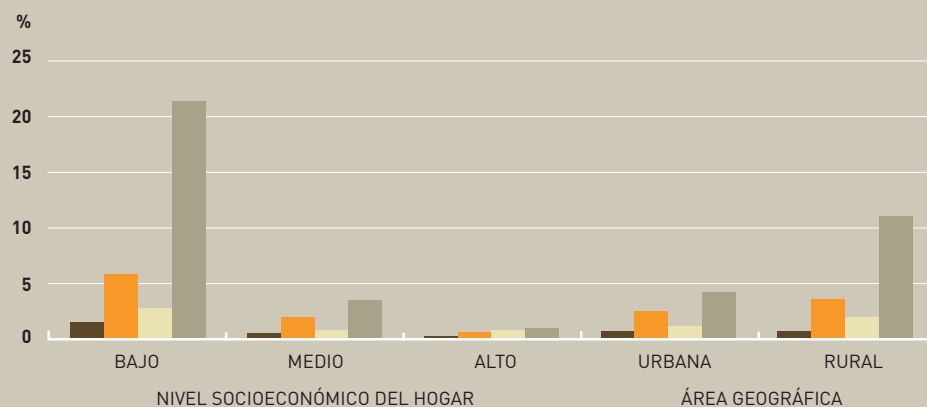


GRÁFICO 2.16
Porcentaje de adolescentes y jóvenes que nunca ingresaron al sistema educativo según nivel socioeconómico del hogar y área geográfica, por grupos de países.
 América latina (16 países), *circa 2006*

GRUPO 1
 GRUPO 2
 GRUPO 3
 GRUPO 4



comenzó. No es un fenómeno que haya tenido su origen en la especificidad de la adolescencia sino que tiene su origen social en la pobreza y remite a situaciones críticas que implican una existencia por debajo de los niveles aceptables de bienestar. Centrar la mirada en estos aspectos equivale a poner el foco en los contextos de pobreza más extrema y exclusión (VER EL GRÁFICO 2.16).

Al tratarse de un problema con baja representación en el conjunto de la sociedad, se hace necesario avanzar con fuentes de información que permitan orientar la búsqueda hacia las zonas de mayor concentración de adolescentes analfabetos. En ese sentido, los censos de población ofrecen la oportunidad de analizar la situación en cada municipio de cada país, e identificar así a aquellos con mayor concentración de adolescentes en esta situación.

LAS ESCUELAS Y SUS RECURSOS: ¿REPRODUCEN LA DESIGUALDAD?

Si partimos de la percepción de los directivos, las instituciones escolares no siempre están capacitadas para cubrir los requerimientos del proceso educativo. De acuerdo con los datos que surgen del componente para escuelas de la encuesta Pisa, se puede hacer una aproximación a las prioridades que presentan los establecimientos. Se trata de datos de origen subjetivo, provenientes de la perspectiva de los directivos, actores privilegiados en el proceso institucional ya que lo observan desde un puesto estratégico, basándose en su experiencia cotidiana. Sobre esas impresiones, el estudio Pisa ofrece un material que permite aproximarse tanto a las características diversas de las instituciones, su infraestructura y personal docente y de apoyo, como a las demandas insatisfechas que la escasez de esos recursos genera.

Lo primero que se observa cuando se consideran los datos agregados para los seis países que componen el estudio –Argentina, Brasil, Colombia, Chile, México y Uruguay– es la existencia de dos grandes escenarios: por un lado, los establecimientos en los que predominan sectores de situación socioeconómica y socioeducativa alta, en los que no se registra la falta de docentes capacitados, de personal de apoyo o de infraestructura que afecte el funcionamiento de las instituciones; por el otro, la situación contraria, en la que los directivos señalan carencias decisivas en el proceso educativo. En este segundo escenario, los factores que más frecuentemente se indican como obstáculos son la falta de infraestructura adecuada –insuficiencia de materiales de enseñanza, de estudio en bibliotecas, de computadoras y de conexión a Internet– y, fundamentalmente, la falta de personal de apoyo. Se trata de dos escenarios contrapuestos en los que la tarea de enseñar puede adquirir sentidos muy distintos:

en ellos, la acción del cuerpo docente puede ser valorada de modo diferente de acuerdo con las tareas que se deban desarrollar. Si se considera que las actividades de los establecimientos de enseñanza media no varían mucho entre sí, no es difícil imaginar que los actores escolares de los medios materialmente desfavorecidos tengan que responder en soledad y sin mayores recursos a un número superior de requerimientos que el que deben enfrentar los docentes de las instituciones mejor provistas. Mientras unos se convierten en trabajadores multifunción, los otros se dedican a tareas específicas y coordinadas, exclusivamente centrados en cuestiones pedagógicas.

La apreciación general que tienen los directivos de establecimientos de nivel socioeconómico bajo parece encaminarse en esa dirección. Cuando enumeran los factores que dificultan la enseñanza, señalan la insuficiencia de recursos materiales y de personal de apoyo, y no tanto la de docentes capacitados. La capacidad docente del establecimiento parece quedar al margen de la consideración de carencia. En este contexto, la evaluación de los directivos indica que los docentes y sus capacidades –ya no solo pedagógicas, cabe arriesgar– son los recursos primordiales con los que estas instituciones cuentan.

En contraposición, los establecimientos de alto nivel socioeconómico registran una percepción generalizada de ausencia de restricciones respecto de los recursos por los que se les pregunta. Ambos escenarios indican diferencias cualitativas importantes: educar en un contexto de limitaciones recurrentes o hacerlo en un contexto de recursos múltiples y a disposición posiciona de modo muy diverso al personal y a los directivos. En este contexto, a su vez, el análisis

1. Aquí se centra la atención en áreas geográficas pequeñas para conocer mejor qué ocurre a lo largo de todo el territorio de cada país y cuán homogéneo o desigual resulta al ir atravesando cada una de sus partes. Se consideran de segundo nivel a las unidades geográficas pequeñas, es decir, las que se corresponden con partidos o distritos en Argentina, cantones en Costa Rica y Ecuador, municipios en Colombia, El Salvador, Guatemala, Honduras, México y Nicaragua, y distritos o distritos municipales en Panamá.

2. Se realizó un suavizado mediante el cual, a partir de darle un peso a la contigüidad geográfica, se revelaron manchones que señalan áreas con diversos niveles de analfabetismo.

Las disparidades entre países ilustran un fenómeno de niveles totalmente diferenciados. Así, mientras en Argentina, en la unidad geográfica de segundo nivel¹ con mayor incidencia del analfabetismo, el porcentaje de adolescentes analfabetos es del 7%, aproximadamente en el 80% de las unidades geográficas de segundo nivel de Guatemala y Honduras, el 7% o más de los adolescentes no saben leer y escribir. (VER LA TABLA 2.12).

Se puede observar que, en la mayoría de los países, la incidencia del analfabetismo es menor al 7% en el 75% de sus unidades territoriales. Contrastando con esta situación, en Guatemala, Honduras y Nicaragua el analfabetismo es superior al 18% en el 25% de sus municipios. Se destacan también algunos países como Colombia y Panamá donde, si bien el nivel de analfabetismo no es de los más altos de la región, existe una cantidad no despreciable de sus unidades geográficas donde el analfabetismo es muy extremo; las disparidades en el interior de estos países son muy marcadas. También hay situaciones extremas en México.

Además de las brechas entre los países, existen también heterogeneidades entre las unidades geográficas de cada país. En los países donde el analfabetismo adolescente alcanza los niveles más altos, también existen nudos críticos que se concentran en el territorio abarcando una parte importante de su geografía. Para ilustrar este fenómeno, se presenta a continuación un mapa de los países con mayor nivel de analfabetismo adolescente. En este mapa, las zonas con mayor porcentaje de analfabetismo se observan en colores más oscuros y las zonas en las que el analfabetismo asume niveles menores, en colores más claros.² Pueden distinguirse así, en primer lugar, amplias zonas de concentración del fenómeno (el este de Nicaragua, el centro de Guatemala) y otras zonas dispersas, no contiguas geográficamente, donde el analfabetismo es importante. Esto ocurre claramente en Honduras. A diferencia de Nicaragua, país que se divide en tres zonas bien delimitadas geográficamente, en Honduras la variedad de situaciones respecto al analfabetismo aparece, a lo largo de todo el territorio, sin una lógica de concentración espacial. Por último, en El Salvador, en el contexto del resto de los países, el analfabetismo revela menores porcentajes (VER EL MAPA 2.1).

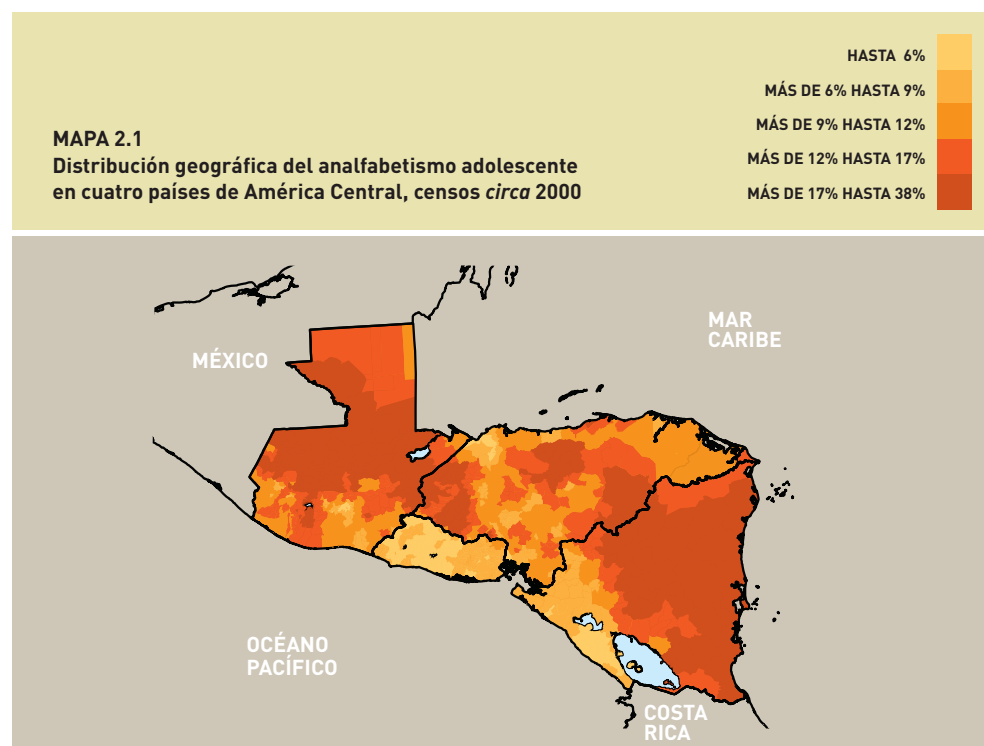


TABLA 2.12
Porcentaje de adolescentes analfabetos
en unidades geográficas de segundo nivel por país,
censos nacionales de población, circa 2000

PORCENTAJE DE ADOLESCENTES ANALFABETOS					
	PERCENTIL 25	MEDIANA	PERCENTIL 75	PERCENTIL 95	MÁXIMO
ARGENTINA	0,4	0,7	1,6	3,9	7,1
COLOMBIA	1,8	3,1	5,7	14,4	85,7
COSTA RICA	1,0	2,0	3,0	5,0	10,0
ECUADOR	3,9	4,2	5,7	9,1	14,5
EL SALVADOR	4,0	5,0	7,0	11,0	18,0
GUATEMALA	8,0	12,0	18,0	35,0	46,0
HONDURAS	8,0	11,0	17,0	28,0	47,0
MÉXICO	1,0	2,0	3,0	7,0	46,0
NICARAGUA	6,0	9,0	17,0	27,1	50,0
PANAMÁ	2,0	3,0	7,0	21,0	37,0

FUENTE: SITEAL en base a Censo Nacionales de Población

LOS DESAFÍOS EDUCATIVOS DE LA REGIÓN

La información presentada hasta aquí permite esbozar a grandes rasgos el panorama educativo de los adolescentes en América Latina y adelantar algunas conclusiones que serán retomadas más en profundidad en los comentarios finales de este Informe. En primer lugar, una observación que surge desde una mirada integral de la región es que los sistemas educativos han sido en gran medida exitosos para llegar a los adolescentes urbanos de las clases medias y altas. En todos los países, los adolescentes de los sectores urbanos más integrados muestran una escolarización elevada, niveles de retraso bajo y altas tasas graduación en la escuela secundaria. Desde esta perspectiva, cuando la mirada se centra en los sectores sociales más integrados, se hace visible una gran homogeneidad en la región: no hay país que no tenga una oferta adecuada a estas necesidades. Las grandes diferencias que se perciben entre los países en sus logros educativos responden fundamentalmente a cuán extensas son esas clases más integradas y qué capacidad tiene cada país de incorporar a las prácticas escolares a aquellos otros sectores sociales más postergados. Así, los países con indicadores educativos más preocupantes enfrentan este doble desafío: por un lado, un mayor porcentaje de su población en condiciones de pobreza, hecho que suele estar asociado a carencias más profundas, pobreza extrema o exclusión social; por el otro, mayores dificultades –que resultan de estas diferencias cuantitativas y cualitativas de la pobreza– para integrar a los adolescentes que provienen de estos sectores a la escuela.

Hay una gran dificultad en la región para crear las condiciones sociales, culturales y educativas orientadas a que todos los adolescentes estén escolarizados y logren completar el nivel medio. Esto se aprecia en los datos que muestran la situación de aquellos que viven en zonas rurales, los de familias afrodescendientes o indígenas y los de nivel socioeconómico más bajo. Sin duda, ante estos grupos sociales los sistemas educativos muestran su debilidad y evidencian sus limitaciones.

En gran medida, y tal como se anticipó, esto responde a la marca de origen que llevan estas instituciones: la educación media no fue concebida en los países de la región como una educación universal. Por el contrario, desde su origen, la oferta educativa en educación media estuvo orientada precisamente hacia los sectores

POLÍTICAS PÚBLICAS Y LA CAPACIDAD DE ADOLESCENTES Y JÓVENES DE DESARROLLAR PRETENSIONES

DAGMAR RACZYNSKI*

Adolescencia y juventud representan un lapso de tiempo en nuestra vida. Las situaciones que se viven en ese lapso, al igual que las que se viven en la niñez, tienen repercusiones fuertes, positivas o negativas, según el caso, en la vida adulta y en la vejez. Son las etapas decisivas en las que crecen y se forman las personas.

La pregunta clave sobre las políticas públicas es si abren o no oportunidades para el desarrollo integral de las personas. Durante la adolescencia y juventud son centrales las oportunidades que tienen los jóvenes de conocerse a sí mismos, de entablar relaciones sociales, integrarse a grupos, expresarse, comunicarse, probar y perseguir intereses diversos, desarrollar talentos, formarse como ciudadanos, construir y reconstruir proyectos de vida asociados al ocio, a la educación, al trabajo, a la familia e hijos. En definitiva, se trata de la capacidad fundamental de desarrollar aspiraciones en los diversos ámbitos de vida.

Siguiendo a Smulovitz y Walton (2003), la capacidad de desarrollar aspiraciones es un componente central de cualquier proceso de empoderamiento, entendido como proceso de cambio que permite incrementar la capacidad de los individuos y grupos para elegir opciones útiles y efectivas que mejoren sus vidas. Los sujetos empoderados son aquellos que aprovechan estratégica y autónomamente sus propios recursos y capacidades en el contexto de la estructura de oportunidades que les toca enfrentar. En esta perspectiva, la acción individual y social no está enteramente determinada desde afuera, sino que depende de la

capacidad de imaginar futuros distintos y mejores al presente y aparece, junto con otras capacidades y recursos, como factor clave en el desarrollo humano en las sociedades. La capacidad para tener aspiraciones se refiere a “las representaciones que se hacen los individuos y grupos acerca del estado de las cosas personales y sociales; lo que desean para el futuro y lo que caracterizan como lo mejor”. (PNUD, 2000) Tal estado de cosas se cree posible porque se confía en la capacidad personal o social para llevarlo a cabo y, en este sentido, es diferente tanto de las fantasías (que no suponen que lo deseable sea también alcanzable) como de las expectativas (pues estas se refieren a lo que se cree que ocurrirá en el futuro dadas las tendencias actuales, sin importar el deseo personal ni lo que se está dispuesto a hacer para ello).

Los jóvenes son un segmento social que, por su edad y etapa vital, tienen ideas nuevas y buscan cambiar las cosas que no les parecen adecuadas o justas; se espera que sean capaces de aspirar a una vida personal y a una sociedad mejor y que se muevan en esa dirección. Lamentablemente, no se cuenta con información comparativa entre países que permita operacionalizar la capacidad de pretender de los jóvenes y tipificar sus aspiraciones. La información que se maneja es escasa y está construida desde la mirada y los parámetros de los adultos como un diagnóstico externo que no responde a la subjetividad y las inquietudes que mueven a adolescentes y jóvenes. ¿Nuestras sociedades posibilitan o más bien inhiben la capacidad de pretender de los jóvenes?, ¿sus aspiraciones convergen con la estructura

manualidades, solidaridad, política y otros).

- * La creciente brecha generacional en algunos países entre educadores y jóvenes. Esto es consecuencia del envejecimiento de la población y de una formación docente ajena y ausente de los intereses y expresiones de una cultura juvenil que rompa con la visión estereotipada del mundo adulto.
- * La falta de actualización de la enseñanza técnico-profesional inserta en el sistema educativo y su débil conexión con el mundo productivo y empresarial.

Problemas asociados con los sistemas de capacitación y apoyo para la búsqueda de empleo e inserción laboral:

En varios países de la región, en los últimos 15-20 años se han implementado programas de capacitación juvenil, con distintos niveles de logro. Los elementos indispensables para que estos programas tengan éxito son varios: i) preparación en habilidades blandas para el mundo laboral; ii) capacitación actualizada en oficios con posibilidades de empleo, en lo posible, en la región en que residen los jóvenes, para dar un peso fuerte a la práctica laboral estricta y supervisada; iii) apertura empresarial hacia el empleo juvenil; y iv) mecanismos ágiles de intermediación laboral. Estos elementos deben estar presentes simultáneamente pero rara vez lo están.

Problemas asociados a tendencias y desarrollos sociales, más allá de los ámbitos de la educación y del trabajo:

- * En la sociedad contemporánea, la educación formal es una agencia de socialización entre otras, con las

cuales compite en desventaja. Los estímulos y la información que alcanzan a los jóvenes provienen, cada vez más frecuentemente, de agencias externas a la escuela y la familia, donde las tecnologías de la información y comunicación (TIC) son centrales. La comunicación y organización estudiantil se apoya, crece y se consolida por estos medios.

- * La profesión docente, otrora de prestigio y canal de movilidad social, tiene hoy un status bajo, comparada con otras ocupaciones, lo que incide sobre quienes se postulan a estudiarla y en la mística de quienes ejercen la profesión.

* Los gobiernos y la sociedad consideran a la juventud como un conglomerado peligroso o en riesgo, y las políticas y programas responden a esta caracterización. El cuadro de la juventud que transmiten los medios de comunicación se centra en los que “están pateando piedras”, los que están al margen de la legalidad (consumo habitual de drogas, colaboración con el narcotráfico, participación en acciones organizadas de delincuencia, etc.), los que “no están ni ahí”, pese a que existen amplios sectores que “están ahí”, que desarrollan proyectos, que se esfuerzan y luchan por un mundo mejor, que aspiran a más.

Es hora de revisar las concepciones dominantes sobre la juventud que imperan en el mundo adulto, reconocer sus aportes y valores, estimularlos, dejar que crezcan y se expandan. El tema pertenece a la sociedad y no solo a la política pública. Urge debatir el proyecto de sociedad que cada país está construyendo y el que desea construir.

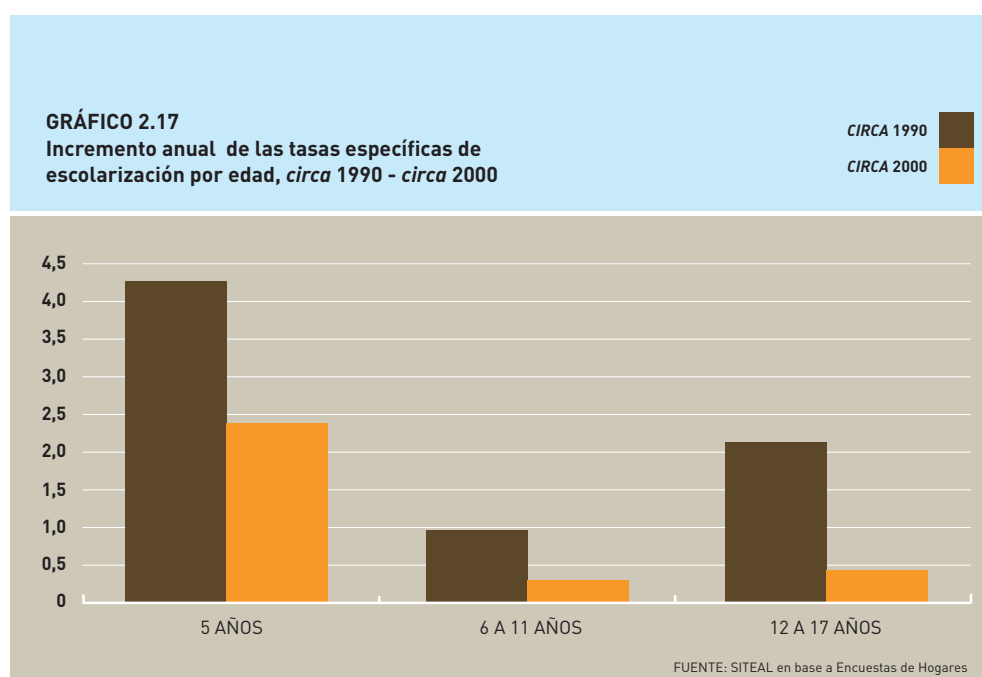
Referencias:

- PNUD 2000: *Más Sociedad para Gobernar el Futuro*, Informe de Desarrollo Humano en Chile, Santiago de Chile.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. 2005: *Efectividad Escolar y Cambio Educativo en Condiciones de Pobreza en Chile*, Ministerio de Educación, Santiago de Chile.
- Raczynski, D. y Salinas, D. 2007: “La educación y la capacidad de aspirar en las y los jóvenes chilenos”, comentario publicado por el Instituto Nacional de la Juventud, Gobierno de Chile, Santiago, Chile.
- Smulovitz, C. y Walton, M. 2003: “Evaluating Empowerment”, ponencia presentada en el Taller *Measuring Empowerment: Cross-Disciplinary Perspectives*, Banco Mundial, Washington, D.C.
- INJUV 2007: *5ª Encuesta Nacional de Juventud*, Instituto Nacional de la Juventud, Gobierno de Chile, Santiago de Chile.

urbanos más integrados y pesa sobre ella una larga tradición, un modo de relacionarse con el alumno y la comunidad y una propuesta institucional y pedagógica que logra sus mejores resultados en esas clases urbanas más acomodadas.

Con esta historia, los sistemas educativos y, en especial, las instituciones orientadas a la educación secundaria, enfrentan hoy un doble desafío. El primero de ellos es cuantitativo: ya no solo hay que crear una oferta dirigida a ciertos sectores de la sociedad, sino a todos, independientemente del lugar social o geográfico en que se encuentren. El segundo es cualitativo: hoy ingresan a las aulas alumnos muy diferentes a los que tradicionalmente transitaban la educación secundaria. Cuanto más se aleja el perfil del alumno actual del modelo de alumno urbano integrado, más difícil es convocarlo a las aulas, retenerlo en ellas y lograr una experiencia exitosa de aprendizaje. Los datos analizados así lo muestran.

Un segundo resultado destacable de este análisis del panorama educativo adolescente es el ritmo en que se expande la cobertura educativa. Los datos de esta década permiten identificar a primera vista una expansión de la escolarización, acompañada por un proceso de reducción de los diferentes tipos de desigualdades que se pueden encontrar en la región. Este hallazgo se relativiza cuando se compara el ritmo de la expansión educativa propio de esta década con el que se registró en la década pasada (VER EL GRÁFICO 2.17).



Como se aprecia en el gráfico 2.18, en la década actual la tasa anual de crecimiento de la escolarización por edades es menor –para todos los grupos de edad– que en la década pasada. En el caso específico de los adolescentes, durante la década de 1990 el ritmo de expansión de la cobertura fue superior al 2% anual, en tanto que actualmente es inferior al 0,5%.

Si bien esta desaceleración del proceso expansivo se da en todas las edades, hay que destacar que es más pronunciada entre los adolescentes. Así, mientras que en los niños en edad de educación inicial la tasa de crecimiento actual en esta década representa un 55% de la correspondiente en la década pasada, entre los niños en edad de cursar la educación primaria este valor se reduce al 30%, y entre los adolescentes, al 20%.

¿Cómo debería interpretarse esta caída en el ritmo de expansión? Es un tema ya largamente analizado el hecho de que el proceso de aproximación hacia ciertas metas sociales no es lineal, sino que sufre una desaceleración como resultado de la creciente complejidad que estos avances deben enfrentar. Así, por ejemplo, en contextos de muy baja escolarización, es altamente probable que un factor que opere en la base de esa situación sea la ausencia o escasez de establecimientos educativos. En ese caso, la decisión de generar una oferta educativa –y la posibilidad de llevarla a cabo– seguramente tendrá un impacto muy significativo en el panorama educativo. Iniciativas concretas y realizables en el corto plazo pueden generar una transformación muy fuerte de la situación.

Distinto es el panorama en contextos donde hay una oferta educativa razonable, pero aun así no se logra la plena escolarización de los adolescentes. Es el caso de zonas en las que, aunque existen escuelas, los adolescentes no asisten a ellas. Allí, las causas que operan como obstáculos son más imprecisas y seguramente más estructurales, por lo que su transformación requiere mayores esfuerzos y más tiempo. Es posible comprender que cada paso hacia el logro de la meta de universalización es más difícil y reclama acciones más complejas, más costosas y que demandan más tiempo; una reducción del ritmo de crecimiento de las tasas de escolarización es esperable cuando se comparan décadas sucesivas. Esto debería ser interpretado como efecto del gradual endurecimiento de dichas metas y no debería resultar alarmante. Pero lo que se percibe en la información analizada es que la reducción del ritmo de crecimiento es muy fuerte, llegando a valores que pueden considerarse bajos en momentos en que aún queda mucho por hacer en la región y todavía se está muy lejos de lograr la expectativa de universalización de la educación media. Estos datos alertan sobre la posibilidad de dificultades estructurales que ofrecen una fuerte resistencia a la universalización de la educación media. En caso de que se profundizara esta reducción en el ritmo de crecimiento, el objetivo de universalización de la educación media tendería a postergarse indefinidamente en el tiempo, consolidando una situación en la que ciertos sectores sociales quedarían privados de la posibilidad de acceder a la educación secundaria; precisamente, aquellos sectores que más se ven beneficiados por los avances que actualmente se pueden constatar: la población rural, los indígenas y los sectores más pobres de las áreas urbanas. ■



CAPÍTULO 3

VIDA COTIDIANA,
PRÁCTICAS
HABITUALES
Y CONSUMOS
CULTURALES



CAPÍTULO 3

VIDA COTIDIANA, PRÁCTICAS HABITUALES Y CONSUMOS CULTURALES



La información presentada hasta aquí refuerza la idea de que buena parte del rendimiento de los adolescentes depende de las condiciones de vida de sus familias y del tipo de inserción que ellos puedan imaginar, proyectar y poner en práctica cuando se conviertan en adultos. El más evidente de estos trayectos es el de los sectores que se encuentran ante presiones materiales gravosas, que no tienen prácticamente margen para sostener la escolarización por la inmediatez de metas y de logros que la carencia les impone. Pero hay otras cuestiones que, aunque evidentes, no reposan en esa urgencia: tal es el caso del conjunto de familias que luchan contra la escasez en contextos más favorables, aunque con esquemas culturales que colocan a las actividades económicas de sustento de la familia como naturales y, por lo tanto, necesarias para el desarrollo temprano de un adulto normal. En esas familias que, por lo general, tienen bajos niveles de instrucción formal, es habitual que se impulse a los adolescentes a que concluyan rápidamente la escuela o que eventualmente la abandonen antes de terminarla para entrar en el mundo del trabajo. La reproducción material de las familias es algo que ven como más concreto y tangible que el estudio, por eso procuran opciones que les resultan más razonables.

Llega un momento del análisis en que las evidencias derivadas de las cuestiones materiales comienzan a desdibujarse. En principio, no todos los rendimientos deficientes son exclusivamente tributarios de las urgencias económicas; pero además, y como contrapartida, no todas las actuaciones aventajadas y eficaces se explican por la abundancia de los recursos y las facilidades que emanan de un mundo de bienes nutrido y próspero. Un buen porcentaje de los rendimientos se relaciona con las condiciones materiales; el análisis de estas condiciones es necesario para comprender algunas relaciones, pero no resulta suficiente para agotar la descripción de todas sus variantes.

Para avanzar hacia una comprensión más acabada de la relación de los adolescentes con el mundo de la educación se hace necesario intentar una aproximación a factores de otro tipo, menos presentes en los análisis habituales. Para poder componer un cuadro en el que aparezcan las constelaciones de valor y las operaciones por las que se constituyen las identidades, hay que poner en escena aspectos de la vida cotidiana –en ocasiones, reacios al tratamiento cuantitativo– vinculados con las tramas de sentido que se articulan alrededor de ella, tales como las prácticas de tiempo libre o de esparcimiento que eligen y comparten los adolescentes. El conocimiento sobre el mundo de los adolescentes es inacabado si no contempla entre sus preguntas ordenadoras la subjetividad de las jóvenes generaciones del presente con respecto a la experiencia histórica que les toca afrontar.

Esa experiencia, fuera de toda duda, se vincula con las condiciones materiales y educativas de las familias, aunque tiene las vetas de la propia trayectoria personal en ciernes, del proyecto de vida que comienza a desplegarse con el estilo propio que proviene de los grupos de pares, de las relaciones que cada adolescente comienza a plantear, con la consecuente ampliación de sus horizontes cognitivos, vitales y prácticos, y la creciente autonomía por la cual se emancipa de las instituciones que no mucho tiempo atrás lo cobijaron como niño: la familia y la escuela.

En ese mundo de autonomía creciente, comienzan a tener peso las decisiones propias y las trayectorias bosquejadas a partir de las disposiciones singulares de la edad, en combinación con las prácticas a través de las que se perfila el proyecto adulto. Los adolescentes comienzan a tener mayor participación en decisiones que perfilan su vida cotidiana y, a través de ella, en su futuro más inmediato. Ellos intervienen en la elección de las escuelas a las que van, evalúan a sus docentes, muestran o no conformidad con la propuesta educativa y también comienzan a imaginar su relación con el mundo trabajo. Si bien estos factores también están atravesados por el origen social, hay un procesamiento que los adolescentes hacen que es propio de la adolescencia y escapa a las marcas de origen.

A los efectos de ordenar una aproximación a este complejo mundo de vivencias y subjetividades, se propone aquí diferenciar dos tipos de fenómenos. Unos tienen que ver con las experiencias propias de los adolescentes a través de las cuales se van construyendo, se transforman y crecen. Este primer conjunto involucra sus consumos culturales, espacios de sociabilidad, usos del tiempo, elecciones estéticas y demás aspectos que, en un mismo movimiento, configuran y expresan sus identidades y su visión del mundo.

El segundo tipo de fenómenos a los que aquí se hace referencia son aquellos que no necesariamente remiten a la experiencia de vida de los adolescentes pero, sin duda, definen el escenario en que se desenvuelven y, a través de él, dejan una marca en su identidad. Entre ellos pueden mencionarse las diferentes formas de violencia que se viven día a día en la región, las adicciones, los cambios en las relaciones con el territorio a partir del incremento de los flujos migratorios y demás aspectos del nuevo panorama social cuya presencia es tan marcada en el escenario en que se desenvuelve la vida cotidiana que, aun cuando no hacen a la experiencia particular de cada adolescente, inevitablemente se filtran en su subjetividad.

Este capítulo se centra en el primero de los aspectos mencionados, en tanto que el segundo será tratado en el capítulo próximo. El análisis de estos fenómenos está limitado por la escasez de información: los datos con los que se cuenta son dispersos,

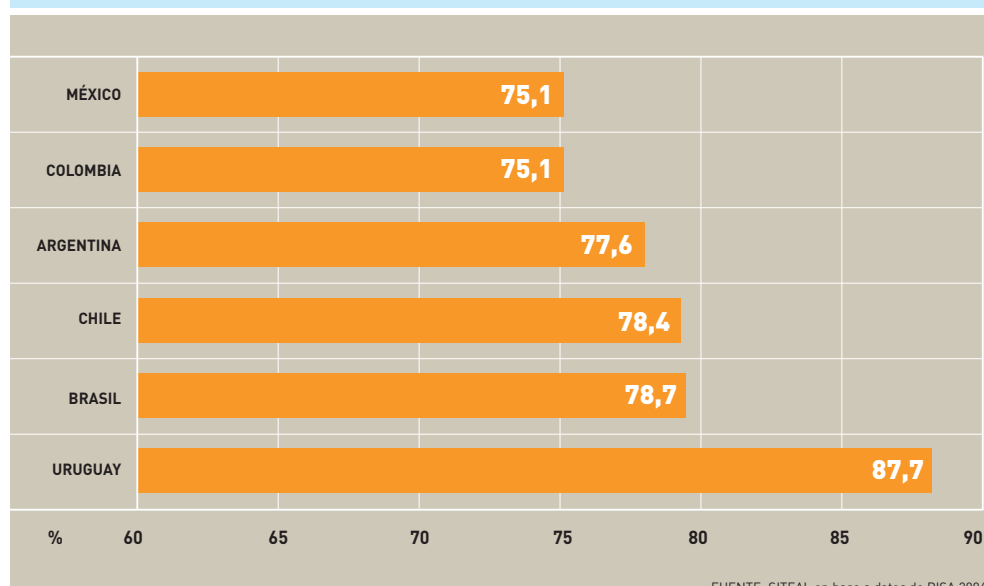
poco comparables y, en muchos casos, representan aproximaciones muy indirectas a aquellos puntos sobre los que se quiere poner la mirada. En consecuencia, el tratamiento que se hace de estos temas está atravesado por un aire de imprecisión que invita más a instalar una preocupación y esbozar posibles hipótesis de trabajo que a dar respuestas certeras para sostener decisiones claras de políticas sociales y educativas.

LA INFRAESTRUCTURA CULTURAL LETRADA DEL HOGAR

Un primer aspecto a enfocar es la predisposición de las familias de los adolescentes hacia la cultura, sus bienes más reconocidos y la promoción de formas de apropiación de esas tradiciones a través de un conjunto de elementos que incluyen la posesión de libros, espacios cómodos para estudiar y la adquisición de textos para las tareas escolares. Estos datos pueden ser incompletos, en la medida en que no revelan operaciones concretas de lectura e incorporación de conocimientos ni permiten saber del todo si los espacios son objetivamente adecuados para el estudio, pero sugieren un clima favorable hacia objetos como los libros, fuertemente emparentados con la acción de la escuela. La posesión de libros en el hogar o el respeto de los espacios destinados a aprender y ejercitar hablan de una actitud respecto de la educación y la cultura como bien y permiten especular sobre la familia de origen de los adolescentes.

En este aspecto, el estudio PISA aplicado a los alumnos de quince años de edad en seis países de la región ofrece datos interesantes. Uno de los factores primeros para comprender el entorno educativo de los adolescentes es la posibilidad de disponer en la casa de un espacio cómodo y tranquilo para estudiar. Esta cuestión primordial está prácticamente resuelta en la mayoría de los alumnos de los países cubiertos por el estudio. La mayoría de los adolescentes declara contar con ese lugar en sus casas: el 77% del total de los adolescentes del estudio refiere disponer de esa comodidad. Todos los países están muy cerca del promedio: Colombia y México se ubican en el lugar más bajo, con el 75,1%; y Uruguay, en el más alto, con el 87,7% (VER EL GRÁFICO 3.1).

GRÁFICO 3.1
Porcentaje de alumnos que cuentan
con un espacio para estudiar por país, 2006



¿POR QUÉ MONTSE SE RESISTE A LA ESCUELA? LA MARGINALIDAD SOCIAL SUBJETIVAMENTE CUESTIONADA

XAVIER BONAL*

Montse tiene 15 años. Representa claramente lo que en el argot educativo académico llamamos “fracaso escolar” y lo que en el argot de los servicios sociales se denomina “joven en situación de riesgo social”. El cuadro es completo en todos sus ingredientes: familia desestructurada, consumo de droga, comportamientos violentos, ningún respeto a la autoridad... Se sabe que, ante cuadros así, la respuesta institucional es recurrir al psicólogo, al asistente social, a todas las formas de adaptación educativa, a todo aquello que suena a atención a los marginales o marginados. Pero Montse no se considera en absoluto una persona marginada o marginal. Se siente autónoma, libre, con perfecto control sobre su vida y sobre lo que la rodea. Sus actitudes transgreden no solo lo institucional, sino las respuestas tipificadas que nuestra sociedad ofrece a las personas en su situación. Ella rechaza cualquier aproximación que pretenda identificarla como ser desvalido, necesitado. Estas son respuestas basadas en lo objetivo, no en lo subjetivo. Y tales respuestas fracasan porque solo contemplan la marginación objetiva de Montse y la tratan como marginal.

La rebeldía de Montse no es el producto de celebrar el trabajo manual, como hacían los chicos de Willis, ni el resultado de la alienación femenina de esperar a un príncipe azul que la saque de la escuela para proporcionarle una vida de película, como sucedía en el caso de las chicas estudiadas por Angela McRobbie. La rebeldía de Montse surge del modo en que ha

construido sus espacios de ocio, sus relaciones sociales en ese espacio y de la centralidad que le otorgan en la construcción de su identidad. El ocio constituye para Montse una fuente inagotable de recursos cuyo uso y combinación le posibilitan vías alternativas de experimentación y le permiten escapar de todos los límites hacia la materialización de sus deseos más enraizados. Montse dispone de una estructura y morfología de redes sociales de intercambio y consumo que son centrales en su visión de sí misma.

En la construcción de ese espacio, la propia rebeldía y la propia resistencia al sistema son componentes centrales. No desde una capacidad centrada en lo político ni en su conciencia de adolescente maltratada por la sociedad adulta. Es una rebeldía desprovista de ideología, vacía de referentes que escapen a lo puramente estético. Montse frecuenta grupos de iguales de tipo fascista y, al mismo tiempo, tiene amigos *okupas* y que militan en el movimiento anti-globalización. El único nexo que hay entre ellos es que se oponen a formas insitucionalizadas y pretenden subvertir el sistema. Siente por ellos una atracción estética, no política, y en esa atracción construye la base de sus múltiples oposiciones y rebeldías.

—¿Tienes amigos *skins*?

—Los de antes sí. Los de ahora no, los de ahora son más bien la otra parte... son... que no les gustan los fascistas, vamos.

—Ya, ya, antes sí tenías amigos fascistas...

* Profesor de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona y Adjunto al Síndic de Greuges (Defensor del Pueblo) de Catalunya para la defensa de los derechos de la infancia.



Cabe destacar que el estudio se centra en adolescentes escolarizados, selección que imprime al dato un sesgo fuertemente definido por el origen social de los alumnos. Así, si bien es una buena noticia este alto porcentaje, se resignifica en un contexto en que una parte significativa de adolescentes no tiene acceso a la escuela e invita, por ejemplo, a proponer la hipótesis de que esta disponibilidad de un espacio cómodo y tranquilo para estudiar podría estar operando como condición para sostener una relación estable con el sistema educativo. Cabe aquí recordar que los niveles de hacinamiento definen a los sectores más postergados, así como la propensión a compartir la vivienda como un modo de sobrellevar la escasez de ingresos (VER EL CAPÍTULO 1).

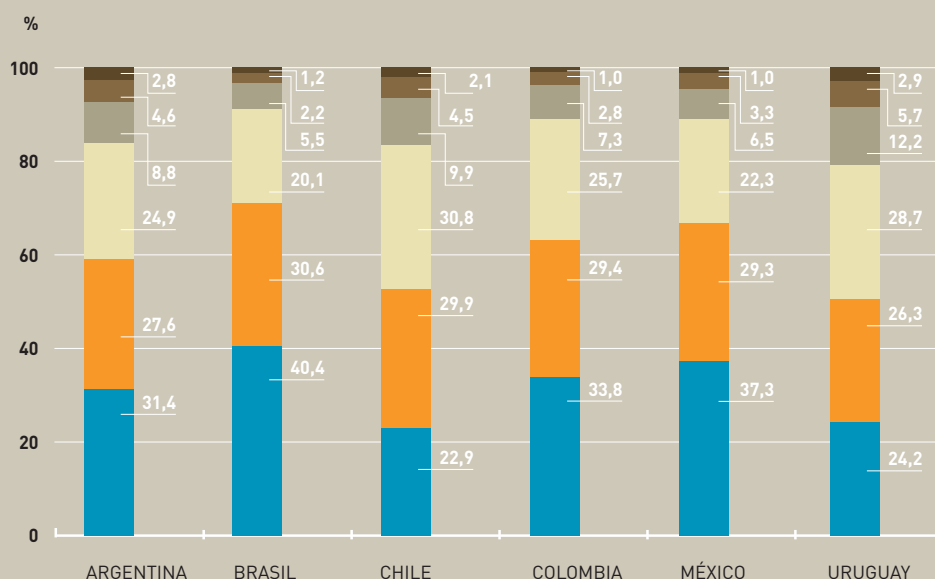
La posesión de libros en el hogar, en cambio, no parece tener una presencia frecuente en la mayoría de los hogares de los adolescentes. El 66% de los hogares de adolescentes escolarizados poseen no más de 25 libros, un caudal relativamente bajo de acumulación para una familia con distintos miembros; esto puede ser leído como una importante desventaja heredada desde la familia de origen. Esto significa que la mayoría de los adolescentes –dos tercios exactamente– provienen de hogares con una escasa cantidad de libros, hecho que revela una característica importante en esos hogares respecto del capital cultural objetivado que atesoran. Este dato no habla de usos ni de disciplinas de estudio, que pueden resolverse fuera del hogar recurriendo al acervo de las bibliotecas públicas y comunitarias, aunque sí evidencia una historia familiar vinculada con los libros que se caracteriza por su debilidad y escaso interés, al menos en lo que se refiere a la apropiación material de los mismos. Nada de esto impide que una familia curiosa pueda acumular e incorporar un considerable caudal de capital cognitivo, incluso de relevancia social, sin atesorar libros en el hogar. Del mismo modo, no es indefectible una relación causal entre la posesión de grandes cantidades de libros y la predisposición a adquirir conocimientos e incorporar capital cognitivo. Pero, de todos modos, los libros construyen un ambiente, nutren un mundo de objetos y, en la medida en que tienen un costo concreto, salvo en casos de extrema holgura económica, tienden a reemplazar a otros bienes, con lo cual,



por su sola presencia transmiten una idea sobre su valor. En este sentido, la mayoría de las familias de los adolescentes escolarizados no reconocen una tradición nutrida al respecto y es altamente probable que transmitan débilmente el valor de la cultura letrada y el amor por los libros; al menos, en tanto objetos (VER EL GRÁFICO 3.2).

GRÁFICO 3.2
Distribución porcentual de los
alumnos según el rango de libros
presentes en el hogar por país, 2006

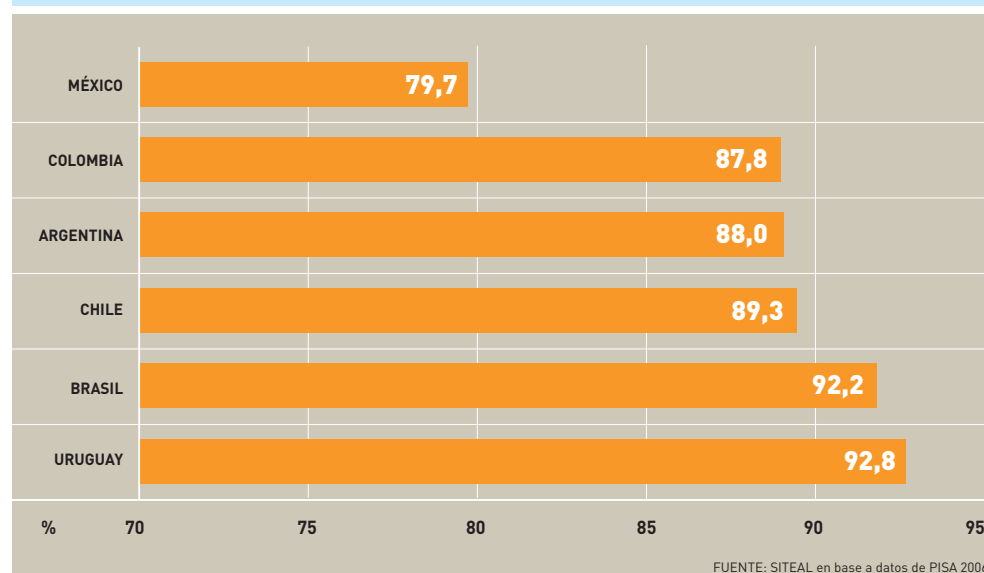
MÁS DE 500 LIBROS
201-500 LIBROS
101 - 200 LIBROS
26 - 100 LIBROS
11 - 25 LIBROS
0 - 10 LIBROS



FUENTE: SITEAL en base a datos de PISA 2006

La enorme mayoría de los adolescentes de la región disponen de libros de consulta para hacer sus tareas escolares. El promedio general es del 86,6% y, en este caso, la dispersión es más alta que la del rango de libros presentes en el hogar. Chile y Uruguay están por arriba del 92%; el resto de los países, en el promedio –casos de Argentina, Brasil y Colombia– y México, por debajo, con el 79,7% [VER EL GRÁFICO 3.3].

GRÁFICO 3.3
Porcentaje de alumnos que cuentan con libros de consulta en el hogar por país, 2006



Estos datos ilustran una infraestructura que, en términos de la cultura tradicional letrada, es ambigua. Hay factores que parecen fortalecer el trabajo de la escuela, como los complementos que se expresan en los lugares para estudiar o en el acceso a los libros de estudio, por cierto ampliamente difundidos entre los adolescentes. Facilitar a los hijos espacios y textos de consulta revela un cierto respeto por el estudio e indica que se da valor a la cultura escolar. El problema es que esta valoración funciona en un contexto cultural letrado débil, que parece no estar muy difundido entre las familias, tal como lo demuestran los datos con una bajísima presencia de libros en el hogar. Frente a una escuela cuyas prácticas están organizadas fuertemente en torno a la cultura letrada, esta carencia en los hogares de origen coloca a los adolescentes frente a una tensión muchas veces no resuelta.

EL COMPLEJO AUDIOVISUAL TELEVISIVO

En contraste con los objetos y los medios que se reconocen como parte de la cultura letrada, los medios audiovisuales –en concreto, la televisión, en sus diversos formatos– logran niveles de cobertura amplios, que prácticamente no generan diferencias significativas entre distintos países, ni tampoco en el interior de los mismos. Es un hecho ya constatado que la televisión es el medio de información y entretenimiento más difundido en la región. Este dato proviene de otra fuente, las encuestas de hogares, una de cuyas más importantes virtudes radica en que permite contemplar el nivel socioeconómico de las familias.

La televisión abierta es el sistema que se encuentra presente con mayor frecuencia en los hogares con adolescentes, llegando prácticamente a la cobertura universal. En los países grandes como Brasil y México, alcanza el 93,4% y el 95,6%, respectivamente. En estos países, la importancia de la televisión y las grandes cadenas estatales y privadas es crucial en la vida cotidiana de la población en general y de los hogares en particular, hecho que hace de la cobertura algo tan universal que no registra diferencias entre diversos sectores o lugares de residencia. Otros países como Uruguay, que registran un antiguo desarrollo en la materia, llegan al 92,2% y tienen características similares en cuanto a la distribución.

Levemente distinta es la situación de los países centroamericanos, aún divididos por una persistente brecha entre la ciudad y el campo, donde el alcance de la televisión abierta es menor, dado también su desarrollo más reciente. Guatemala, Honduras y El Salvador registran respectivamente un 67%, un 64% y un 83% de cobertura del total de la población. En estos países, se hacen notorias las brechas entre el campo y la ciudad, y entre los distintos niveles de capital socioeducativo. Así, mientras en Guatemala el 84% de los hogares urbanos tiene TV, solo el 51% de los que se encuentran en zonas rurales disponen de receptores. De modo similar, en Honduras, la cobertura urbana trepa hasta el 90% y en El Salvador hasta el 94%, evidenciando diferencias en la distribución del servicio. Aunque no forma parte de estos países, Colombia tiene un comportamiento similar, con un alcance del 75% del total de los hogares y una expansión urbana que llega al 93,5%, lo cual describe un patrón semejante. En estos países, la diferencia entre los diferentes niveles socioeconómicos coincide con su distribución: los hogares de los estratos más bajos tienen un nivel de acceso mucho menor. La televisión, como otros medios informativos y de entretenimiento, tiene una clara distribución social en los países que no han llegado a la universalización, con una prioridad histórica de los sectores privilegiados y una llegada tardía y lenta a los sectores menos favorecidos (VER LA TABLA 3.1).

TABLA 3.1
Porcentaje de hogares con televisor en hogares
donde vive al menos un adolescente, circa 2006

	NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR			ÁREA GEOGRÁFICA		TOTAL
	BAJO	MEDIO	ALTO	URBANA	RURAL	
BRASIL	86,3	96,3	99,1	96,9	77,2	93,4
COLOMBIA	56,4	89,6	96,7	93,5	48,2	75,6
EL SALVADOR	67,7	84,0	96,3	94,4	67,8	83,5
GUATEMALA	42,7	67,6	92,3	84,7	51,0	67,1
HONDURAS	39,2	67,7	94,0	90,0	42,6	64,3
MÉXICO	89,8	97,5	98,9	97,3	90,7	95,6
URUGUAY	81,5	92,6	97,8	93,4	74,6	92,3

FUENTE: SITEAL en base a Encuestas de Hogares

Con un alcance mucho menor, la televisión por cable, en cambio, está muy lejos de la cobertura de la televisión por aire. El tipo de audiencias que genera la televisión por cable tiende a ser segmentado, algo que difiere de las típicas audiencias generalistas de la televisión abierta. La televisión por cable ofrece propuestas temáticas –infantiles, para la mujer, para el agro, para los interesados en la cultura, para los adolescentes–, canales definidos por género –informativos, de películas, deportivos, musicales–

y emisiones especializadas que consecuentemente generan una dinámica de públicos particularizados y fieles a sus propuestas favoritas que poco tienen en común con los canales públicos, menos segmentados y de grandes audiencias variadas como la televisión abierta.

La televisión por cable agrega complejidad a la recepción y tiende a desarrollarse en las zonas más integradas y de mejor poder adquisitivo, de modo tal que se difunde primero entre los sectores urbanos de mayor ingreso y capital socioeducativo, pasa con el tiempo a los de menores ingresos y, hacia el final del proceso, abarca a los sectores rurales, cuando su desarrollo y poder adquisitivo lo permiten, ya que se trata de señales que funcionan en base a un abono. Por lo general, alcanza en toda la región a la mitad de los hogares que poseen televisión abierta y constituye una parte importante del complejo audiovisual actual en el que se involucran desde edades tempranas las generaciones jóvenes, un suelo común que tiende históricamente a una fragmentación que las generaciones anteriores no conocieron, congregadas por un sistema que tendía a la unificación de las grandes audiencias. Para los adolescentes actuales, ese suelo común se desagrega, se separa generacionalmente de sus padres y abuelos, tiende a distinguir entre niños, adolescentes y jóvenes y recibe la impronta de la segmentación por intereses específicos como la música, el deporte, los dibujos animados, la moda y, con el tiempo, en estilos diferenciados en cada uno de esos rubros, algo inexistente dos décadas atrás. Este factor de diferenciación remueve el suelo en el que se apoya la escuela, un mecanismo aglutinador y homogeneizador por definición (VER LA TABLA 3.2).

TABLA 3.2
Porcentaje de hogares con televisor por cable en
hogares donde vive al menos un adolescente, circa 2006

	NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR			ÁREA GEOGRÁFICA		TOTAL
	BAJO	MEDIO	ALTO	URBANA	RURAL	
CHILE	5,9	9,7	33,6	22,9	5,0	20,6
COLOMBIA	14,9	39,0	65,7	51,1	6,7	33,5
EL SALVADOR	2,7	7,6	25,6	20,5	1,3	12,6
GUATEMALA	7,0	18,1	58,1	48,7	8,4	27,7
HONDURAS	13,1	30,5	67,0	57,5	14,6	34,2
MÉXICO	7,0	12,5	38,5	24,2	4,4	19,2
NICARAGUA	2,1	7,9	31,0	26,8	0,6	14,8
PARAGUAY	1,1	4,1	25,9	16,3	1,3	9,8
URUGUAY	23,0	33,6	56,5	42,7	9,4	40,6

FUENTE: SITEAL en base a Encuestas de Hogares

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Sin embargo, como se suele decir en las investigaciones sobre medios de la actualidad, la televisión está perdiendo su influencia monopólica ante el surgimiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, especialmente entre los adolescentes y los niños que tienden a adoptarlas masivamente como parte de sus vidas cotidianas. En términos de distribución, la situación es muy distinta comparada con



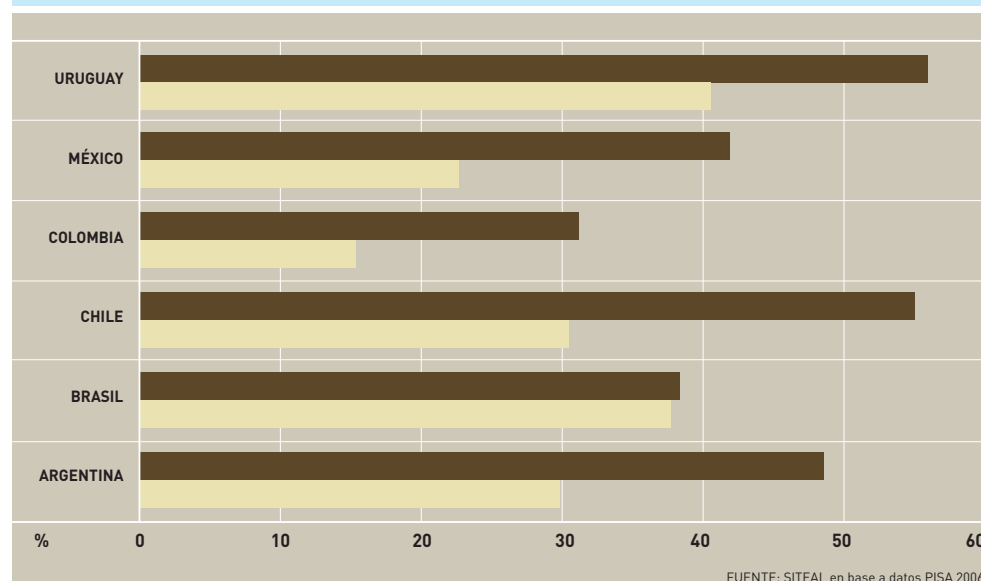
la televisión, aunque cabe esperar que, en el futuro, coincidiendo con lo que sucede en otras regiones del planeta, su acceso tienda a la universalización. Sin embargo, por el momento, el complejo vinculado con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se encuentra lejos de ese desarrollo, al tratarse de un conjunto de medios recientes y novedosos que exigen una infraestructura que todavía resulta cara para la mayoría de los hogares, y redes de conexión que dependen del desarrollo tecnológico de los países y sus mercados, que en la región suelen ser débiles. El mundo de las nuevas tecnologías depende de un distribuidor que, para la mayoría de los países, es el mercado y, específicamente, las empresas que administran las conexiones telefónicas, los servicios que dependen de ellas y los medios físicos que hacen posibles dichos accesos. En ese rubro, el desarrollo es aún muy reciente y es mucho lo que falta por hacer.

Un elemento que condiciona el acceso a las nuevas tecnologías es la posesión de computadoras hogareñas, algo que en la región arroja resultados mucho más bajos que los medios audiovisuales tradicionales. De acuerdo con los datos de la prueba PISA, solo el 39,7% de los adolescentes escolarizados de la región acceden a una computadora para hacer sus tareas escolares, es decir que la infraestructura necesaria para acceder a las redes de datos está muy lejos de alcanzar la mayoría. Además, una de las características centrales de este recurso es que la distribución cambia mucho según el país: Colombia tiene un 31% y Brasil, un 36%, con lo cual se ubican en la parte más baja de la escala. Argentina y Chile llegan a un porcentaje mucho mayor, con un 48% y un 54%, respectivamente.

La posibilidad de conectarse a Internet surge con posterioridad a la posesión del equipo. La pregunta que origina el dato en este estudio se refiere a la conexión hogareña, algo que revela diferencias muy importantes de acuerdo con el país. Como cabe esperar, la conexión es menos frecuente que la posesión de computadoras, ya que sin estas, aquella es imposible. El 30,4% del total de la muestra de hogares accede a Internet desde la propia casa, un número aún menor que en los casos previos. La distribución por país y por sector es consistente con ello: Uruguay registra un 40% y Brasil un 38% ubicándose en el segmento más alto del conjunto. Argentina y Chile se encuentran en una franja intermedia, con un 30%, mientras que en la parte más

baja de la escala están México, con un 23%, y Colombia, con un 15%. Estos números ilustran por sí solos lo que se conoce como brecha digital, específicamente vinculada, en este caso, con las diferencias de acceso. Dado que la prueba PISA se administra entre adolescentes escolarizados, se puede postular sensatamente que, para la totalidad de los adolescentes, la brecha en este tipo de acceso de mayor calidad es mucho mayor (VER EL GRÁFICO 3.4).

GRÁFICO 3.4
Porcentaje de alumnos que disponen de computadora y conexión a Internet en el hogar para realizar las tareas escolares por país, 2006



Datos provenientes de las encuestas de hogares permiten aproximarse a la totalidad de la población, constatando esta idea. Los datos, sin embargo, coinciden en el modo de su distribución y tienen la ventaja de aportar elementos de juicio sobre las diferencias sociales que atraviesan a los hogares. En Brasil, el 24% de los hogares de adolescentes tienen computadora. Pero, cuando se analiza la información según el nivel socioeconómico de los hogares, las diferencias son extremas: mientras en el nivel social más bajo es del 4,9%, en el superior alcanza el 57,7%, lo cual es elocuente sobre las formas que adopta la distribución de esta tecnología, masivamente incorporada en los hogares de mayor poder adquisitivo. Otros países como Chile describen la misma tendencia, aunque un poco menos polarizada: el 33,8% de los hogares con adolescentes tienen computadoras; en el nivel social más bajo, solo el 8,9%, mientras que en el más alto el valor asciende al 54%. Con una concentración menor, la tendencia a la dispersión es igualmente notoria. Uruguay, México y Colombia, para comparar los datos con los del estudio PISA, coinciden en el diagrama, con las obvias diferencias en los niveles de acceso.

Esta situación, relativamente extendida para la región, se confronta con un acceso sumamente limitado en el resto de los países que registran este dato en sus encuestas, situación que se aprecia proporcional al nivel económico y de desarrollo tecnológico logrado en cada uno de ellos. Tal es el caso de Paraguay, con solo un 6,6% de los hogares con adolescentes equipados con computadoras, El Salvador con un 8% y Guatemala con un 11%. Estos datos revelan una situación regional fuertemente contrastante, con países desarrollados o de economías poderosas en los que el acceso a



una computadora personal está más generalizado, aunque con una fuerte concentración en los sectores de mejores recursos materiales y educativos, y países en que el acceso a las nuevas tecnologías está vedado para casi la mayoría de sus habitantes, incluso para sus sectores privilegiados (VER LA TABLA 3.3).

TABLA 3.3
Porcentaje de hogares con adolescentes que poseen computadora
según nivel socioeconómico del hogar, área geográfica y total, por país.
América Latina, circa 2006

	NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR			ÁREA GEOGRÁFICA		TOTAL
	BAJO	MEDIO	ALTO	URBANA	RURAL	
BRASIL	4,9	17,4	57,7	28,1	4,1	23,9
CHILE	8,9	17,9	54,1	37,0	12,1	33,8
COLOMBIA	1,9	14,4	53,7	27,5	1,3	17,1
EL SALVADOR	0,7	1,3	20,4	12,7	1,1	8,0
GUATEMALA	0,2	1,3	31,4	21,3	1,6	11,1
MÉXICO	0,2	3,4	26,0	12,7	0,7	9,7
PARAGUAY	0,7	1,2	19,8	10,8	1,2	6,6
URUGUAY	7,0	19,2	57,1	33,2	18,4	32,3

FUENTE: SITEAL en base a Encuestas de Hogares

La distribución de las conexiones a Internet sigue, según estas encuestas, una modalidad similar. En los países menos desarrollados, los hogares conectados prácticamente no superan el 2,5%, dato que evidencia la llamada brecha digital; en este caso, a nivel regional. En los países desarrollados, los datos disponibles permiten bosquejar una situación dispersa socialmente, con una concentración notable entre los hogares de mejores ingresos y capital educativo, y la consabida baja entre los de estratos más bajos. La conexión a Internet es así una derivada de la posesión de computadoras en los hogares, una realidad que depende del nivel socioeducativo y socioeconómico de la familia. Como se anticipó, los datos de las Encuestas de Hogares dan porcentajes más bajos que los del estudio PISA, por incorporar también a los hogares de los adolescentes no escolarizados, pero mantienen sus posiciones: Chile es el

LA DEBILIDAD INSTITUCIONAL EN AMÉRICA LATINA. DIFICULTADES E IMPLICACIONES EN LA PROMOCIÓN DE LA JUVENTUD

PAUL GIOVANNI RODRÍGUEZ NIÑO*

Al repasar la historia institucional latinoamericana en materia de juventud, en la década de 1980, solo Costa Rica, México y Venezuela contaban con instituciones especializadas en la promoción juvenil. En los últimos años, se ha producido una mayor proyección en aras de la juventud y se han creado instituciones análogas a las pioneras de estos tres países, que representan sendos avances en la consolidación de las políticas de juventud en tanto favorecen su eficiencia y efectividad. En las últimas décadas, dichas instituciones no solo han cambiado y mejorado, sino también han diversificado sus paradigmas de acción. Sin embargo, aún queda mucho camino por recorrer.

El fortalecimiento de las instituciones especializadas en juventud se analiza bajo la necesidad de elevar a la juventud a una cuestión central en las agendas políticas para poder planificar inversiones en programas específicos y objetivos de fortalecimiento del desarrollo juvenil. 2008 es un año doblemente importante para la juventud iberoamericana y, por tanto, para emprender verdaderas acciones y logros en cuanto a priorizar objetivos encaminados a la juventud en nuestra región. La XVIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, que tendrá lugar en El Salvador, tiene como tema central “Juventud y Desarrollo”; además, 2008 fue nominado el “Año Iberoamericano de la Juventud”, y se considera también un año especial en relación al trabajo intergubernamental que se realiza con la esperanza de convertir a la juventud

en un eje importante en el compromiso de los gobiernos iberoamericanos.

En nuestro contexto, existen grandes dificultades a la viabilidad de acciones dirigidas a los jóvenes, tales como la sectorialidad, la heterogeneidad de la región, la escasa visibilidad de la juventud y la debilidad institucional. Para reforzar esta institucionalidad sería clave, en primer lugar, potenciar a los organismos especializados en juventud y los instrumentos políticos adecuados; en segundo lugar, elaborar un proyecto de ley que tome a la juventud como una prioridad y no meramente como un aspecto transversal en la legislación y en las políticas; un tercer aspecto consistiría en realizar reformas en determinados sistemas como el de justicia.

Las estructuras político - administrativas de las instituciones de juventud latinoamericanas son jerárquicas. La diversidad de los problemas relacionados con la juventud no justifica que las instituciones sean débiles; aparentemente, sin embargo, las formas de gestión, el rol desempeñado y el cumplimiento efectivo de las funciones profundizan estas diferencias. Pero, más allá de esta “funcionalidad”, no podemos obviar la importancia de que existan verdaderos cauces de vinculación orgánica entre las unidades administrativas que asumen el papel de trabajar por y para la juventud latinoamericana. Son de vital importancia la coordinación y el apoyo entre unidades municipales y ministerios sectoriales, ya que la aproximación a la población es la base

* Director de Estudio de la Organización Iberoamericana de la Juventud (OIJ).

país con mayor proporción de hogares con adolescentes que disponen de acceso a Internet, con un total del 22,9%; le sigue Brasil con el 17,7%, Uruguay con el 15%, México con el 9,6% y Colombia con el 8%. Estos promedios nacionales, igual que el dato sobre las computadoras, están fuertemente concentrados en los sectores de mayor nivel socioeducativo, con un claro predominio de las zonas urbanas (VER LA TABLA 3.4).

TABLA 3.4

Porcentaje de hogares con adolescentes que poseen acceso a Internet según nivel socioeconómico del hogar, área geográfica y total, por país. América Latina, circa 2006

	NIVEL SOCIOECONÓMICO DEL HOGAR			ÁREA GEOGRÁFICA		TOTAL
	BAJO	MEDIO	ALTO	URBANA	RURAL	
BOLIVIA	0,0	0,8	10,3	5,4	0,0	3,5
BRASIL	2,5	11,0	46,9	21,2	1,7	17,7
CHILE	2,5	11,4	38,3	25,7	4,1	22,9
COLOMBIA	0,6	4,7	28,5	13,1	0,2	8,0
EL SALVADOR	0,1	0,1	6,5	4,0	0,0	2,4
GUATEMALA	0,0	0,0	6,0	4,2	0,0	2,0
MÉXICO	0,0	0,1	1,5	0,7	0,0	0,5
NICARAGUA	0,0	0,0	0,3	0,2	0,0	0,1
PARAGUAY	0,0	0,6	8,2	4,7	0,1	2,7
URUGUAY	1,4	4,7	31,5	15,7	4,5	15,0

FUENTE: SITEAL en base a Encuestas de Hogares

110

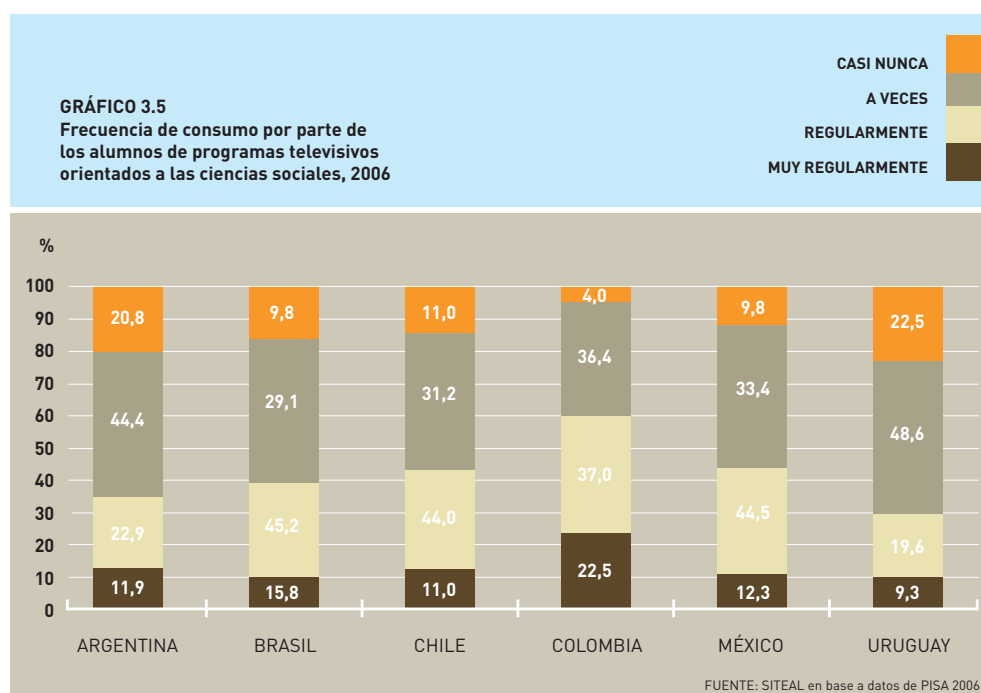
INFORME
SOBRE
TENDENCIAS
SOCIALES
Y EDUCATIVAS
EN AMÉRICA
LATINA
2008

Más allá de los diversos usos que puede darse a las nuevas tecnologías, desde los lúdicos a los informativos, desde el entretenimiento al intercambio comunicativo, es innegable que encierran un potencial de acceso a datos, fuentes de información y conocimientos que no distan de una biblioteca tradicional. Se trata sin duda de un recurso que puede acompañar la formación de los adolescentes, especialmente de aquellos que registran desventajas de capital cultural objetivado en libros y otros registros acumulados en sus casas. A diferencia de la televisión, las nuevas tecnologías e Internet permiten, a través de otros formatos, el acceso a los bienes culturales letrados largamente atesorados por la humanidad. Es decir que pueden funcionar como un acceso a la alta cultura, a la tradicional cultura ilustrada –algo crucial en este asunto– de un modo amistoso, sencillo y gratuito. Pero esta puerta de entrada a recursos culturales no está garantizada por los presupuestos de las familias más pobres; constituye una fuente plena de potencialidades y posibles aprovechamientos que, por el momento, sigue una curva de distribución similar a la de los recursos económicos y educativos tradicionales y todavía espera ser distribuida de modo más equitativo y universal.

LOS CONSUMOS: MEDIOS, INTERNET Y VISITAS A INSTITUCIONES CULTURALES

Se dijo que la televisión es un medio prácticamente universal en los grandes países de la región. Aunque no se cuenta con datos sobre sus usos más frecuentes, el estudio PISA permite aproximarse al uso específico que se hace de la televisión con fines educativos, un dato que, aunque limitado, ofrece una veta interesante para explorar. Puede suceder que la oferta limitada condicione las posibilidades de los receptores; también que, al no encontrar programación adecuada al contenido educativo que

buscan, los jóvenes decidan ver otras señales vinculadas con otras temáticas como el entretenimiento y la ficción orientada a la distracción. Hecha la salvedad sobre la oferta del medio, los datos que surgen de las respuestas de los adolescentes escolarizados entrevistados permiten hacer algunas proyecciones interesantes para la escuela y la educación. Más allá de la cobertura y las presumibles diferencias en la emisión, para la totalidad de los países, los adolescentes que declaran ver televisión orientada a la difusión de las ciencias llega al 42,3%, incluyendo a los que lo hacen regular y muy regularmente. Esto varía sensiblemente por país. Colombia tiene el promedio más alto, 59%, seguido por Chile con el 42%. En los promedios más bajos se ubican Argentina con el 34% y Uruguay con el 29%. Esto muestra de manera indirecta que el uso de la televisión se orienta mayoritariamente hacia una programación presumiblemente relacionada con el entretenimiento y el pasatiempo, antes que con el aprendizaje y la curiosidad vinculada con la divulgación del conocimiento científico (VER EL GRÁFICO 3.5).

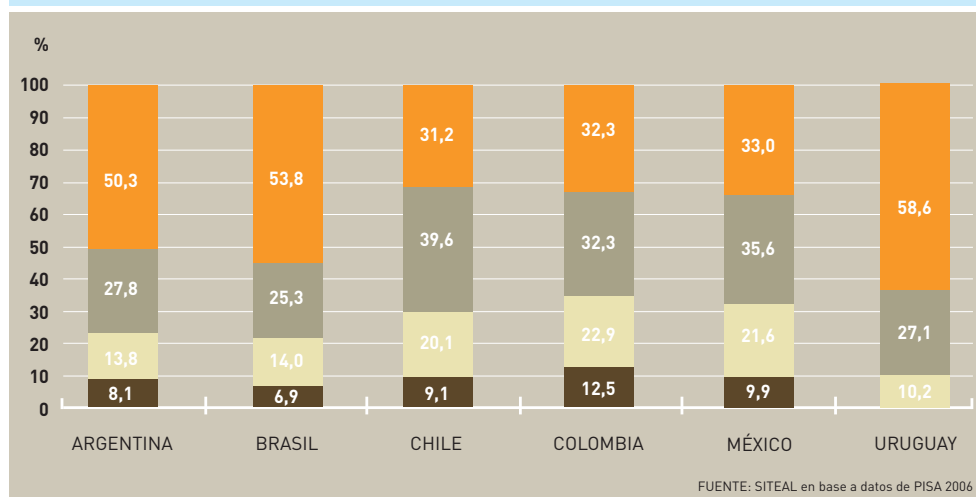


En Internet, no se puede postular la interdicción que la programación ejerce en el sistema televisivo: la cantidad de información es tan amplia que cubre todos los rubros, lo que produce una relación flexible con una demanda que puede aprovechar los contenidos de modo casi ilimitado. Mientras las audiencias televisivas tienen la desventaja de depender de una programación que apenas controlan, frente a la cual se posicionan en el mejor de los casos como seleccionadores, en Internet se supone que no hay limitaciones de oferta y cada usuario puede transitar con entera libertad por los contenidos que prefiere y elige. Puede haber limitaciones de conexión para acceder a paquetes de información digitalizada de peso y puede ocurrir que, con conexiones antiguas y lentas, la consulta se torne difícil, pero cabe anticipar que eso afectaría en primer lugar a los juegos en red y la bajada de audiovisuales o música con alta calidad de compresión. Es poco probable que las limitaciones de canal afecten a una consulta, a la bajada de material educativo o de divulgación científica.

Sin embargo, si se considera que, del total de internautas declarados, solo el 26% han navegado por sitios que ofrecen temas científicos o educativos, parece postulable sin mayores inconvenientes que este tipo de contenidos es poco preferido por los adolescentes de la región, algo que se puede extender a lo observado en el caso de la televisión, con las evidentes limitaciones que presenta ese medio (VER EL GRÁFICO 3.6).

GRÁFICO 3.6
 Frecuencia de consumo por parte
 de los alumnos de sitios de Internet
 orientados a las ciencias, 2006

CASI NUNCA
 A VECES
 REGULARMENTE
 MUY REGULARMENTE



Con toda seguridad, se puede afirmar que la tendencia de este medio es la opuesta a lo que serían contenidos educativos: el uso de Internet es básicamente lúdico y apunta a una comunicación cotidiana basada en el correo electrónico, en el chateo o la mensajería instantánea. La red no es aprovechada en todas sus dimensiones informativas y educativas por parte de los adolescentes, situación que plantea un ámbito interesante para trabajar con fines educativos. Esta situación es diferente en los distintos países y parece mostrar una brecha aún mayor respecto de los contenidos educativos que la que muestra el uso de la televisión: si pueden elegir, los adolescentes internautas están menos interesados en los temas científicos que los jóvenes televidentes que tienen su capacidad de elección reducida. De este modo, si se agrupan las categorías de visita muy habitual con la visita habitual, los números caen drásticamente respecto de los de la televisión utilizada con fines informativos. En Uruguay se registra el número más bajo: solo el 14% opta por estos contenidos. En Argentina y Brasil los números coinciden en el 21%, mientras que en Chile, México y Colombia, los adolescentes que buscan en este tipo de sitios ascienden al 29%, 30% y 35%, respectivamente.

En una senda similar pueden colocarse algunos datos de la encuesta de hogares de Chile sobre las salidas culturales de los adolescentes. La encuesta analiza las salidas de los adolescentes en el período correspondiente a los últimos doce meses y los datos dan cuenta de la vinculación de los adolescentes con el mundo de la cultura ilustrada. Los que declaran haber ido a exposiciones de arte son solo el 26% del total y se distribuyen de manera muy desigual entre los niveles socioeconómicos con un 34% para el superior y un 14% para el inferior. Lo mismo sucede con las obras de teatro y con la danza, que registran un porcentaje levemente inferior al anterior, un 19% del total, distribuido en un 26% para el nivel socioeconómico superior y un 9% para el inferior. Estas frecuencias se mantienen estables en el caso del cine, con un 23% del total y una distribución desigual entre los estratos sociales de un 35% para el superior y un 7% para el inferior.

Indudablemente, la diferencia que se registra entre sectores sociales es enorme. Salir, sin duda, es caro, y puede exigir competencias decodificadoras que, como el dinero para afrontar los costos, están muy desigualmente distribuidas entre los adolescentes chilenos (VER LOS GRÁFICOS 3.7, 3.8 Y 3.9).

GRÁFICO 3.7

Porcentaje de adolescentes que asistió a museos o exposiciones de arte durante el último año, Chile 2006

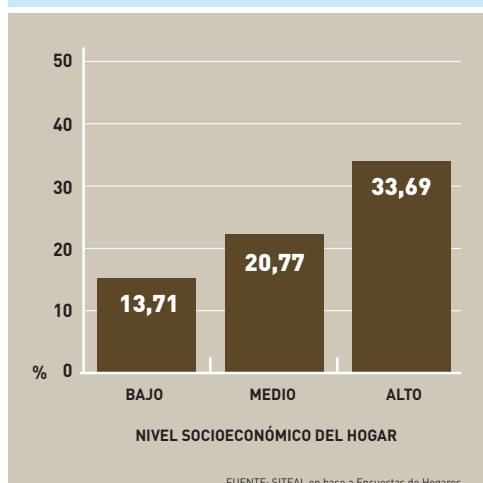


GRÁFICO 3.8

Porcentaje de adolescentes que asistió a obras de teatro o danza durante el último año, Chile 2006

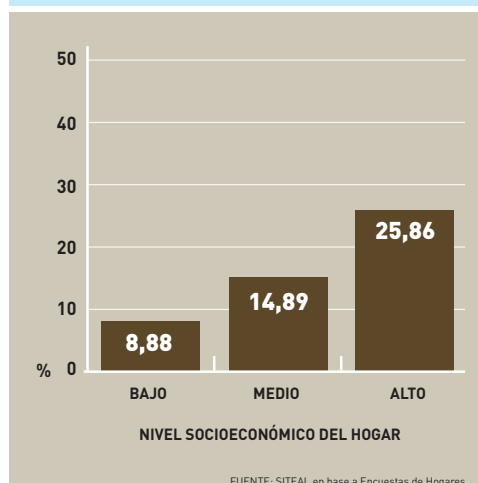
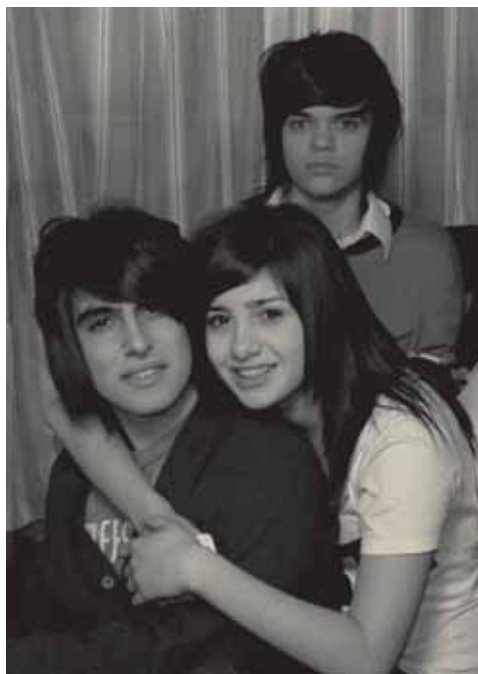
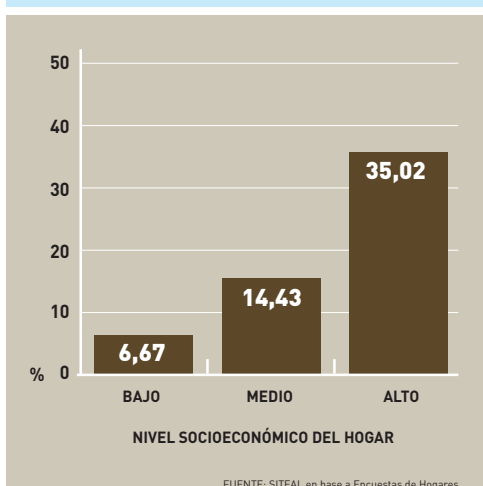


GRÁFICO 3.9

Porcentaje de adolescentes que asistió al cine durante el último año, Chile 2006



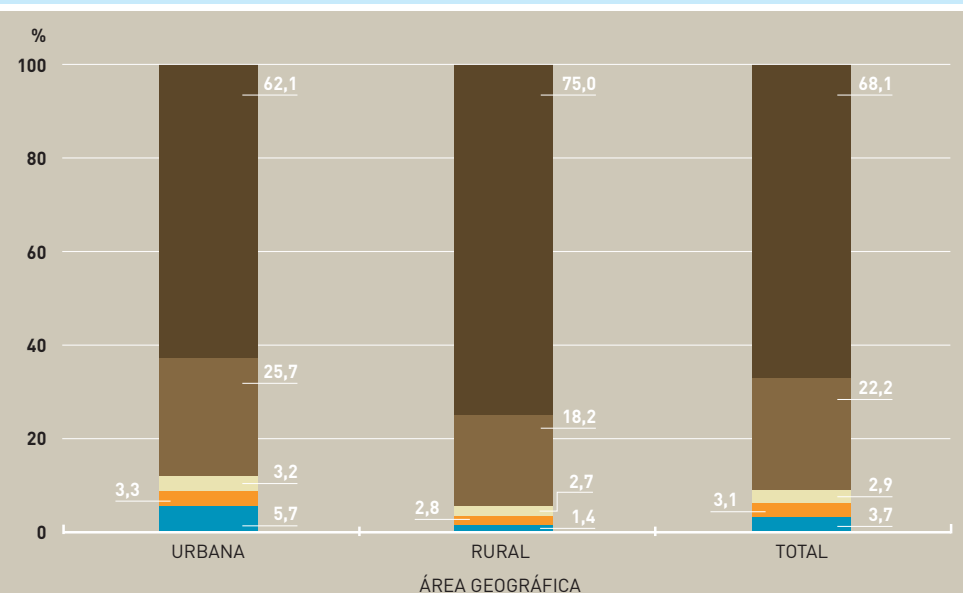
LOS ESPACIOS DE PARTICIPACIÓN DE LOS ADOLESCENTES

Un modo de aproximarse a las formas de socialización de los adolescentes como aspecto clave en la configuración de sus identidades y preferencias es observar sus espacios de participación social. En Guatemala, el 22,4% de los adolescentes declara su relación con espacios colectivos de participación. Ese número engloba a un universo en el que hay variaciones manifiestas: dos de cada tres participa en grupos religiosos, un grupo que tiende a nutrirse predominantemente de mujeres, de pobladores rurales y de adolescentes provenientes de sectores con menor nivel educativo. La segunda opción corresponde a las agrupaciones deportivas y ocupa al 23% de los adolescentes que declaran participación. Al contrario de lo que sucede con los grupos religiosos, la distribución se invierte: es mayoritariamente masculina, urbana y de familias con nivel socioeconómico alto. Debajo de estas aparece la participación en

GRÁFICO 3.10

Distribución de los adolescentes que participan de al menos una actividad comunitaria según espacio de participación y área geográfica, Guatemala 2006

EN GRUPO RELIGIOSO
EN GRUPO DEPORTIVO
EN COMITÉ ESCOLAR
EN GRUPO DE JÓVENES / GRUPO CULTURAL
EN OTRO TIPO DE GRUPO

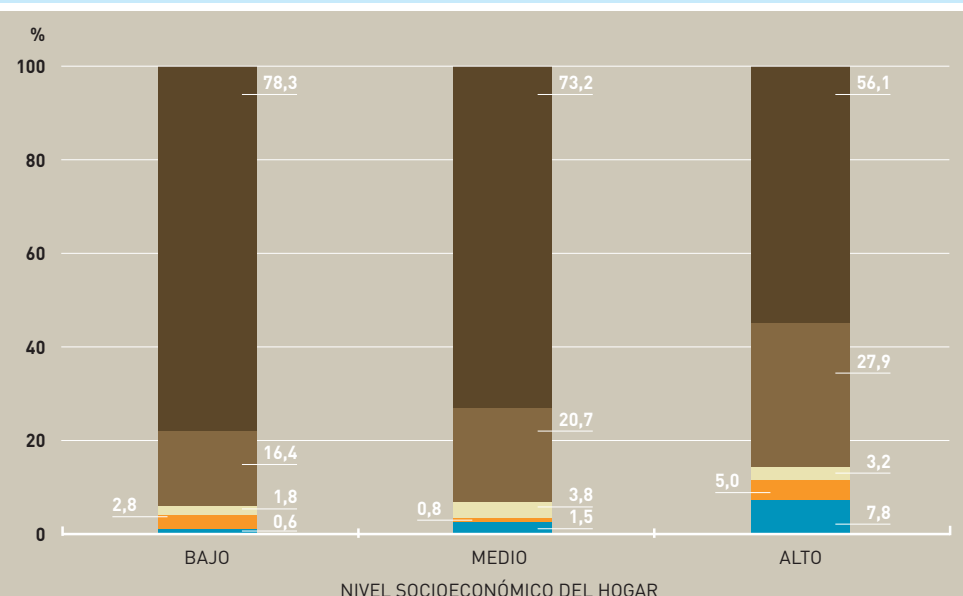


FUENTE: SITEAL en base a Encuesta de Hogares

GRÁFICO 3.11

Distribución de los adolescentes que participan de al menos una actividad comunitaria según espacio de participación y nivel socioeconómico del hogar, Guatemala 2006

EN GRUPO RELIGIOSO
EN GRUPO DEPORTIVO
EN COMITÉ ESCOLAR
EN GRUPO DE JÓVENES / GRUPO CULTURAL
EN OTRO TIPO DE GRUPO



FUENTE: SITEAL en base a Encuesta de Hogares

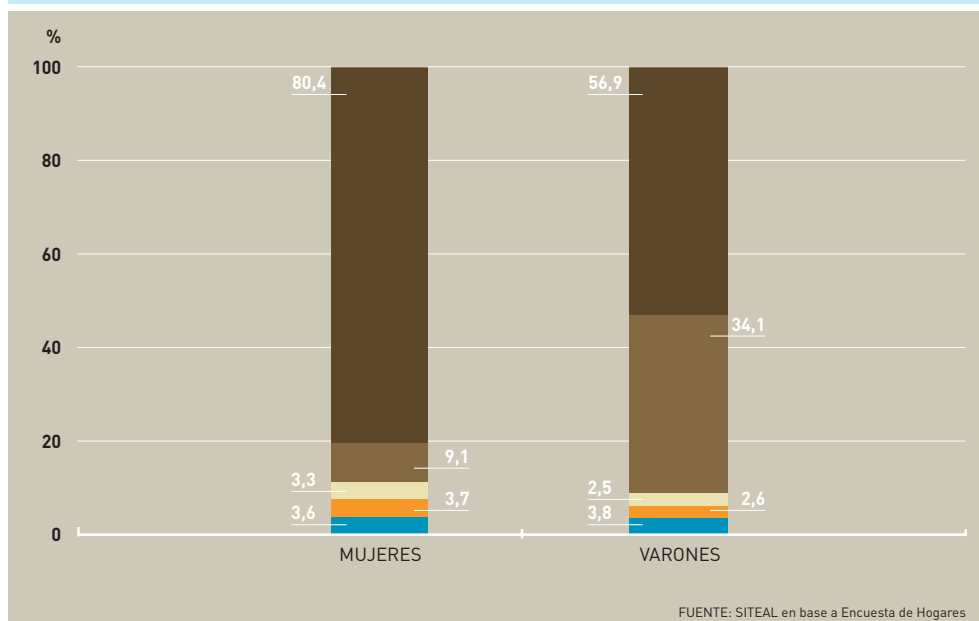
comités escolares con un 2,9% y la opción grupos de jóvenes y grupos culturales con el 3,1% del total (VER LOS GRÁFICOS 3.10, 3.11 Y 3.12).

Casi no hay mención a organizaciones políticas o de la comunidad por fuera de estas categorías lo que, por la negativa, da un panorama de la participación de los adolescen

GRÁFICO 3.12

Distribución de los adolescentes que participan de al menos una actividad comunitaria según espacio de participación y sexo, Guatemala 2006

EN GRUPO RELIGIOSO
EN GRUPO DEPORTIVO
EN COMITÉ ESCOLAR
EN GRUPO DE JÓVENES / GRUPO CULTURAL
EN OTRO TIPO DE GRUPO



tes en el proceso de toma de decisiones. Si se suma a ello que es altamente probable que la participación declarada sea en calidad de usuario de las instituciones, es decir como miembros y como receptores de formas organizativas y actividades programadas por otros, se puede suponer que se trata de una participación poco comprometida, más cercana a ser parte que a la toma de decisiones o incluso a la consulta sobre dicho proceso.

Algo similar ocurre en Nicaragua, donde la participación comunitaria de los adolescentes aumenta entre los sectores urbanos y los que provienen de familias de mayor nivel educativo. Como en el caso de Guatemala, las organizaciones religiosas y las deportivas son las mayoritarias y, de modo similar al anterior, la distribución por área y por nivel socioeducativo de los hogares coincide plenamente: los clubes y equipos deportivos son superiores en el área urbana de estratos más altos, en tanto que la participación en las instituciones religiosas es más frecuente en zonas rurales y de bajo nivel socioeconómico.

LA ESCUELA Y LOS ADOLESCENTES

La escuela media, que debe interactuar con adolescentes, enfrenta un proceso de universalización y masificación que la desafían permanentemente. La creciente expansión de la llegada y permanencia de los adolescentes a las aulas, que permite que aquellos sectores sociales históricamente olvidados por estas instituciones puedan ingresar a ellas, les exige un aprendizaje que se expresa en el desarrollo de propuestas educativas adecuadas a alumnos muy diferentes, a universos de adolescentes sumamente heterogéneos. En los hechos, esta tarea está aún inconclusa. En todos los países, en la medida en que los alumnos provienen de grupos sociales que se van alejando económica, social o culturalmente de los sectores urbanos más integrados, la

NUEVAS MODULACIONES DE LA PARTICIPACIÓN JUVENIL Y LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

SERGIO ALEJANDRO BALARDINI*

Con frecuencia solemos escuchar, a modo de sentencia, que las nuevas generaciones son apáticas e indiferentes. Que sus intereses son narcisistas y que el compromiso social y político está ausente de su agenda. Estas definiciones, de talante peyorativo, suelen ser expresadas por adultos que tuvieron su oportunidad de ser jóvenes en los mitificados años sesenta o, incluso, en los ilusionados años de la reconquista democrática. En cualquier caso, es oportuno señalar que, si queremos comprender sin prejuizar, es preciso evitar la comparación fácil e invitar a un ejercicio de análisis que dé cuenta de los contextos en que se han socializado unas y otras generaciones. Revisar e interpretar las prácticas participativas de adolescentes y jóvenes exige hacerlo de modo situado y en relación, eludiendo formulaciones abstractas y ahistóricas.

Una breve enunciación de los cambios acaecidos puede ayudar a dilucidar el sentido de las prácticas sociales que imperan. En esta perspectiva, cualquier reporte debe asignar un lugar relevante al impacto de la revolución científico-técnica en la organización del trabajo y su expansión a la vida doméstica, la propagación de los medios de comunicación y la globalización de los mensajes, la relación ambiental de los jóvenes con las nuevas tecnologías, la omnipresencia del mercado y el consumismo como valor social, las transformaciones plurales de la vida familiar y el reconocimiento de la dimensión de género, la pérdida de peso de las instituciones tradicionales, los cambios producidos en las funciones del Estado, la fragmen-

tación social con exclusión, las sucesivas crisis económicas e institucionales y, como parte de ese movimiento de cambios, el sentido de la política, que pasó de ser herramienta para la transformación del mundo, a una versión pasteurizada y minimalista encargada de la administración de lo dado, considerado inmutable.

Como consecuencia de tales transformaciones, el protagonismo de adolescentes y jóvenes cambió tanto en la modalidad de su presencia y su dimensión expresiva como en los temas de convocatoria, que se ampliaron y fragmentaron. Una mirada no acotada a los formatos de participación convencionales muestra un menor involucramiento en el espacio de la política partidaria cuya contrapartida es una mayor participación en proyectos sociales y culturales. En todo caso, surgieron nuevas causas de movilización, entre las que pueden mencionarse la protección del medio ambiente; la defensa de los derechos humanos, de minorías sociales o étnicas, de derechos sexuales y reproductivos; reclamos contra la violencia institucional y de justicia locales y específicos. Otras causas de corte más clásico como la defensa de la educación pública, también se hallan presentes, aunque con escasa mediación de instituciones tradicionales y de los partidos políticos.

En cuanto a la modalidad de las acciones, se advierte, precisamente, un cambio importante: cada vez con mayor frecuencia, surge la utilización de medidas de acción directa. Sin embargo, no debemos llamarnos a equívoco,

*Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Fundación Friedrich Ebert (FES).

espacios propicios para la participación. Desde el punto de vista de la actuación del Estado, en consonancia con la Ley de Protección Integral de Derechos para Niños, Niñas y Adolescentes (Ley 26.601), la integración de niños, adolescentes y jóvenes debe implicar su promoción en programas diversos, y de alcances y competencias diferentes.

En cualquier caso, algo que debe tenerse muy presente es que una de las demandas clave de las generaciones actuales parece orientarse al modo en que la participación se realiza, con mayores componentes de horizontalidad y exigencia de reconocimiento, y buscando incidir en las decisiones, concepción asociada a la idea de ser sujetos y tener derechos, que se aleja de los modos pseudoparticipativos, cosméticos y ficticiales.

Por último, si consideramos la participación ciudadana como un factor

irreemplazable para el desarrollo de sociedades más integradas y democráticas, adquiere especial relevancia el diseño e implementación de ámbitos de formación y capacitación, de impulso al desarrollo del asociacionismo y el estímulo a iniciativas diversas que promuevan a los jóvenes en modelos auténticamente participativos. La sociedad y el Estado pueden y deben aportar a este proceso complementariamente, evitando dejar el impulso participativo librado a la fuerza de un mandato familiar o un azar biográfico, en la medida que la reproducción de la participación social y política resulta un bien sustancial al futuro de nuestras sociedades. En este sentido, es importante tener en cuenta que involucrar a los jóvenes significa comprometerlos en el proceso de construcción de ciudadanía, de derechos y de democracia. Significa concebirllos como sujetos del presente y, al mismo tiempo, dotarlos de raíces y proyección.



capacidad de garantizar una educación de calidad se va diluyendo. Ello se aprecia en las todavía bajas tasas de escolarización de las comunidades rurales, de los pueblos indígenas y de los adolescentes que provienen de las familias más pobres.

Pero la información revisada en este capítulo suma mayor complejidad al panorama. Los factores que alejan a la escuela de sus clásicos alumnos y ponen en riesgo su capacidad de garantizar una educación de calidad van más allá de los efectos de la masificación, como la mayor diversidad social y cultural de su alumnado. Aun aquellos adolescentes que provienen de los sectores sociales que históricamente accedieron a la educación secundaria, hoy son diferentes; este, tal vez, es uno de los factores más complejos de procesar para los establecimientos educativos. La complejidad ya no se deriva solo de que hay cada vez más alumnos con perfiles crecientemente diversos sino que, además, todos ellos cambian, se van transformando a través de su relación con los medios de comunicación, de sus posicionamientos con la cultura letrada y de sus espacios de socialización y participación. Se está configurando una nueva adolescencia, más alejada de la cultura letrada, atravesada por la televisión e Internet, con formas de entretenimiento estructuradas en torno a las nuevas tecnologías y en espacios de socialización que, en muchos casos, se resuelven en el espacio virtual. Los núcleos de pertenencia y la comunidad con los que se sienten identificados cada vez más trascienden las dimensiones geográficas y se amplían a través de las nuevas formas de comunicación.

Las implicancias educativas de este cambio en el perfil de los adolescentes son múltiples. Antes de avanzar en una reflexión sobre este punto, es necesario profundizar en el espectro de factores que hacen a la conformación de este nuevo tipo de alumno. En el próximo capítulo se analiza información que da cuenta de aquellos aspectos de la nueva dinámica social que configuran un escenario de socialización nuevo para estos adolescentes y representan un desafío para su educación. ■



CAPÍTULO 4

LA ADOLESCENCIA EN EL NUEVO ESCENARIO SOCIAL DE AMÉRICA LATINA



CAPÍTULO 4

LA ADOLESCENCIA EN EL NUEVO ESCENARIO SOCIAL DE AMÉRICA LATINA

Son muchos los hechos desde los cuales se puede sostener que hoy, comparada con lo que fue hace dos o tres décadas atrás, América Latina es otra. Se podría ahondar en múltiples aspectos de la dinámica económica, social y cultural de los países de la región como un modo de ir poniendo en evidencia la profundidad de los cambios que está atravesando la región, el modo en que se está transformando. Entre ellos podrían mencionarse, desde el punto de vista económico, los cambios estructurales que resultaron de las reformas orientadas a lograr un modo específico de integración de las economías regionales en el proceso de globalización. En el panorama social, el aumento de las desigualdades, la crisis de los mecanismos tradicionales de cohesión, el debilitamiento del mundo del trabajo como espacio de integración y las nuevas formas de articulación en el espacio de los procesos sociales. Desde el punto de vista cultural puede mencionarse, a modo de ejemplo, la coexistencia de las nuevas tecnologías en los consumos diarios con una revalorización de las culturas originarias de la región, en un entramado de hipermodernidad y tradición que enriquece ampliamente el escenario regional. Todos estos factores operan e interactúan de diferente modo en cada escenario, a lo largo del territorio, dando lugar a espacios sumamente novedosos en los que tiene cabida la vida cotidiana de los ciudadanos.

Lo que se percibe en las aulas es que los adolescentes que nacen y se socializan en estos nuevos escenarios son inevitablemente diferentes. Lo son por su condición de adolescentes en esta nueva realidad, por ejemplo, sus consumos culturales, sus modos de socialización o su relación con los medios. Pero, además, son diferentes por nacer en escenarios atravesados por nuevas dinámicas a las que están expuestos no solo ellos, sino el conjunto de la sociedad.





Tres fenómenos, que tienen un gran impacto en la relación de los sistemas educativos con los adolescentes, son expresión de este nuevo escenario regional. El primero de ellos es la redefinición de los escenarios rurales que resulta del proceso de hibridación que se produce por la creciente interacción con los ámbitos urbanos. La adolescencia rural tiene puntos de contacto y diferencias con sus pares urbanos. Entre sus particularidades se observa que las relaciones familiares son más patriarcales que las urbanas, la dominación sobre las mujeres es persistente, se producen precozmente conflictos generacionales de tipo distributivo por la cuestión de la tierra y hay una temprana inserción laboral en las unidades familiares. Así, los adolescentes rurales están atravesados por tensiones propias de su entorno, diferentes a las que se les presentan a los que habitan las ciudades: la presión por el trabajo, las tensiones identitarias entre lo local y lo global, entre la decisión de permanecer y la de migrar, están presentes todo el tiempo en la economía temporal de sus decisiones. En contraposición, se ha abandonado la imagen de identidades rurales muy diferenciadas ya que la hibridación, producto de la difusión de las comunicaciones y de la incesante movilidad rural-urbana, determina más puntos en común con sus pares urbanos que lo que sucedía en el pasado, con un mundo de experiencia más inmóvil y aislado. En relación con la educación se esboza también una situación compleja: en la América Latina rural es donde más se avanzó en cobertura del sistema en el transcurso de los últimos 15 años pero, al mismo tiempo, es donde todavía perduran los grupos más críticos de excluidos del sistema. Es por ello que conocer a los adolescentes que provienen de esos escenarios constituye hoy una prioridad relevante.

En segundo lugar, un tema que atraviesa al conjunto de la región y que tiene un gran impacto en el modo en que las nuevas generaciones pueden concebir un proyecto de vida hacia el futuro es el de las migraciones. América Latina ha estado marcada históricamente por una fuerte movilidad poblacional en diversos sentidos. No obstante, cabe suponer que de modo directo e indirecto la migración está operando de forma novedosa sobre la adolescencia de la región. En primer lugar, ciertos países de América Central, sobre todo México, Ecuador y Colombia, funcionan como opciones abiertas para nuevas migraciones en un futuro próximo, en particular rumbo a los Estados Unidos. En segundo lugar, como se sabe, el peso de las remesas para el bienestar de los hogares y de las comunidades se ha vuelto un factor fundamental en muchos países de la región. La presencia real en la vida cotidiana de situaciones relacionadas con experiencias migratorias hace posible una relación imaginaria con el mundo –y, por lo tanto, con el lugar de origen– muy diferente, y que impacta significativamente en las representaciones de las nuevas generaciones.

Por último, un tema que últimamente llama la atención de la opinión pública se relaciona con la violencia y sus cambios de magnitud y naturaleza. En este terreno, sin rehuir las claras amenazas que se plantean, es preciso escapar de los pronósticos apocalípticos, tan errados como peligrosos políticamente. América Latina es el escenario de una nueva experiencia cultural respecto de la relación que la adolescencia y la juventud mantienen con la muerte y la violencia. No se trata solo de un incremento de los hechos violentos, sino de una creciente sensibilidad frente a la inseguridad y la violencia, propia del período histórico que se vive de modo similar en todo el mundo. Han aumentado las tasas de temor y de preocupación por el delito, incluso entre los adolescentes y los jóvenes, algo que no era así hace tan solo una década. Dado que los adolescentes, sobre todo los mayores, pasan mucho tiempo en el espacio público y por ello suelen ser víctimas frecuentes de delitos, ya están incluyendo en sus “mapas cognitivos” para moverse en la ciudad, formas de gestión simbólica y real ante la inseguridad. Esto implica que parte de la educación y la socialización de un adolescente pasa por saber a dónde ir y a dónde no ir, cómo reconocer a alguien “amenazante”, qué hacer frente a determinadas situaciones riesgosas o cuando ya han acaecido. Ninguna de estas formas de gestión de la inseguridad pondera los riesgos de acuerdo con su probabilidad real: se trata de una preocupación que, por ejemplo, no advierte la importancia de los accidentes de tránsito a pesar de su alta prevalencia. Es una construcción basada en datos reales, pero su incidencia y persistencia magnifican el diagnóstico, lo hacen omnipresente y, en la hipérbole de la urgencia, lo presentan como causa.

Con la expansión educativa, empiezan a darse cita grupos de jóvenes con pautas culturales diversas, distintas a las del pasado, en parte por pertenecer a nuevas generaciones y en parte por pertenecer a grupos socioculturales antes excluidos del sistema escolar. Una de las innovaciones culturales que esto conlleva es la emergencia de usos de la corporalidad que implican una pluralidad de concepciones y conducen a discordancias entre docentes, estudiantes y autoridades sobre los límites de la violencia escolar y, más aún, sobre qué es violencia, hasta discutir si esta es legítima dentro y fuera de la escuela en determinadas situaciones. Todo esto está generando un cuestionamiento de hecho de las formas de convivencia escolar y de resolución de conflictos; problema sin duda importante, pero que no se deja englobar y menos resolver en la simple formulación de que, actualmente, existen en la sociedad “adolescentes violentos”.

EL RECONOCIMIENTO DE LA ADOLESCENCIA CONTEMPORÁNEA Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

DINA KRAUSKOPF*

Reconocer la adolescencia como una etapa crucial del desarrollo humano permite abandonar la imprecisión de considerarla como una transición. La extensión cada vez mayor de la fase juvenil (adolescencia y juventud) dinamiza el reclamo de las personas jóvenes para legitimar este período de sus vidas como válido en sí mismo. Algunos conceptos que inciden en la calidad de la educación serán revisados en este marco que reconoce, por un lado, la existencia de importantes diversidades en las identidades juveniles y, por otro lado, que la adolescencia es el período en que se produce con mayor intensidad la interacción entre las tendencias individuales, las adquisiciones psicosociales, las metas socialmente disponibles y las fortalezas y desventajas del entorno.

LA EDUCACIÓN ENFRENTA NUEVOS CONTEXTOS JUVENILES

En la sociedad actual, en que la expectativa de vida ha crecido, la relación entre lo global y lo local se ha modificado, y las trayectorias de vida se han vuelto más complejas, han aparecido insumos insospechados y nuevos problemas, y el correr del tiempo ha transformado las respuestas que la ampliación de la etapa juvenil requiere de la puesta a prueba de los recursos que las culturas ofrecen para el manejo competente de la vida independiente y para el desarrollo colectivo. La velocidad de los cambios genera incertidumbre sobre el futuro, y los proyectos de vida y el sentido del presente resultan de central importancia para

proyectarse hacia adelante. La polarización socioeconómica agudiza los impactos diferenciales en la incorporación de los nuevos códigos e instrumentos para el desarrollo de los adolescentes y se incrementan las inequidades, cuyo reconocimiento, más la incertidumbre actual y la rápida obsolescencia de los recursos de avance cognitivo y social, conducen a replantear los enfoques y las interacciones del proceso educativo.

La calidad que la sociedad demanda a la educación incluye ir más allá de las paredes de la escuela, esto es, abrirse a las muchas realidades que viven los adolescentes, reconocer sus ámbitos y fuentes extraescolares de conocimiento, el valor de trayectorias de vida como la de un adolescente proveedor en una familia en condiciones de subsistencia, la interculturalidad, la solidaridad en la convivencia, etc. La apertura de oportunidades amplía los campos de experiencia, permite al adolescente contar con credenciales para una inserción exitosa y ofrece metas que motivan a dejar de lado soluciones falsas, inmatematistas y riesgosas.

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EL DESARROLLO DE LAS IDENTIDADES JUVENILES

La educación tiene un papel muy importante en la formación del capital humano y cultural, y en la elaboración de la identidad y del sentido de la vida. La construcción de la identidad es un imperativo del desarrollo personal y

* Consultora Internacional en Políticas de Juventud, investigadora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de Chile.

social. En épocas de cambios vertiginosos, los adolescentes deben enfrentar disyuntivas e insumos muy diversos para aprender a reconocerse; las condiciones del mundo moderno demandan una brújula interna. La identidad ya no se construye en la postergación de la inserción social sino en la participación en la toma de decisiones y la anticipación de consecuencias. Esto implica nuevos enfoques en los procesos educativos.

Las propuestas de homogeneidad en educación aumentan la discriminación de oportunidades porque desconocen la diversidad de identidades, aportes juveniles y condiciones de vida; introducen distancias culturales que marginan, descalifican y afectan la apropiación del conocimiento, y minan la confianza en la capacidad de los niños y adolescentes pobres, mujeres jóvenes, indígenas y jóvenes rurales. Universalización del acceso al conocimiento no es lo mismo que universalidad del sistema educativo. La calidad de la educación demanda precisar el concepto de universalidad, pues, de lo contrario, puede volverse paradójicamente contrario a sus fines.

LA CALIDAD EN LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES

La velocidad del cambio influye en las relaciones entre jóvenes y adultos, y crea códigos distantes entre ambas generaciones. Las juventudes contemporáneas establecen nuevas relaciones con las generaciones mayores y abandonan la lucha tradicional por el poder adulto, que consideran una característica de tiempos pasados. Las confrontaciones y conflictos responden más bien a cosmovisiones diferentes o a necesidades de individuación que emergen durante la fase juvenil. El no reconocimiento de las subjetividades adolescentes es factor de numerosos conflictos y agravamiento de problemas.

Los estudiantes no aceptan posiciones intocables, se sienten bloqueados o desesperanzados ante ellas.

Para los jóvenes, la democracia en las relaciones es un valor necesario que hay que cultivar para el desarrollo de la calidad de la educación.

El respeto y la escucha mutua facilitan la interlocución constructiva con los adultos, necesaria para la incorporación en la sociedad moderna. Los jóvenes demandan al medio adulto una reorganización de esquemas psicosociales que incluye el establecimiento de nuevos modelos de autoridad y estrategias de formación innovadoras. El enfoque de derechos da nuevas perspectivas a la protección de los adultos y reconoce que los adolescentes tienen capacidades, responsabilidades y derechos para intervenir como protagonistas de su presente, contribuir en el mejoramiento de su calidad de vida y participar en el desarrollo de la sociedad.

LA ENTRADA EN ESCENA DE LA ADOLESCENCIA RURAL

Marcando un punto de inflexión respecto de su escasa presencia en los debates académicos y políticos, los jóvenes rurales han comenzado a hacerse más visibles en los últimos años a lo largo y a lo ancho de América Latina. ¿Por qué su invisibilización pasada? En parte, porque la sociología agraria clásica sostenía que la modernización iría contrayendo el espacio rural hasta su virtual desaparición, por lo cual el destino indefectible de los jóvenes sería la migración; se suponía también que el mundo rural no permitía la “moratoria social”, ese tiempo de espera definitorio de la juventud y la adolescencia; que la juventud rural era débil como actor social específico y su protagonismo como “problema social”, escaso, a diferencia de lo que históricamente sucede con las diversas franjas de la juventud urbana. Conjugados, estos factores llevaron a que la adolescencia y la juventud rural no fueran objeto de preocupación por parte del Estado ni de las políticas públicas. Esta ausencia de protagonismo está terminando, lo cual se debe al peso que ganan las nuevas generaciones en los movimientos sociales rurales y al impacto de las veloces transformaciones producidas por la demanda creciente de materia prima en el mundo.

Desde el punto de vista educativo, en el ámbito de la escuela secundaria, el mundo rural también fue un gran ausente. Son recientes y escasos los esfuerzos realizados por ofrecer una educación secundaria de calidad a estas poblaciones, y aún hoy es habitual que los adolescentes deban migrar a las zonas urbanas más cercanas para poder continuar sus estudios una vez finalizado el nivel primario, con el impacto que ello tiene en la cotidianeidad de sus familias. El desafío de universalizar la educación secundaria lleva inevitablemente a avanzar sobre los espacios rurales, posicionando a los sistemas educativos en la necesidad de interactuar con un universo de adolescentes que se mantuvieron hasta ahora en la invisibilidad y de integrar en sus programas de estudio los contenidos específicos y cambiantes del mundo rural.

Entre sus particularidades sociodemográficas, el sector rural mantiene su alta fertilidad tradicional y, por ende, hay más miembros por hogar que en otros sectores, lo cual lleva a una mayor presión demográfica que puede ser motivo de migración o mayor demanda sobre el sistema educativo. Esto ocurre sobre todo en los países con menor grado de desarrollo. Así, al compararse los hogares rurales con los hogares urbanos, las familias rurales de los países del grupo 4, los menos desarrollados, presentan el mayor número promedio de miembros por hogar (5,1) de todos los grupos de países. A pesar de la persistencia de esta pauta demográfica, las relaciones familiares están atravesando una época de transición, fuente de conflictos distributivos entre generaciones. El eje de la tensión es que el ciclo económico de la unidad familiar está tradicionalmente subordinado a los designios del jefe, y la fase de mayor potencial para la explotación familiar coincide con la etapa juvenil de los hijos, momento en que suman su aporte a la fuerza de trabajo. Pero también se trata, al fin de cuentas, del inicio de las demandas de independencia, etapa en que el deseo de autonomía de los jóvenes entra en contradicción con la posibilidad de ayudar al jefe de la familia a aumentar el bienestar económico del hogar. Si bien se trata de un problema tradicional, la transición que atraviesan hoy las comunidades rurales estaría agudizando la tensión entre padres e hijos, tensión que se manifiesta en etapas cada vez más tempranas, desde la adolescencia.

A pesar de este proceso de transición, perdura una situación particularmente desventajosa para las mujeres en el mundo rural. En efecto, las mujeres de ambientes rurales suelen estar sobrecargadas de trabajo, tanto en el campo como en el ámbito



doméstico, pero su aporte no se valora; son además las que sufren mayores restricciones para salir del hogar, tanto para actividades de ocio como para buscar oportunidades laborales. En su ciclo de vida se desdibuja la consabida “moratoria social” propia de la juventud actual, ya que desde la niñez enfrentan intensas labores domésticas; frecuentemente, muchas devienen madres en la adolescencia temprana y carecen de información sobre anticoncepción y prevención de enfermedades de transmisión sexual.

En el plano laboral, la situación de los adolescentes y los jóvenes rurales difiere significativamente de la de sus pares urbanos. En el capítulo 2 se ha señalado la tasa de ocupación de los adolescentes rurales, en particular la de los varones de 16 a 17 años, y los alcances del trabajo no remunerado. El factor rural como predictor de inserción laboral temprana es más fuerte en los países con menor grado de desarrollo: en ellos, la proporción de adolescentes activos en las áreas rurales es casi el doble que en las áreas urbanas. También la probabilidad de trabajar en el sector informal y ser un asalariado precario es, con excepción de los países del Cono Sur, mucho más alta en las áreas rurales que en las urbanas.

Estos datos, como los que provienen de investigaciones de índole cualitativa, concuerdan en que la población rural tiene un contacto más próximo y temprano con el mundo del trabajo que la población urbana. Estos trabajos están, en la mayoría de los casos, vinculados con la agricultura familiar, lo que explica la existencia de muchos trabajadores no remunerados. Pero esta situación de ocupación temprana no debe ocultar un tema que interpela de lleno a la educación: la competencia y la tecnificación de la producción han generado la disminución de la demanda de mano de obra rural. Si una de sus consecuencias es la migración, quienes permanecen en las zonas rurales deben optar por las actividades múltiples que combinan el trabajo rural en la finca familiar, muchas veces no remunerado, con ocupaciones distintas. Esta realidad acuciante de menor capacidad de absorción de mano de obra en los enclaves rurales plantea un serio interrogante para la educación rural.

En el plano educativo, se observa desde mediados de la década pasada que, en la mayoría de los países, se ha producido un incremento de la cobertura educativa y de los años de escolaridad promedio en las nuevas generaciones, aunque insuficiente para afrontar los desafíos actuales. El área rural es donde más ha avanzado la cobertura de la educación secundaria en la última década, diez veces más que en la zona urbana. Todos los

perfiles críticos estudiados están sobrerrepresentados en el área rural, como los adolescentes analfabetos, los que tienen el nivel primario incompleto, o aquellos que superan en cuatro o años más la edad que les corresponde para el nivel educativo que cursan. Así, la adolescencia rural concentra el mayor avance de los últimos tiempos de los sistemas escolares, aunque mantiene los núcleos más duros de la exclusión socio-cultural y los mayores déficits en términos de resultados educativos.

Para los sistemas educativos, la ruralidad representa un doble desafío. Uno tiene que ver con una aproximación demográfica al fenómeno. Poblaciones rurales son poblaciones pequeñas, dispersas y, en muchos casos, aisladas, lo que impone una especificidad a la oferta educativa rural. El otro desafío, tal vez menos abordado, es cultural. De acuerdo con una nueva consideración sobre la realidad rural, las identidades de los adolescentes y los jóvenes en dicho ámbito estarían experimentando transformaciones cruciales. Existe hoy un rechazo creciente de la idea tradicional que postulaba la existencia de una identidad rural esencial, totalmente distinta de la urbana. Por el contrario, se reconoce hoy una identidad híbrida, promovida por la influencia de los medios de comunicación y por una mayor interrelación entre las culturas urbana y rural que habrían modificado los patrones clásicos de socialización.

Desde un punto de vista cultural, el límite entre lo urbano y lo rural es sumamente impreciso. Ámbitos tradicionalmente urbanos están hoy atravesados por señales que llegan del espacio rural, especialmente a través de los procesos migratorios. Al mismo tiempo, son escasos los espacios rurales que escapan a la influencia urbana, inevitable a través de las nuevas formas de comunicación, el mayor acceso vial a las ciudades o la creciente dependencia económica y productiva que se da entre ambas esferas. Por último, así como el mundo urbano es heterogéneo, también lo es el rural, no solo entre los distintos países, sino en el interior de cada país de la región.

ADOLESCENCIA Y MIGRACIÓN³

La migración no es un fenómeno nuevo. América Latina ha sido históricamente una región con fuerte movilidad poblacional en diversas direcciones. Los jóvenes fueron siempre uno de los grupos con mayor movilidad, con una diferencia importante entre los adolescentes que viven aún con sus padres y los jóvenes autónomos o con deseos de independencia. A pesar de la dificultad para contar con datos precisos sobre el tema, todos los censos y los trabajos específicos señalan que, a partir de la adolescencia, a menor edad, mayor es la propensión a migrar. Aunque no se trata de un fenómeno nuevo, es necesario analizar sus facetas actuales, la forma en que el fenómeno afecta a los adolescentes y, en tal sentido, el tipo de interrogantes que plantea a la escuela.

Un punto de partida ordenador para el análisis de este fenómeno es hacer referencia a cinco factores clásicos sobre migración juvenil: la migración laboral, más frecuente entre los jóvenes mayores, cuyo objetivo es buscar mejores oportunidades de trabajo; la migración educativa, en general de carácter interno y de corte rural-urbano; la migración nupcial, relacionada con la formación de nuevas parejas; la de tipo emancipatoria, donde la salida de la familia de origen es para la conformar un hogar propio y, por último, la migración familiar, subdividida entre migración de arrastre, que sucede cuando la familia se traslada en conjunto, y la de reencuentro familiar.

3. Este apartado recoge ideas y datos del apartado sobre migración de *La Juventud en Iberoamérica. Tendencias y Urgencias*, CEPAL-OII, Buenos Aires, 2004. Se agradece a sus autores la autorización para su uso. Parte de los datos actualizados fueron provistos por Ernesto Espíndola Advis de la División de Desarrollo Social de la CEPAL.

Para la población de América Latina en general, las dos primeras son las causas de movilidad más importantes mientras que, entre jóvenes y adolescentes, son nodales la migración por logro educativo y la del tipo de arrastre o de reencuentro familiar. Además de sus causas, en el análisis es necesario tener en cuenta las diferencias entre la migración nacional e internacional. El centro de la problemática regional de esta última, como se sabe, es la migración hacia Estados Unidos y, en la población migrante, la proporción de jóvenes es muy alta: según el censo norteamericano del 2007, más del 25% de la población residente en ese país y nacida de América Latina y el Caribe se encontraba dentro de la franja de 15 a 29 años; este porcentaje alcanzaba el 30% al tomar a los nacidos en América Central, contra alrededor de un 19% de la población norteamericana nativa.⁴ La migración está implicando un cambio demográfico en Estados Unidos y, para los países expulsos, una pérdida de población joven, en plena edad activa. En segundo lugar, es relevante la migración internacional de carácter intraregional entre países fronterizos o cercanos. Así, por ejemplo, datos del año 2000 mostraban que los inmigrantes de 15 a 29 años provenientes de países limítrofes en Argentina eran 217.316 y en Costa Rica 104.781, dos países tradicionalmente receptores de inmigración.⁵ En tercer lugar, se encuentra la migración ultramarina, donde el polo receptor central es España, que contaba en el año 2007 con 2.017.141 inmigrantes nacidos en América Latina de los cuales más del 40% tenían entre 15 y 29 años (VER LA TABLA 4.1 Y EL GRÁFICO 4.1).⁶

TABLA 4.1
Inmigrantes regionales de 15 a 29 años
por país de residencia, *circa* 2000

PAÍS DE RESIDENCIA	TOTAL	PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN TOTAL
ARGENTINA	217.316	21,3
BOLIVIA	19.858	27,9
BRASIL	21.471	22,0
CHILE	48.885	36,9
COSTA RICA	104.781	38,1
ECUADOR	19.313	26,1
GUATEMALA	11.899	30,6
HONDURAS	4.999	25,4
MÉXICO	22.557	30,0
PANAMÁ	7.120	13,6
PARAGUAY	43.946	28,9
REP. DOMINICANA	31.036	41,0
VENEZUELA	124.108	16,7
TOTAL	418.986	22,8

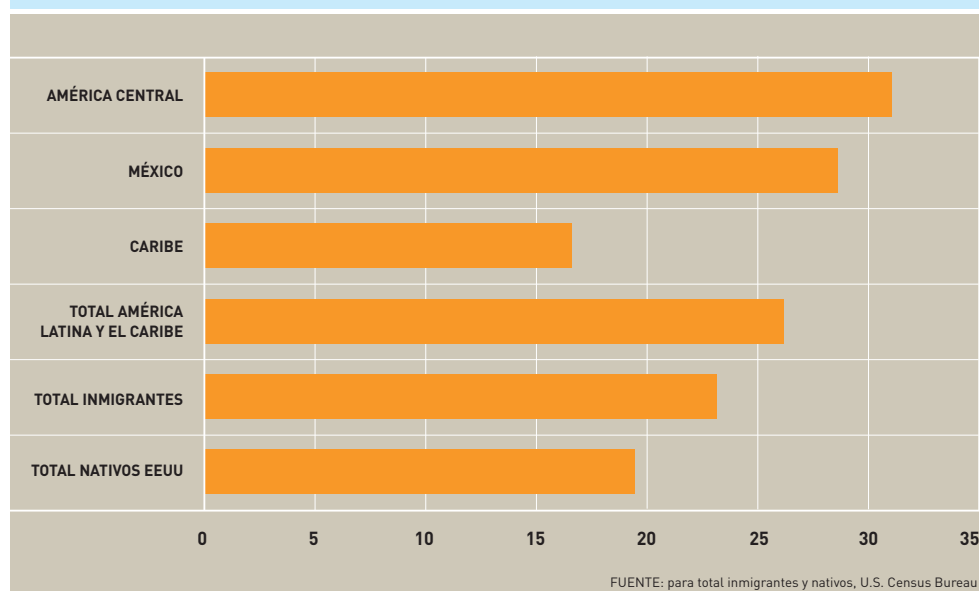
FUENTE: Proyecto IMILA del CELADE

4. Fuente: Total inmigrantes y nativos, U.S. Bureau.

5. Fuente: Proyecto IMILA del CELADE, Gentileza CEPAL-OIJ.

6. Fuente: Padrón Municipal Continuo de Habitantes, 1/01/2007, INE, España. Gentileza CEPAL-OIJ.

GRÁFICO 4.1
Porcentaje de jóvenes de 15 a 29 años en la población
residente en Estados Unidos según país de nacimiento, 2007



Las encuestas de hogares de varios países de la región permiten ponderar la migración interna de los adolescentes. Allí puede apreciarse que una proporción significativa de los adolescentes –que llega a valores cercanos al 30% en algunos grupos– son migrantes provenientes de alguna otra región de su país. Las diferencias entre las formas de medición hacen que, en muchos casos, la noción de migrante interno pueda incluir a personas nacidas en comunas aledañas, pero la movilidad poblacional interna aparece en la adolescencia, muy posiblemente por causas de estudio, de arrastre familiar en menor grado y, entre los jóvenes de mayor edad, por razones laborales. Por otro lado, en la migración internacional, la población masculina es más numerosa mientras que en la migración nacional se registra un predominio femenino por la atracción de nichos de mercado como el empleo doméstico.

El carácter generalizado de los procesos migratorios hace que sus efectos estén presentes en la vida cotidiana de la gran mayoría de los adolescentes, más allá de su experiencia personal. Hoy es un fenómeno que afecta a todos; la opción por cambiar de escenario está en el imaginario colectivo, independientemente de cuán efectiva sea su viabilidad. Un primer aspecto de esta nueva realidad que merece ser destacado es la mayor movilidad de los migrantes, en especial de México y América Central hacia Estados Unidos. El impacto en los adolescentes es importante por el factor de arrastre; también sus familias se ven afectadas por períodos de separación y reagrupamiento. Las migraciones implican profundos cambios en los arreglos familiares (circularidad, reagrupamiento, alejamientos temporales o definitivos) y profundizan el proceso de conformación de nuevas formas de convivencia y formación de núcleos familiares que impactan en las relaciones familiares de los adolescentes, en su subjetividad y su bienestar.

Un segundo aspecto es de tipo económico: las remesas, en particular aquellas enviadas desde Estados Unidos a muchos países de América Central y del Sur, tienen un impacto central en la configuración de los hogares y en las condiciones de vida, particularmente en la capacidad de consumo de los hogares. Hay que considerar las

implicancias que genera en los adolescentes de ciertos países la diferencia de pertenecer a un hogar con acceso a remesas frente a otros sin la ayuda de estos recursos. Esto podría generar un patrón de diferenciación social en relación a las posibilidades de consumo para los adolescentes de sectores populares de varios países. Pero además, esta posibilidad de vivir de un dinero que llega “desde afuera” puede producir una falsa ilusión de hogar subsidiado, de una calidad de vida sin costo visible, un bienestar aparentemente desligado del trabajo. Este factor podría distorsionar el modo en que las nuevas generaciones imaginan el momento en que deban estar a cargo de sus economías domésticas y construir su proyecto de futuro.

Hay un tercer eje de aproximación a los efectos de los procesos migratorios que es de carácter cultural: la mayor movilidad, el auge de las comunicaciones y su abaratamiento unido a revalorizaciones identitarias llevan a la conformación en toda la región –sobre todo en los países receptores de migración local– de formas de identidad que, a diferencia de las tendencias a la asimilación de generaciones anteriores, tienden a revalorizar las culturas de origen. Esto es visible en las comunidades de ciudadanos bolivianos en Argentina, mexicanos en Estados Unidos, nicaragüenses en Costa Rica y de los ciudadanos de diversos países de América Central en México; en los destinos inmigratorios, las nuevas generaciones realizan una valorización y reinención de sus culturas locales de origen. A esto se agregan procesos de hibridación identitaria de jóvenes migrantes extraregionales, como lo muestran estudios sobre jóvenes de origen coreano, chino y japonés en distintos países de la región y, en menor medida, provenientes de países de la ex Unión Soviética y otras naciones del este europeo.

Detrás de estos fenómenos hay una complejidad de procesos migratorios que merece ser destacada. En aquellas regiones expulsoras de población, de las cuales las familias se van en busca de mejores oportunidades, se desdibuja cada vez más el sentimiento de pertenencia a la comunidad, la sensación de formar parte de ella. Allí se percibe un cambio en el modo en que las personas se relacionan con el espacio local, aquel lugar en el que viven, en la medida en que para ellas deja de ser el escenario en el cual diseñar un proyecto de futuro.

El proyecto local es un proyecto basado en el vecindario que permite contar con aquellos con los que se convive. Los incorpora, invita a invertir y construir infraestructura e institucionalidad en el propio escenario que se habita. El proyecto global, en otra ciudad o en otro país es, en cambio, un proyecto individual en el cual cada uno trata de llevarse lo más que puede del contexto en que vive. Los escenarios expulsivos son, de este modo, lugares con los que, inevitablemente, en algún momento, quien planea irse debe pelearse como modo de diluir las representaciones o expectativas que sobre ellos se había creado. Los espacios de los cuales las familias intentan irse sufren, de este modo, un cambio en el plano de las subjetividades visible en el modo de imaginar el futuro y, en consecuencia, en un renunciamiento a todo aquello que pudiera retenerlas allí. Sin duda, la pelea necesaria para poder irse deriva habitualmente en la reconciliación implícita que se ve en aquellos emigrantes que añoran e idealizan su tierra de origen.

Por el contrario, en las zonas receptoras de corrientes migratorias es posible observar el crecimiento demográfico sin una planificación ordenada, la estigmatización del migrante y su discriminación, y la reproducción del círculo de la pobreza. En estas comunidades, el migrante queda asociado a la creciente inseguridad, al incremento de la desocupación e incluso a la saturación de los servicios públicos de salud y educación, convirtiéndose así en un otro amenazante que puede desencadenar enfrentamientos entre grupos que coexisten en un mismo espacio social.

Estos cambios en las representaciones relacionadas con el lugar en que se vive y las reconfiguraciones sociales que adquieren connotaciones conflictivas se reflejan, inevitablemente, en las aulas. La desintegración de los hogares, la falta de la figura paterna, materna o ambas y las nuevas reconfiguraciones familiares generadas por la migración son algunos de los factores mencionados habitualmente por los docentes para explicar las mayores dificultades educativas en los niños expuestos a estas situaciones. Se suman, además, aquellos casos de mala alimentación (cuando se esperan las remesas del exterior y estas no llegan) o de niños y jóvenes que quedan al frente del hogar y deben incorporarse al mundo del trabajo, con las importantes consecuencias que esto acarrea en términos de su educación.

Pero la dificultad mayor radica, tal vez, en las nuevas subjetividades que comienzan a configurarse cuando el proyecto migratorio es parte de la vida cotidiana, cuando se nace y se crece con el deseo puesto en irse. En ciertas culturas juveniles, cruzar la frontera y volver ya forma parte de los rituales de iniciación, es una forma de ganar prestigio en el grupo. Da la sensación de que el fenómeno migratorio se origina primero como producto de un modelo de exclusión pero luego se institucionaliza, deviene cultural y ya nadie se cuestiona sobre él; comienza a formar parte del universo simbólico de la comunidad.

Ciertos interrogantes se plantean entre quienes educan en escuelas ubicadas tanto en zonas expulsoras como en zonas receptoras de migrantes: ¿a quiénes están educando?, ¿a quiénes forman las escuelas de los contextos expulsores? Hay quienes señalan que la mayoría de los jóvenes terminan la secundaria, pero terminan y se van. En otros casos, los niños o adolescentes suelen irse antes de llegar a la secundaria. Pero, en ambos casos, en última instancia, esas escuelas educan para irse. ¿A quiénes están educando las escuelas de los contextos receptores? Las escuelas enfrentan el riesgo de que la educación institucional pueda convertirse para los inmigrantes y, especialmente, para sus hijos, en un medio de desarraigo de su propia cultura. En consecuencia, los docentes se ven frente a la responsabilidad de evitar que la integración social y política no suponga un menoscabo o una renuncia a la cultura originaria de los alumnos.

En un caso o en el otro, la presencia que tiene actualmente la cuestión migratoria en la vida diaria de los sectores más postergados se refleja en la dinámica de las escuelas y es un factor que no puede pasar inadvertido cuando surge la pregunta sobre quiénes son los alumnos a los que hay que educar, qué expectativas tienen, qué esperan de la educación, y cómo se debe establecer un diálogo y una comunicación que permita que su paso por la escuela sea una oportunidad de aprendizaje y crecimiento. Para las escuelas, queda el desafío de transitar el camino que lleva desde administrar los procesos migratorios, que desestabilizan y desestructuran las prácticas educativas, hasta integrarlos como experiencia enriquecedora en el proceso de formación de los nuevos ciudadanos.

VIOLENCIAS Y MUERTES VIOLENTAS: UN CAMBIO EN LA EXPERIENCIA CULTURAL JUVENIL LATINOAMERICANA

Otro tema que gana espacio en los últimos tiempos es la relación entre violencias de diverso tipo. Muerte y juventud es un tópico que aparece casi a diario en la opinión pública de América Latina. Las rúbricas son variadas: los delitos cuyas víctimas y victimarios son los jóvenes, la pandemia del VIH-Sida, la mortalidad por causas externas y, en relación con la escuela, las manifestaciones de violencia escolar. Cada problemática tiene una alta carga emocional y la violencia juvenil, en los medios, en las

representaciones de la cultura popular y en la voz y letra de no pocos académicos, suele ser considerada un indicador de la crisis social o moral devastadora de esta época en general y de América Latina en particular.

Así las cosas, demasiado rápidamente se concluye que la actual es una época de exacerbación de la violencia y de las juventudes violentas. Ahora bien, ¿qué hacer y decir frente a esta proliferación de imágenes, discursos y profecías impregnadas de un tinte casi apocalíptico? Es difícil sostener afirmaciones que denuncian un incremento de la violencia, en sociedades históricamente atravesadas por diversas formas de violencia, desde sus orígenes hasta sus recientes dictaduras, guerras civiles o violentos conflictos internos que sufrieron tantos países de la región.

En los últimos tiempos, en América Latina, se percibe como una nueva experiencia cultural la relación de los jóvenes con la violencia y la muerte. Esto implica cambios en las causas de mortalidad y en las formas mismas de la violencia pero, especialmente, en el incremento de la sensibilidad frente a toda forma de inseguridad y violencia, propia de este período histórico en todo el mundo. Esta creciente sensibilidad explicaría, en parte, la centralidad que el tema adquiere en el espacio público. En efecto, visto en una temporalidad larga, a medida que las sociedades se vuelven más seguras en términos generales –menos hambrunas y guerras, extensión de la esperanza de vida–, la sensibilidad es mayor y resultan menos aceptables la violencia y la inseguridad. Se habla de experiencia cultural porque se incluyen hechos sociales prediscursivos, pero también relatos y afectividades colectivas que no necesariamente coinciden o son representaciones de tales hechos.

Una primera dificultad que surge en torno a esta problemática es el diagnóstico. ¿Cómo hacer un balance equilibrado entre datos fácticos e imaginarios colectivos, entre lo que perdura y lo nuevo, entre diferencias por países y por grupos? El tema de la violencia en América Latina está más presente, y la violencia y la muerte violenta



forman parte de las temáticas que preocupan a quienes se ocupan de los jóvenes y, en algunos grupos sociales o países, a los jóvenes mismos.

Una mirada que abarca cierta temporalidad revela ciertos cambios que se iniciaron durante las décadas de 1980 y 1990 con la aparición del VIH-Sida –enfermedad que implica muerte y morbilidad juvenil–, con el incremento de homicidios y, en algunos países, por la persistencia o agudización de conflictos internos violentos. Los datos son, sin duda, preocupantes cuando se los mira comparativamente, en particular si se consideran –como habitualmente se hace– la adolescencia y la juventud en general (15 a 29 años). El *Informe de Juventud* de CEPAL-OIJ (2004) muestra que la morbilidad y la mortalidad de los jóvenes tienen escasa visibilidad, pocos datos precisos y poca presencia en las políticas públicas, dado que sus probabilidades de muerte y enfermedad son menores a las de otros grupos etarios. Sin embargo, se trata de preconcepciones sobre su situación que no se condicen con la realidad puesto que existe un conjunto de fenómenos sociales y culturales que contrapesan sus ventajas vitales. Así, por ejemplo, mientras la tasa de mortalidad de los jóvenes españoles de 15 a 29 años es de 49 por cada 100 mil, el promedio latinoamericano lo duplica con creces, con 134, y ningún país de nuestra región tomado individualmente se le acerca.

La desigualdad, como es de prever, muestra aquí también una de sus caras. Tal como señala dicho Informe, la disponibilidad de recursos diferenciales tiene su impacto en las posibilidades de prevenir y curar enfermedades. Un hecho que incide enormemente es la rápida expansión del VIH-Sida y, en particular, la creciente vulnerabilidad de las mujeres jóvenes a esta enfermedad, sobre todo en los países más pobres y en los sectores de menores ingresos. Además, existen riesgos considerables, cuya magnitud real no es fácil de captar, en relación al abuso de drogas, a la prostitución y al tráfico de personas.

Una pregunta de difícil respuesta que se plantea es en qué medida las acciones violentas y autodestructivas expresan, en ciertos grupos, la falta de oportunidades y de recursos. Se trata de un interrogante a tener en cuenta para pensar la violencia en su dimensión tanto instrumental como expresiva, así como al enfocarla como un tema de salud pública. Desde esta última perspectiva, el tema central son las muertes violentas por causas externas, es decir homicidios, suicidios y accidentes, que constituyen la principal causa de muerte en la adolescencia en la mayor parte de los países.

Hacia fines de la década de 1990 se observaba una tendencia decreciente en la mortalidad por causas externas, tanto en la población total como entre jóvenes y adolescentes;⁷ solo Brasil y Colombia expresaban la tendencia contraria. Los países con mayores tasas de mortalidad por causas externas –tanto en adolescentes como en jóvenes– son, al comienzo de esta década, por orden decreciente: Colombia, El Salvador, Venezuela y Puerto Rico. Entre ellas, el primer lugar lo tienen los accidentes de tránsito. A los accidentes le seguían como causa de muerte los homicidios, tanto en la franja de 15 a 19 años como en la de 20 a 24, con variaciones de posición en cada país. Estos países se siguen manteniendo entre los cinco primeros; también se registra un aumento de los homicidios jóvenes en los últimos años. Durante la década de 1990, en diez países se observaba un incremento del número de homicidios en adolescentes y jóvenes. En la franja de 15 a 19 años, los países con mayores tasas de homicidios eran, en forma decreciente, Colombia, El Salvador, Puerto Rico, Venezuela y Brasil. Del total de homicidios en la región, alrededor del 30% corresponden a la jóvenes de 15 a 24 años, un porcentaje

7. Yunes, J. y Zubarew, T. "Mortalidad por Causas Violentas en Adolescentes y Jóvenes: Un desafío para la Región de las Américas", en *Revista Brasileña de Epidemiología*, Vol. 2, N° 3, 1999. 102-135.

mucho mayor que en los países centrales. La mortalidad por suicidio era a comienzo del milenio un problema creciente en Cuba, Trinidad Tobago, Argentina y El Salvador, así como, fuera de la región pero en el continente, en Canadá y Estados Unidos.

Los datos anteriores se refieren a estudios de la década pasada. Sobre el nuevo milenio los datos más novedosos tienen una limitación, y es que abarcan la franja 15 a 29 años, lo cual no permite una comparación exhaustiva con lo señalado en el párrafo anterior, pero al menos permite tener una idea aproximada de la situación. Adoptando una perspectiva de mediano plazo, es posible detectar e intentar prevenir problemas que podrán tener en el futuro los adolescentes y niños de hoy. Así, los datos de los últimos años proporcionados por CEPAL marcan para dieciséis países de la región una tasa de 141 por cada 100.000 adolescentes varones y 19 mujeres muertos por causa violenta, lo cual es un número sumamente alto en términos internacionales. Para tener una idea comparativa del peso del problema en la actualidad, si se compara América Latina con España en el grupo de 15 a 29 años, la tasa de mortalidad de hombres cada 100.000 personas es 190 en América Latina y 73 en España y, en mujeres, 57 y 26, respectivamente. Al desagregar por causas se revela que, en enfermedades transmisibles, las tasas son 12 contra 2 en hombres y 7 contra 1 en mujeres; y en causas externas, 141 contra 50 en hombres y 19 contra 12 en mujeres. La primera diferencia evidente es la victimización de los varones y la necesidad de trabajar sobre género, masculinidad y violencia desde una perspectiva amplia. Si se observan los datos en conjunto, la primera causa general de muerte entre los jóvenes son los homicidios, con una tasa de 68; siguen los accidentes, con 30 y, por último, los suicidios, con 10. Entre las mujeres, los valores son: accidentes, 6; homicidios, 5 y suicidios, 3. Considerando la población masculina solamente, hay grandes diferencias por países. En el extremo superior se sitúan Venezuela con 271, luego El Salvador con 242, Colombia con 228 y Brasil con un 173. En el extremo inferior se encuentran Perú con 45, Cuba con 55 y Costa Rica con 60. El resto de los países ocupan lugares intermedios, con tasas por debajo de 100. Posiblemente, al estar agregados adolescentes y jóvenes, los homicidios tengan un peso mayor y es dable pensar que entre los adolescentes sean más importantes los accidentes de tránsito; de todos modos, es un tema central a ser estudiado. En la mayoría de los países, los homicidios son la causa principal, con excepción de Chile, Costa Rica, México, Perú, Uruguay y Cuba. A partir de esto se observan dos cuestiones: la diferencia fundamental es la victimización juvenil y, si bien es necesario todavía desagregar los datos entre adolescentes y jóvenes, la tendencia creciente de los homicidios es un tema a tomar en cuenta de forma urgente (VER LA TABLA 4.2).



LOS DIALECTOS DE LA VIOLENCIA

ROSSANA REGUILLO*

“Los jóvenes” no es una categoría universal capaz de contener, describir, dar forma a la enorme diversidad de experiencias y asimetrías a través de las cuales los jóvenes concretos construyen sus biografías. Pese a la expansión del mundo globalizado, a la interacción creciente entre diversas regiones del planeta, los jóvenes están lejos de representar un todo homogéneo. En América Latina, existe actualmente una gran diversidad de problemas y realidades juveniles que de manera esquemática articulan cuatro formas generales (y no puras) de la condición juvenil:

* Los “inviabiles”, es decir, aquellos jóvenes que carecen de cualquier tipo de inserción social y que abundan en México, en Guatemala, en Nicaragua y El Salvador. Una juventud precarizada que vive en contextos con altos niveles de violencia.

* Los “asimilados” a los llamados mercados flexibles, es decir, los que han asumido las condiciones del mercado y que aceptan las lógicas y mecanismos a su alcance para incorporarse a las dimensiones productivas de la sociedad, aunque ello no represente alternativas reales para salir de la pobreza o acceder a adecuados niveles de bienestar.

* Un tercer núcleo, nada desestimable, es el de los sectores denominados “paralegales”. Se trata de jóvenes que han decidido hacer una opción por el narcotráfico, el crimen organizado o la piratería, como forma de acceso y afirmación social.

* Finalmente, hay un circuito de jóvenes en zonas de privilegio, conectados al mundo, con amplio capital social y cultural.

Para los tres primeros tipos aquí aludidos, uno de los problemas más acuciantes es el de las reducidas posibilidades de acceso a la escuela, al empleo, a la salud y, en general, al bienestar. Una juventud precarizada y al mismo tiempo desencantada con respecto al futuro. La violencia juvenil emerge en la interfaz de estos dos procesos: precarización y desencanto. Según el más reciente informe de la OPS (2007), en el 2002, el 41% de los jóvenes entre 15 y 29 años de edad en América Latina y el Caribe, vivían en pobreza, y el 15% en pobreza extrema; lo que en mediciones de la CEPAL (2004) se traduce en 58 millones de jóvenes pobres en la región. Distintos instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos documentan la profunda desconfianza y descrédito juvenil en torno a las instituciones, de la escuela a los partidos políticos. Hay una erosión creciente en los imaginarios de futuro de las nuevas generaciones que deben lidiar con sus propias biografías en contextos de creciente exclusión. En este sentido, resulta preocupante el repliegue social del Estado y el crecimiento y endurecimiento de su faz punitiva. Parecería que, desde las políticas públicas, la respuesta al espiral de violencia que sacude los territorios juveniles sea la política de mano dura, que contribuye a la reproducción sin fin de los lenguajes de la violencia.

*Antropóloga mexicana, coordinadora del Programa de Investigación en Estudios Socioculturales del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente de la Universidad Jesuita de Guadalajara.

TABLA 4.2
Tasa de mortalidad de las
personas de 15 a 29 años
por sexo y causa de muerte

VARONES												
PAÍS	TOTAL DE CAUSAS	ENFERMEDADES TRANSMISIBLES		ENFERMEDADES DEGENERATIVAS			CAUSAS EXTERNAS				CAUSAS MAL DEFINIDAS	OTRAS CAUSAS
		TOTAL	VIH/SIDA	TOTAL	TUMORES	APARATO CIRCULATORIO	TOTAL	HOMICIDIOS	SUICIDIOS	ACCIDENTES TRANSPORTE TERRESTRE		
ARGENTINA (2004)	117	7	2	15	9	6	81	17	19	16	4	540
BRASIL (2004)	225	11	4	14	7	7	173	97	8	39	12	3.915
CHILE (2004)	103	4	3	12	9	4	72	15	22	20	2	219
COLOMBIA (2004)	269	12	6	14	8	6	228	159	12	26	3	712
COSTA RICA (2004)	100	4	2	16	11	5	66	13	14	24	1	76
CUBA (2005)	85	5	2	12	7	4	55	14	10	16	2	126
ECUADOR (2005)	203	22	10	22	9	13	131	55	16	32	10	335
EL SALVADOR (2005)	309	17	8	11	7	5	242	176	16	32	11	287
HAITÍ (2003)	35	10	3	2	0	2	7	4	0	1	13	35
MÉXICO (2005)	150	12	6	17	11	7	94	23	11	33	1	3.366
NICARAGUA (2005)	145	7	2	9	5	4	68	23	15	13	1	479
PANAMÁ (2004)	139	20	15	13	8	6	90	36	12	26	6	47
PARAGUAY (2004)	131	10	3	10	5	5	96	43	9	19	7	64
PERÚ (2000)	102	21	7	12	7	5	45	3	2	10	8	622
REPÚBLICA DOMINICANA (2004)	139	14	6	10	5	6	99	17	3	30	4	135
URUGUAY (2004)	115	8	6	15	9	6	73	11	23	17	4	55
VENEZUELA (2004)	316	13	6	15	9	6	271	112	9	37	0	580
TOTAL AMÉRICA LATINA (17 PAÍSES)	190	12	5	14	8	6	141	68	10	30	7	11.593
ESPAÑA (2004)	73	2	1	11	7	4	50	2	9	27	3	342
PORTUGAL (2003)	107	12	10	15	9	6	63	2	7	40	7	102

MUJERES

TOTAL DE CAUSAS	ENFERMEDADES TRANSMISIBLES			ENFERMEDADES DEGENERATIVAS			CAUSAS EXTERNAS							
	TOTAL	VIH/SIDA		TOTAL	TUMORES	APARATO CIRCULATORIO	EMBARAZO PARTO Y PUERPERIO	AFECCIONES ORIGINADAS EN EL PERIODO PERINATAL	TOTAL	HOMICIDIOS	SUICIDIOS	ACCIDENTES TRANSPORTE TERRESTRE	CAUSAS MAL DEFINIDAS	OTRAS CAUSAS
47	5	2		10	7	4	3	0	17	2	5	5	3	9
59	7	3		11	6	5	4	0	20	7	2	8	5	11
36	2	0		11	7	4	1	0	14	1	5	5	1	8
63	6	3		11	7	4	5	0	28	13	5	6	2	11
38	2	1		12	8	4	2	0	13	3	2	5	1	9
47	2	0		12	9	4	2	0	17	4	5	6	1	14
76	9	2		14	7	7	4	0	25	4	9	6	8	16
75	8	4		10	7	3	1	0	34	18	8	5	5	16
35	11	4		7	1	6	4	0	2	1	0	0	8	3
55	5	2		11	8	4	5	0	17	3	3	7	1	16
56	5	1		7	4	3	5	0	13	2	6	2	1	26
60	11	6		12	9	3	3	0	16	2	5	6	4	13
67	8	2		10	6	4	9	0	26	3	5	6	4	8
57	11	2		10	6	4	3	0	14	1	1	3	6	13
53	13	8		8	4	4	4	0	15	2	1	5	4	9
48	4	2		10	8	3	1	0	19	3	6	6	4	10
66	6	2		13	9	4	5	0	28	6	3	11	0	14
57	7	2		11	7	4	4	0	19	5	3	6	3	12
26	1	0		6	5	2	0	0	12	1	2	7	1	5
41	5	3		0	7	4	0	0	15	1	2	9	3	17

FUENTE: BASE DE DATOS OMS 2007, CELADE-DIVISIÓN DE POBLACIÓN DE LA CEPAL Y DIVISIÓN DE POBLACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS

La muerte joven, en todas sus facetas, tiene múltiples impactos sociales. En el imaginario, tiene el impacto de casi un tabú social, como el de todo aquello que violenta el orden natural del ciclo vital. Para una mirada desde la salud pública, se evalúa el cúmulo enorme de años de vida perdidos y del costo económico que esto implica. Sociocultural y políticamente, es un hecho que genera reacciones colectivas y muchas veces escándalos políticos, sobre todo determinadas causas de muerte y según sea el sector afectado; cuando se trata de violencia policial, crímenes, muerte por falta de cuidados adecuados o en accidentes de diverso tipo, es el indicador de un déficit enorme de ciudadanía: una menor probabilidad, para grupos de jóvenes, de esperanza de vida promedio en sus sociedades.

Pero, además de las muertes, existe una cantidad mayor y menos visible de secuelas de violencia. Según la Organización Mundial de la Salud, por cada niño y adolescente que muere de una lesión traumática, hay 15 que quedan severamente afectados y otros 30 o 40 que registran daños que requieren de cuidados médicos, psicológicos o de rehabilitación. Hay otras formas de violencia sobre los adolescentes, pocas veces contabilizadas, como abuso y acoso sexual y emocional, ataque verbal y otras formas de violencia psicológica. Pero los jóvenes también entran en las crónicas, en las representaciones populares y en las cifras en el lugar de victimarios de delitos: maras, pandillas, rodeos y otras denominaciones de bandas juveniles violentas pueblan las crónicas diarias. La cuestión suscita innumerables debates en la actualidad. Sin embargo, no hay que olvidar que la preocupación por los grupos de jóvenes varones provenientes de sectores populares estuvo siempre entre las preocupaciones de las ciencias sociales, y su forma estuvo ligada a las preocupaciones de cada época. En algún momento preocupó la violencia política; en otro, la de tipo anómico, causada por el debilitamiento de las comunidades tradicionales, a veces ligada a contraculturas, etc.

Las encuestas de distintos países permiten un acercamiento al lugar de los jóvenes en tanto víctimas y victimarios. Por ejemplo, en Guatemala, un dato interesante desde el punto de vista de los victimarios de algún delito, es que el 21,1% de las agresiones corresponden a la acción de las maras. En Argentina, el 9% de las víctimas de homicidios dolosos en el año 2003 eran menores de 18 años. También en 2003, de las personas inculpadas por hurtos, excluido el de automotores, el 88% eran hombres; el 25% eran menores de 18 años y el 22% tenían entre 18 y 21 años. Datos de distintos países corroboran la mayor victimización de adolescentes y jóvenes así como su presencia importante en determinados delitos.

El debate actual destaca el aparente aumento del número de jóvenes, cada vez de menor edad, implicados en distintos delitos y, por consiguiente, el incremento de su judicialización y formas de privación de la libertad. No hay consenso al respecto: para algunos, se trata de un proceso de estigmatización y de encarnizamiento contra los jóvenes de sectores populares así como una focalización y persecución desmedida del pequeño delito urbano; para otros, que no niegan las causas estructurales, hay ciertamente una mayor presencia de los jóvenes en el delito y la violencia. Ambas posiciones pueden tener razón; lo cierto es que en casi todos los países de la región se registra una creciente presencia de jóvenes a partir de los 15 años en delitos contra la propiedad y también como víctimas.

A la hora de analizar la relación entre violencia y escuela, no puede negarse el peso que tiene en la opinión pública la preocupación por la violencia escolar. La discusión es compleja y hay múltiples factores intervinientes, entre ellos la percepción generalizada de que hay un incremento del problema. Cabe pensar que ciertas nociones

muy difundidas en los últimos años como el acoso escolar (*bullying*), que para algunos es el emergente de la creciente violencia y puede ser considerado como una noción que nombra bajo una nueva categoría política y moral comportamientos que siempre existieron y frente a los cuales había tiempo atrás una mayor tolerancia a pesar de la gravedad que tuvo siempre para aquellos que la sufren.

De todos modos, debería considerarse que las escuelas secundarias contaron históricamente con recursos para mantener la violencia fuera de sus aulas, al no convocar ni admitir a aquellos que podrían generar actos de este tipo, y pudiendo expulsar a aquellos que resultaban violentos. Hoy, como parte del proceso de universalización de la educación media, los violentos pueden entrar al aula, y los sistemas educativos tienen la obligación de tratar con ellos. Ello implica un doble desafío. Uno es de índole curricular: cómo convertir a la no violencia en objeto de aprendizaje, en un tema a ser trabajado con los adolescentes de modo que lleve a una reflexión sobre prácticas que, en muchos contextos, están sumamente naturalizadas. Otro es pedagógico, y consiste en saber cómo educar en contextos atravesados por la violencia, cómo interactuar con estos alumnos.

El riesgo es que, como respuesta a la violencia que puedan acercar los alumnos a las aulas, se desarrollen nuevas formas de violencia institucional desde los propios establecimientos educativos. Es visible el esfuerzo que realizan muchas escuelas por neutralizar la creciente –y, para ellas, inmanejable– diversidad de su alumnado, mediante mecanismos encubiertos de selección o a través de señales que invitan a que estos terminen adquiriendo un comportamiento y una identidad que no les es propia. Tales mecanismos suelen ser vividos por los alumnos como expresión de una incapacidad de las escuelas de interactuar con ellos y, consecuentemente, como una solución violenta ante la imposibilidad de un diálogo constructivo. ■



CONSIDERACIONES
FINALES



CONSIDERACIONES FINALES

La información analizada revela un panorama educativo de los adolescentes en la región que dista aún de ser satisfactorio. Si bien en un balance global la proporción de escolarizados es relativamente alta, los niveles de retraso son muy significativos y van deteriorando las trayectorias educativas al punto de que poco menos de la mitad de los adolescentes logra completar el nivel secundario de educación.

Un dato relevante que surge del análisis de las desigualdades en el acceso a la educación es la posibilidad de reconstruir el recorrido que los sistemas educativos llevan a cabo en su expansión. Así, en cada país, la educación secundaria ha estado principalmente dirigida, desde sus orígenes, a los adolescentes provenientes de las clases medias y altas urbanas, y es entre ellos donde se encuentran todavía los mejores indicadores educativos, muy cercanos, en muchos casos, a la universalización.

El camino que se inicia en la región debe conducir desde una escuela media dirigida a sostener el lugar de privilegio de ciertos sectores sociales hacia otra que fortalezca los mecanismos de inclusión social, dé plena integración como ciudadanos a los adolescentes y se materialice en el avance hacia sectores sociales históricamente ausentes de las instituciones educativas. Este Informe, al igual que los anteriores, muestra un fuerte incremento de la escolarización en los sectores urbanos de bajos ingresos y en los rurales. También se perciben avances significativos en la inclusión de sectores sociales históricamente excluidos –no solo de la escuela– como las comunidades indígenas o los pueblos afrodescendientes. Cuanto más se diferencia un grupo social de las clases urbanas integradas, más tardía es su inclusión educativa, y ello se refleja en indicadores cada vez más lejanos de las metas deseadas.

Desigualdades equivalentes se registran en la historias de los sistemas educativos de la región. Así, aquellos que más tempranamente iniciaron su expansión y que lograron una relativa universalización de la educación primaria son los que hoy pueden mostrar los mayores logros en el nivel medio. En cambio, en los países con una expansión más reciente de su educación, la escolarización de los adolescentes es casi una condición necesaria para avanzar en las metas de universalización del nivel primario. Estas desigualdades que se registran entre los países se articulan con aquellas otras propias de cada país, dando al panorama de la región una complejidad mayúscula que invita a desechar diagnósticos sencillos y propuestas ligeras de solución.

Estas complejas expresiones de las desigualdades educativas entre los adolescentes muestran una clara relación con el heterogéneo universo de escenarios que coexisten en América Latina. En una región caracterizada por grandes desigualdades económicas, una gran diversidad cultural, megalópolis que contrastan con zonas casi desérticas, espacios sociales integrados a un mundo crecientemente globalizado con otros estructurados en torno a lógicas ancestrales, la diversidad de escenarios en que se desarrolla la vida cotidiana de los adolescentes es creciente. En estos escenarios se materializan los logros y las dificultades de los sistemas educativos. Los escenarios caracterizados, que resultan del entramado de diferentes grupos de países y niveles sociales, conviven en cada uno de los países de la región. En todos, en mayor o menor medida, coexisten las demandas propias de los sectores más integrados con

las de los sectores excluidos de las grandes capitales y las de comunidades aisladas de los ámbitos rurales.

No debe olvidarse la dimensión material que subyace a estas grandes desigualdades en el acceso. Cabe insistir: en sociedades en las que el acceso al bienestar depende de las posibilidades que cada familia tiene de lograr una inserción adecuada en el mercado de trabajo, la meta de la universalización de una educación secundaria de calidad tiende a ser inviable. Más aún cuando estos mercados de trabajo son altamente excluyentes y competitivos (ver el *Informe SITEAL*, 2007). En un contexto de estas características, las probabilidades que tienen las familias de crear un espacio de protección y estímulo necesario para que un niño ingrese a la escuela y permanezca en ella al menos 12 años están muy desigualmente distribuidas. Para muchas de ellas es imposible; en amplios sectores, la urgencia del presente impone un esquema de prioridades que atenta plenamente contra el proyecto educativo de los niños y adolescentes. Sin duda, la pobreza, la marginalidad, la exclusión social y la caída de los sectores medios que se van desenganchando de los espacios de integración son aspectos de la dinámica social y requieren un lugar de privilegio en la agenda educativa de la región. Para superar estas limitaciones que se derivan de las profundas desigualdades de la región, la meta de universalizar el acceso al conocimiento requiere de políticas públicas que apunten a elevar los niveles de bienestar de una parte importante de las familias de América Latina.

De todos modos, la pobreza no es el único factor que obstaculiza la expansión de la educación secundaria. Hay muchos otros factores que también son parte de esta diversidad de escenarios en que transcurre la vida cotidiana de los adolescentes y representan hoy un verdadero desafío para los sistemas educativos: se hace referencia aquí a todas aquellas expresiones de la nueva dinámica social de la región que configuran los contextos en que tienen lugar las prácticas educativas, que son además los contextos en que nacen, crecen y se socializan las nuevas generaciones.

Las escuelas deben interactuar hoy con adolescentes que nacieron y se criaron en un mundo muy diferente a aquel en que nacieron sus padres y sus maestros. Y más diferente todavía del mundo en el que esas escuelas fueron concebidas. Los adolescentes actuales se socializan en contextos mucho más competitivos, en que los clásicos lazos de cohesión social se ven debilitados, dando lugar a nuevas formas de integración aún poco descifrables. Son escenarios atravesados por una noción de las distancias modificada por el hábito de las experiencias migratorias, las conexiones virtuales, la conformación de comunidades despegadas del territorio, y la disolución de los clásicos límites entre la ruralidad y el espacio urbano. Sus primeras experiencias se dan en contextos en que nuevas formas de violencia tienden a naturalizarse, proponiendo una relación con la muerte hasta ahora inédita. Estos adolescentes son la expresión de una dinámica social aún ininteligible, opaca, en torno a la cual hay todavía muy pocas certezas. Y en ella se configuran nuevas subjetividades, visiones del mundo, valores que convierten a esta nueva generación en un desafío sumamente complejo para los sistemas educativos.

Cada vez más, las escuelas secundarias están llenas de adolescentes que poco tienen que ver con el modelo de alumno para el que fueron pensadas, o para las cuales sus docentes fueron formados. Subyacen a ese profundo cambio en el perfil del alumno los dos procesos descritos en este *Informe*: por un lado, la expansión de la cobertura, que permitió que ingresen a las aulas adolescentes de sectores sociales históricamente excluidos de ellas; por el otro, el hecho de que los adolescentes de hoy,

independientemente de su origen social o su pertenencia cultural, son diferentes. Esta doble complejidad está presente en la difícil relación entre las instituciones educativas y sus alumnos.

Esta otra cara de la problemática adolescente trasciende a la dimensión económica y representa un nuevo reto: la necesidad de repensar las instituciones orientadas a la educación secundaria, despojarlas de todos los rasgos heredados de su historia de segregación y concebirlas como instituciones integradoras que partan de un profundo conocimiento de esta nueva generación de adolescentes.

Estos dos desafíos, los que hacen referencia a la necesidad de garantizar umbrales básicos de bienestar para crear las condiciones adecuadas para la escolarización de los adolescentes, y a la necesidad de pensar nuevas escuelas que sepan interpretar a los adolescentes y establecer con ellos un diálogo productivo, se expresan de modo diferente en cada escenario, en cada contexto específico. La creciente heterogeneidad de contextos educativos, aun dentro de cada país, es parte de la realidad en la que deben pensarse las políticas sociales y educativas, promoviendo la articulación de mecanismos que garanticen, por un lado, metas universales de integración educativa, pero que, a los efectos de lograr esa meta, tengan especial sensibilidad a las particularidades de esos escenarios, a sus necesidades y sus potencialidades. En este complejo equilibrio entre lo universal de las metas educativas y lo particular de cada una de las múltiples formas que adquieren la adolescencia y sus contextos radica, tal vez, la mayor dificultad que enfrentan hoy los países de la región. ■



ANEXO
ESTADÍSTICO



ÍNDICE DE TABLAS DEL ANEXO ESTADÍSTICO

TABLA 1. PBI per cápita, brechas en los ingresos per cápita del hogar en zonas urbanas y porcentaje de población bajo la línea de pobreza y de indigencia. Por país, años 2000 y 2006	157
TABLA 2. Porcentaje de ocupados en el sector terciario y en el sector formal, porcentaje de asalariados precarios y tasa de desocupación en la población urbana mayor de 14 años. Datos por país, años <i>circa</i> 2000 y <i>circa</i> 2006	158
TABLA 3. Tasa de analfabetismo e índice de la pendiente de la desigualdad en la tasa de analfabetismo por grupos de edad en la población mayor de 14 años. Datos por país, años <i>circa</i> 2000 y <i>circa</i> 2006	159
TABLA 4. Tasa de analfabetismo e índice de pendiente de la desigualdad en la tasa de analfabetismo por grupos de edad según área urbana y rural. Población mayor de 14 años	160
TABLA 5. Tasa de analfabetismo e índice de la pendiente de la desigualdad por grupos de edad según sexo. Población del total del país mayor de 14 años. Datos por país, años <i>circa</i> 2000 y <i>circa</i> 2006	162
TABLA 6. Desigualdad en los años de escolarización (coeficiente de GINI) y promedio de años de escolarización por área y sexo en la población mayor de 24 años. Datos por país, años <i>circa</i> 2000 y <i>circa</i> 2006	164
TABLA 7. Porcentaje de población que completó la secundaria por grupo de edad según área urbano-rural y sexo. Población mayor de 24 años	166
TABLA 8. Tasas específicas de escolarización por edad según capital educativo e índice de pendiente de la desigualdad por capital educativo del hogar en la población de 5 a 8 años. Datos por país, años <i>circa</i> 2000 y <i>circa</i> 2006	168
TABLA 9. Tasas específicas de escolarización por edad según capital educativo e índice de pendiente de la desigualdad por capital educativo del hogar en la población de 9 a 14 años. Datos por país, años <i>circa</i> 2000 y <i>circa</i> 2006	170
TABLA 10. Tasas específicas de escolarización por edad según capital educativo e índice de pendiente de la desigualdad por capital educativo del hogar en la población de 15 a 17 años. Datos por país, años <i>circa</i> 2000 y <i>circa</i> 2006	172
TABLA 11. Tasas específicas de escolarización por edad según capital educativo e índice de pendiente de la desigualdad por capital educativo del hogar de la población urbana de 5 a 8 años. Datos por país, años <i>circa</i> 2000 y <i>circa</i> 2006	174

TABLA 12. Tasas específicas de escolarización por edad según capital educativo e índice de pendiente de la desigualdad por capital educativo del hogar de la población urbana de 9 a 14 años. Datos por país, años <i>circa</i> 2000 y <i>circa</i> 2006	176
TABLA 13. Tasas específicas de escolarización por edad según capital educativo e índice de pendiente de la desigualdad por capital educativo del hogar de la población urbana de 15 a 17 años. Datos por país, años <i>circa</i> 2000 y <i>circa</i> 2006	178
TABLA 14. Tasas específicas de escolarización por grupos de edad en la población rural de 5 a 17 años. Datos por país, años <i>circa</i> 2000 y <i>circa</i> 2006	179
TABLA 15. Porcentaje de alumnos con sobre - edad según capital educativo e índice de pendiente de la desigualdad en la población escolarizada de 9 a 17 años. Datos por país, <i>circa</i> 2000 y <i>circa</i> 2006	180
TABLA 16. Porcentaje de alumnos con sobre - edad según capital educativo e índice de pendiente de la desigualdad en la población escolarizada urbana de 9 a 17 años. Datos por país, <i>circa</i> 2000 y <i>circa</i> 2006	182
TABLA 17. Porcentaje de alumnos con sobre - edad según capital educativo e índice de pendiente de la desigualdad en la población escolarizada rural de 9 a 17 años. Datos por país, <i>circa</i> 2000 y <i>circa</i> 2006	184
TABLA 18. Tasas netas de escolarización primaria y media por capital educativo del hogar e índice de pendiente de la desigualdad en la población con edad correspondiente a cada nivel educativo. Datos por país, años <i>circa</i> 2000 y <i>circa</i> 2006	186
TABLA 19. Tasas netas de escolarización primaria y media e índice de pendiente de la desigualdad por capital educativo del hogar en la población urbana con la edad correspondiente a cada nivel educativo. Datos por país, años <i>circa</i> 2000 y <i>circa</i> 2006	188
TABLA 20. Tasas netas de escolarización primaria y media e índice de pendiente de la desigualdad por capital educativo del hogar en la población rural con la edad correspondiente a cada nivel educativo. Datos por país, años <i>circa</i> 2000 y <i>circa</i> 2006	190
TABLA 21. Porcentaje de adolescentes de 15 a 17 años que estudian y son económicamente activos y que no estudian y son económicamente inactivos, e índice de pendiente de la desigualdad según capital educativo del hogar. Datos por país, años <i>circa</i> 2000 y <i>circa</i> 2006	192
TABLA 22. Tasa de actividad de adolescentes de 15 a 17 años según estudien o no, por área y sexo. Datos por país, años <i>circa</i> 2000 y <i>circa</i> 2006	194
TABLA 23. Porcentaje de la población urbana económicamente activa con estudios secundarios completos y promedio de años de escolarización mayor de 14 años por grupos de edad. Datos por país, años <i>circa</i> 2000 y <i>circa</i> 2006	196

TABLA 24. Porcentaje de ocupados en el sector formal según años de escolarización e índice de pendiente de la desigualdad en la población urbana mayor de 14 años. Datos por país, años *circa* 2000 y *circa* 2006 198

TABLA 25. 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, en los ocupados urbanos mayores de 14 años. Datos por país, años *circa* 2000 y *circa* 2006 199

TABLA 26. Participación en los ingresos per cápita del hogar en función de su capital educativo e índice de pendiente de la desigualdad en hogares urbanos que perciben ingresos y con ingresos conocidos. Datos por país, años *circa* 2000 y *circa* 2006 200

TABLA 27. Riesgo (FGT 0) e Intensidad de la pobreza (FGT 1) en función del capital educativo del hogar en hogares urbanos que perciben ingresos y con ingresos conocidos. Datos por país, años *circa* 2000 y *circa* 2006 201

TABLA 1
PBI per cápita, brechas en los ingresos per cápita
del hogar en zonas urbanas y porcentaje de población
bajo la línea de pobreza y de indigencia.
Por país, años 2000 y 2006

PAÍS / AÑO	PBI POR HABITANTE (EN DÓLARES DE 2000) (1)	BRECHA DECIL 10 / DECIL 1 (ZONAS URBANAS) (2)	BRECHA QUINTIL 5 / QUINTIL 1 (ZONAS URBANAS) (2)	PORCENTAJE DE POBLACIÓN BAJO LA LÍNEA DE POBREZA (3)	PORCENTAJE DE POBLACIÓN BAJO LÍNEA DE INDIGENCIA (3)
ARGENTINA					
2000	7730	31,98	15,59	23,7 (A) U	6,7 (A) U
2006	8733	30,15	14,64	21,0	7,2
BOLIVIA					
2000	996	33,10	17,37	60,6 (A)	36,4 (A)
2006	1059	30,56	15,15	63,9 (D)	34,7 (D)
BRASIL					
2000	3688	46,36	21,59	37,5 (B)	13,2 (B)
2006	4021	36,96	17,62	33,3	9,0
COLOMBIA					
2006	2674	S/D	S/D	46,8 (E)	20,2 (E)
COSTA RICA					
2000	4063	19,84	10,46	20,3 (A)	7,8 (A)
2006	4792	21,95	11,38	19,0	7,2
CHILE					
2000	4903	37,20	17,77	20,2	5,6
2006	5873	28,63	14,35	13,7	3,2
ECUADOR					
2000	1296	27,80	13,90	S/D	S/D
2006	1608	27,65	13,68	43,0	16,1
EL SALVADOR					
2000	2093	23,59	11,98	49,8 (A)	21,9 (A)
2006	2188	22,13	11,05	47,5 (D)	19,0 (D)
GUATEMALA					
2000	1532	34,3	16,90	60,2 (C)	30,9 (C)
2006	1611	S/D	S/D	S/D	S/D
HONDURAS					
2000	1153	27,82	13,64	79,7 (A)	56,8 (A)
2006	1366	33,53	15,04	71,5	49,3
MÉXICO					
2000	5826	25,60	13,15	41,1	15,2
2006	6323	23,47	12,09	31,7	8,7
NICARAGUA					
2000	771	S/D	S/D	69,3 (B)	42,4 (B)
2006	863	S/D	S/D	S/D	S/D
PANAMÁ					
2006	4749	27,66	14,00	30,8	15,2
PARAGUAY					
2000	1327	30,31	14,28	60,6 (A)	33,9 (A)
2006	1396	28,89	13,53	60,5 (E)	32,1 (E)
PERÚ					
2000	2079	37,97	13,89	48,6 (A)	22,4 (A)
2006	2556	35,53	15,00	44,5	16,1 (*)
URUGUAY					
2000	6061	21,06	11,29	9,4 (A) U	1,8 (A) U
2006	6770	21,61	9,39	18,8 (E) U	4,1 (E) U

A DATOS DE 1999
B DATOS DE 2001
C DATOS DE 2002
D DATOS DE 2004
E DATOS DE 2005
U CORRESPONDE A DATOS
DE ZONAS URBANAS
* DATOS NO COMPARABLES
CON AÑOS ANTERIORES

TABLA 2

Porcentaje de ocupados en el sector terciario y en el sector formal, porcentaje de asalariados precarios y tasa de desocupación en la población urbana mayor de 14 años. Datos por país, años *circa* 2000 y *circa* 2006

PAÍS / AÑO	PORCENTAJE DE OCUPADOS EN EL SECTOR TERCIARIO	PORCENTAJE DE OCUPADOS EN EL SECTOR INFORMAL	PORCENTAJE DE ASALARIADOS PRECARIOS	TASA DE DESOCUPACIÓN
ARGENTINA				
2000	76,4	31,7	38,4	14,8
2006	74,7	27,9	44,8	10,9
BOLIVIA				
2000	66,5	25,8	57,6	7,2
2005	65,2	32,1	37,2	7,9
BRASIL				
2001	70,2	23,6	32,5	10,7
2006	51,7	20,2	30,2	9,5
COLOMBIA				
2006	73,5	33,7	41,9	12,4
COSTA RICA				
2000	71,1	27,4	S/D	5,3
2005	73,0	29,5	S/D	6,5
CHILE				
2000	66,9	23,9	21,7	10,6
2006	66,1	18,7	19,0	8,1
ECUADOR				
2001	67,7	37,8	43,8	4,9
2006	69,9	33,7	S/D	7,7
EL SALVADOR				
2000	66,8	24,5	32,8	4,6
2006	69,5	28,0	34,1	3,4
GUATEMALA				
2001	64,2	45,9	54,4	2,5
2006	55,5	37,6	53,2	2,4
HONDURAS				
2001	64,0	34,2	S/D	7,9
2006	63,1	25,7	48,4	4,7
MÉXICO				
2000	63,4	35,4	48,7	2,2
2006	67,1	35,0	51,7	3,0
NICARAGUA				
2001	65,0	36,7	S/D	4,7
2005	64,7	36,5	42,7	4,6
PANAMÁ				
2006	76,1	20,5	19,7	10,4
PARAGUAY				
2000	74,7	34,4	67,6	10,2
2006	72,9	33,8	72,4	12,9
PERÚ				
2000	74,7	41,8	54,7	10,8
2006	65,1	37,7	54,1	5,1
URUGUAY				
2001	72,1	30,9	23,1	15,2
2006	71,6	30,3	22,4	11,3

TABLA 3

Tasa de analfabetismo e índice de la pendiente de la desigualdad en la tasa de analfabetismo por grupos de edad en la población mayor de 14 años.

Datos por país, años *circa* 2000 y *circa* 2006

GRUPOS DE EDAD					
PAÍS / AÑO	15 A 24 AÑOS	25 A 49 AÑOS	50 AÑOS Y MÁS	TOTAL DE 15 AÑOS Y MÁS	ÍNDICE DE LA PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
BOLIVIA					
2000	2,7	10,5	38,3	13,8	17,82
2005	1,2	7,1	31,1	11,0	14,96
BRASIL					
2001	4,2	9,6	27,5	12,4	11,65
2006	2,4	7,7	22,9	10,4	10,26
COLOMBIA					
2006	1,8	4,7	17,0	7,2	7,63
CHILE					
2000	0,9	2,3	9,8	4,0	4,48
2006	0,9	2,0	9,0	3,9	4,06
ECUADOR					
2001	2,4	6,1	22,5	8,8	10,01
2006	1,8	5,2	21,3	8,6	9,77
EL SALVADOR					
2000	7,5	16,3	38,6	19,2	15,53
2006	5,0	13,1	35,6	16,4	15,27
GUATEMALA					
2001	18,3	30,4	56,2	31,7	18,99
2006	12,1	23,5	48,3	25,2	18,08
HONDURAS					
2001	8,8	15,5	42,7	18,7	16,95
2006	7,5	15,0	37,2	17,3	14,85
MÉXICO					
2000	2,6	6,8	25,0	9,8	11,20
2006	2,1	5,7	20,4	8,3	9,14
NICARAGUA					
2001	13,5	19,3	45,2	22,2	15,83
2005	9,6	17,9	42,0	20,2	16,20
PARAGUAY					
2000	4,4	7,4	20,9	9,4	8,25
2006	2,0	5,0	18,8	7,4	8,43
PERÚ					
2000	2,4	7,2	30,4	11,4	14,04
2006	2,6	8,6	29,3	12,7	13,36
URUGUAY					
2006	1,3	1,4	3,5	2,2	1,08

TABLA 4

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

ÁREAS URBANAS					
PAÍS / AÑO	GRUPO DE EDAD			TOTAL 15 AÑOS Y MÁS	ÍNDICE DE LA PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
	15 A 24 AÑOS	25 A 49 AÑOS	50 AÑOS Y MÁS		
ARGENTINA URBANA					
2000	0,7	1,0	2,9	1,5	1,08
2006	0,6	0,7	2,4	1,2	0,89
BOLIVIA					
2000	1,1	4,4	21,4	6,3	10,17
2005	0,7	3,0	19,4	5,6	9,34
BRASIL					
2000	2,8	6,9	22,8	9,5	10,01
2006	1,6	5,4	18,4	7,8	8,37
COLOMBIA					
2006	0,9	1,8	7,4	3,0	3,23
CHILE					
2000	0,7	1,6	6,4	2,6	2,84
2006	0,8	1,5	6,6	2,9	2,91
ECUADOR					
2001	1,5	2,7	12,1	4,3	5,29
2006	1,1	2,5	11,8	4,5	5,36
EL SALVADOR					
2000	3,3	8,0	26,3	11,3	11,47
2006	2,8	6,4	26,2	10,5	11,73
GUATEMALA					
2001	6,9	14,0	36,3	16,5	14,73
2006	5,4	11,6	30,7	14,0	12,64
HONDURAS					
2001	4,0	7,4	28,9	10,3	12,45
2006	2,8	6,5	22,2	8,6	9,68
MÉXICO					
2000	1,4	3,5	17,4	5,9	7,99
2006	1,4	4,2	15,2	6,0	6,91
NICARAGUA					
2001	6,1	11,2	32,8	13,5	13,32
2005	4,2	8,5	28,6	11,3	12,18
PARAGUAY					
2000	2,0	3,9	14,3	5,6	6,15
2006	1,5	2,5	12,6	4,6	5,58
PERÚ					
2000	0,7	1,6	17,6	5,1	8,47
2006	1,0	3,8	17,8	6,8	8,41
URUGUAY					
2006	1,3	1,4	3,3	2,1	1,00

FUENTE: SITEAL

ÁREAS RURALES

15 A 24 AÑOS	GRUPO DE EDAD		TOTAL 15 AÑOS Y MÁS	ÍNDICE DE LA PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
	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
6,7	23,5	60,3	29,0	26,76
2,3	16,2	47,7	22,3	22,68
12,0	26,3	50,5	28,7	19,23
6,4	21,1	46,5	24,1	20,08
3,5	10,6	35,3	15,6	15,90
1,9	6,9	27,4	12,2	12,75
1,6	5,9	23,0	10,9	10,70
4,3	14,0	39,1	17,6	17,41
3,3	11,7	38,2	17,5	17,45
13,3	31,0	58,8	32,0	22,75
8,2	25,4	52,0	26,4	21,89
25,9	43,4	71,4	43,0	22,79
18,8	37,3	68,7	37,6	24,95
13,8	24,0	54,9	27,2	20,56
11,9	23,7	50,9	25,8	19,51
6,6	18,7	45,2	22,4	19,32
4,6	11,7	35,6	16,3	15,51
24,3	33,3	64,1	35,9	19,87
17,0	32,0	61,4	32,9	22,19
7,7	12,2	29,5	14,7	10,91
2,7	8,9	28,0	11,7	12,65
5,8	21,0	56,0	25,3	25,14
5,6	19,1	49,5	24,4	21,95
1,2	1,8	5,8	3,4	2,31

TABLA 5

Tasa de analfabetismo e índice de la pendiente de la desigualdad por grupos de edad según sexo. Población del total del país mayor de 14 años. Datos por país, años *circa* 2000 y *circa* 2006

VARONES					
PAÍS / AÑO	GRUPOS DE EDAD			TOTAL 15 AÑOS Y MÁS	ÍNDICE DE LA PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
	15 A 24 AÑOS	25 A 49 AÑOS	50 AÑOS Y MÁS		
ARGENTINA URBANO					
2000	0,8	1,0	2,4	1,4	0,8
2006	0,7	0,8	1,7	1,0	0,5
BOLIVIA					
2000	1,6	4,9	22,3	7,4	10,4
2005	0,7	2,4	14,5	4,7	6,9
BRASIL					
2001	5,3	10,7	25,3	12,4	10,0
2006	3,2	8,9	21,7	10,6	9,2
COLOMBIA					
2006	1,9	5,5	15,3	7,1	6,7
CHILE					
2000	1,0	2,5	9,2	3,9	4,1
2006	1,1	2,2	8,3	3,7	3,6
ECUADOR					
2001	2,3	4,7	17,9	7,0	7,8
2006	1,7	4,2	17,4	7,0	7,8
EL SALVADOR					
2000	7,8	13,1	31,7	16,0	11,9
2006	5,6	10,1	28,2	13,3	11,3
GUATEMALA					
2001	12,3	19,8	45,7	22,8	16,7
2006	8,6	14,9	38,5	18,1	15,0
HONDURAS					
2001	10,3	15,6	38,6	18,4	14,2
2006	9,3	15,4	34,5	17,6	12,6
MÉXICO					
2000	2,8	4,7	21,2	8,0	9,2
2006	1,9	4,0	15,3	6,1	6,7
NICARAGUA					
2001	15,6	17,8	44,8	22,0	14,6
2005	11,3	17,3	40,0	19,7	14,3
PARAGUAY					
2000	4,5	6,1	15,8	7,7	5,6
2006	1,7	4,0	14,1	5,7	6,2
PERÚ					
2000	0,9	3,5	16,9	5,9	8,0
2006	1,7	4,1	15,2	6,4	6,7
URUGUAY					
2006	1,7	1,8	3,9	2,6	1,1

MUJERES

GRUPOS DE EDAD			TOTAL 15 AÑOS Y MÁS	ÍNDICE DE LA PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
15 A 24 AÑOS	25 A 49 AÑOS	50 AÑOS Y MÁS		
0,6	1,0	3,2	1,6	1,3
0,5	0,7	2,9	1,4	1,2
3,7	15,7	52,4	19,6	24,3
1,6	11,3	45,6	16,8	22,0
3,1	8,6	29,4	12,3	13,1
1,6	6,5	24,0	10,1	11,2
1,7	4,0	18,6	7,4	8,5
0,8	2,1	10,3	4,1	4,8
0,7	1,9	9,6	4,1	4,4
2,6	7,4	27,0	10,4	12,2
1,9	6,0	25,0	10,2	11,6
7,3	18,7	44,4	22,0	18,5
4,5	15,3	41,6	19,0	18,5
23,7	39,8	65,9	39,8	21,1
15,2	30,4	57,0	31,1	20,9
7,3	15,4	46,3	19,0	19,5
5,7	14,7	39,7	17,0	17,0
2,5	8,6	28,6	11,4	13,0
2,3	7,1	24,7	10,2	11,2
11,4	20,8	45,5	22,3	17,0
7,8	18,4	43,8	20,6	18,0
4,2	8,6	25,5	11,1	10,6
2,2	6,0	23,2	9,1	10,5
3,9	10,6	43,0	16,6	19,5
3,6	12,8	42,5	18,8	19,5
0,9	1,1	3,1	1,9	1,1

TABLA 6
Desigualdad en los años de escolarización
(coeficiente de GINI) y promedio de años de escolarización
por área y sexo en la población mayor de 24 años.
Datos por país, años *circa* 2000 y *circa* 2006

GINI AÑOS DE ESCOLARIZACIÓN					
PAÍS / AÑO	TOTAL	URBANO	RURAL	VARONES	MUJERES
ARGENTINA URBANO					
2000	S/D	0,28	S/D	0,28	0,29
2006	S/D	0,27	S/D	0,27	0,28
BOLIVIA					
2000	0,47	0,35	0,55	0,40	0,54
2005	0,46	0,37	0,54	0,40	0,52
BRASIL					
2001	0,41	0,38	0,54	0,41	0,41
2006	0,43	0,40	0,55	0,43	0,42
COLOMBIA					
2006	0,33	0,30	0,47	0,33	0,33
COSTA RICA					
2000	0,35	0,31	0,37	0,35	0,35
2005	0,32	0,28	0,34	0,33	0,32
CHILE					
2000	0,33	0,27	0,38	0,33	0,33
2006	0,32	0,28	0,36	0,32	0,32
ECUADOR					
2001	0,36	0,29	0,43	0,35	0,38
2006	0,38	0,30	0,42	0,36	0,40
EL SALVADOR					
2000	0,54	0,46	0,64	0,51	0,57
2006	0,51	0,42	0,58	0,48	0,54
GUATEMALA					
2001	0,63	0,50	0,70	0,58	0,68
2006	0,60	0,49	0,66	0,55	0,65
HONDURAS					
2001	0,48	0,40	0,54	0,48	0,48
2006	0,47	0,38	0,52	0,47	0,46
MÉXICO					
2000	0,41	0,35	0,49	0,41	0,42
2006	0,39	0,34	0,48	0,37	0,40
NICARAGUA					
2001	0,55	0,45	0,64	0,54	0,55
2005	0,55	0,44	0,64	0,55	0,56
PANAMÁ					
2006	0,31	0,24	0,36	0,31	0,31
PARAGUAY					
2000	0,40	0,35	0,40	0,38	0,42
2006	0,36	0,32	0,36	0,34	0,37
PERÚ					
2000	0,40	0,33	0,47	0,35	0,45
2006	0,42	0,34	0,48	0,36	0,47
URUGUAY					
URBANO 2001	S/D	0,27	S/D	0,26	0,28
2006	0,27	0,27	0,26	0,27	0,27

PROMEDIO DE AÑOS DE ESCOLARIZACIÓN

TOTAL	URBANO	RURAL	VARONES	MUJERES
9,30	9,30	S/D	9,30	9,20
9,60	9,60	S/D	9,60	9,60
7,20	9,30	3,40	8,20	6,30
7,30	9,00	3,90	8,20	6,40
6,80	7,40	3,50	6,70	7,00
7,00	7,30	4,80	7,00	7,00
7,40	8,90	4,30	7,30	7,40
7,40	8,70	6,10	7,40	7,40
8,10	9,10	6,40	8,00	8,10
9,60	10,20	6,10	9,80	9,50
9,90	10,40	6,80	10,10	9,70
7,90	9,30	5,00	8,10	7,70
8,10	9,50	4,90	8,30	7,90
5,70	7,40	2,70	6,20	5,40
6,30	7,80	3,60	6,80	6,00
3,70	6,10	1,90	4,30	3,20
4,50	6,40	2,20	5,00	4,00
5,10	6,90	3,30	5,10	5,00
5,20	7,10	3,30	5,10	5,20
7,00	8,00	3,60	7,50	6,50
8,00	8,80	5,00	8,30	7,70
5,10	6,50	2,80	5,10	5,10
5,40	7,10	2,90	5,40	5,40
9,00	10,30	6,30	8,90	9,10
6,80	8,30	4,70	7,00	6,60
7,10	8,40	5,30	7,30	6,90
8,00	9,50	4,40	8,60	7,30
7,70	9,30	4,60	8,40	7,00
8,50	8,50	S/D	8,50	8,60
8,50	8,70	6,40	8,50	8,50

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

TOTAL DEL PAÍS				ÁREA URBANA		
PAÍS / AÑO	25 A 49 AÑOS	50 AÑOS Y MÁS	TOTAL	25 A 49 AÑOS	50 AÑOS Y MÁS	TOTAL
ARGENTINA URBANO						
2000	S/D	S/D	S/D	48,3	27,5	39,7
2006	S/D	S/D	S/D	52,5	31,0	43,6
BOLIVIA						
2000	34,8	19,0	30,0	47,4	32,5	43,4
2005	40,5	19,1	33,2	52,2	30,0	45,5
BRASIL						
2001	37,7	19,4	31,9	40,8	22,6	36,2
2006	38,7	27,9	34,5	43,4	30,1	37,4
COLOMBIA						
2006	45,1	21,8	36,9	59,1	31,2	49,4
COSTA RICA						
2000	29,8	14,6	25,2	42,2	22,8	36,1
2005	35,8	20,7	30,9	46,2	29,0	40,4
CHILE						
2000	53,8	24,7	43,6	59,2	28,4	48,6
2006	60,0	32,1	48,8	64,6	35,9	53,3
ECUADOR						
2001	38,8	17,4	31,8	49,4	26,1	42,3
2006	41,5	19,7	33,2	52,3	29,2	44,1
EL SALVADOR						
2000	27,2	9,5	20,6	39,3	15,0	30,4
2006	31,8	11,0	24,4	43,4	16,5	33,9
GUATEMALA						
2001	13,7	5,2	11,0	27,5	11,4	22,5
2006	15,7	8,3	13,3	25,8	15,2	22,3
HONDURAS						
2001	17,2	8,7	14,3	29,9	16,7	25,5
2006	18,4	8,9	15,4	30,6	16,6	26,4
MÉXICO						
2000	23,3	10,1	19,1	28,3	13,7	23,9
2006	33,3	17,2	28,0	38,8	22,0	33,5
NICARAGUA						
2001	20,9	6,2	16,5	29,3	9,7	23,6
2005	24,1	8,5	18,9	35,7	13,4	28,4
PANAMÁ						
2006	47,4	27,2	40,1	58,7	37,9	51,3
PARAGUAY						
2000	28,3	10,7	22,6	41,9	17,2	34,0
2006	29,3	14,4	24,0	40,4	22,2	33,9
PERÚ						
2006	47,4	21,7	37,6	61,1	32,0	50,5
URUGUAY						
URBANO 2001	S/D	S/D	S/D	34,0	17,0	26,0
2006	32,6	19,6	26,2	35,0	20,6	27,4

TABLA 8

Tasas específicas de escolarización por edad según
 capital educativo e índice de pendiente de la desigualdad
 por capital educativo del hogar en la población de 5 a 8 años.
 Datos por país, años *circa* 2000 y *circa* 2006

5 AÑOS					
PAÍS / AÑO	TOTAL	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE LA PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
BOLIVIA					
2000	47,0	33,7	53,7	72,6	19,49
2005	50,2	37,7	52,5	76,2	19,28
BRASIL					
2001	65,9	57,4	70,3	85,3	13,92
2006	77,4	68,5	83,2	95,1	13,32
COLOMBIA					
2006	86,7	73,6	95,6	99,9	13,18
COSTA RICA					
2000	38,3	30,7	38,1	64,4	16,83
2005	57,5	44,7	59,2	74,2	14,78
CHILE					
2000	71,8	52,3	69,1	82,0	14,90
2006	87,2	76,3	84,5	93,1	8,42
ECUADOR					
2001	75,2	56,6	80,5	88,3	15,88
2006	85,9	76,5	87,4	96,9	10,21
EL SALVADOR					
2000	50,9	35,2	67,8	84,8	24,79
2006	57,0	40,1	71,1	85,7	22,81
GUATEMALA					
2001	21,8	15,5	41,8	70,0	27,23
2006	35,4	24,5	59,6	93,3	34,42
HONDURAS					
2001	54,8	45,7	71,3	90,5	22,41
2006	47,0	37,9	58,6	84,3	23,19
MÉXICO					
2000	85,2	71,0	91,0	97,8	13,37
2006	93,6	84,8	95,8	99,8	7,51
NICARAGUA					
2001	60,5	49,3	81,8	82,0	16,37
2005	60,9	46,1	85,8	95,4	24,64
PANAMÁ					
2006	75,5	61,8	74,2	89,0	13,59
PARAGUAY					
2000	53,1	40,4	61,0	77,8	18,73
2006	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
PERÚ					
2006	81,9	65,4	88,7	97,2	15,90
URUGUAY					
2006	95,2	89,8	95,2	99,2	4,75

6 A 8 AÑOS

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

89,9	83,8	93,9	97,5	6,87
93,3	88,3	97,2	98,1	4,87
93,1	90,1	95,4	97,2	3,53
95,7	93,7	97,3	99,0	2,65
97,4	95,7	98,9	98,2	1,24
94,9	90,5	96,2	98,8	4,15
98,2	96,1	98,5	99,9	1,89
97,9	94,2	97,6	99,5	2,66
98,4	94,5	98,2	99,4	2,46
95,1	89,1	97,2	99,0	4,97
96,7	92,7	98,0	99,6	3,47
79,9	72,0	90,1	98,7	13,35
88,0	80,7	95,0	98,8	9,06
65,8	60,6	87,3	84,8	12,10
78,9	74,1	92,8	98,6	12,25
87,8	83,5	95,4	97,4	6,94
86,3	81,7	94,2	97,8	8,04
96,0	91,8	98,6	98,3	3,26
97,3	93,8	98,6	99,0	2,58
82,5	75,7	94,8	94,9	9,64
85,7	79,3	95,7	98,7	9,68
96,9	92,2	97,6	99,5	3,66
90,9	87,6	92,5	98,4	5,38
91,0	86,1	93,5	97,5	5,72
95,6	91,8	97,2	99,4	3,80
99,5	98,9	99,6	99,9	0,50

TABLA 9

Tasas específicas de escolarización por edad según
capital educativo e índice de pendiente de la desigualdad
por capital educativo del hogar en la población de 9 a 14 años.
Datos por país, años *circa* 2000 y *circa* 2006

9 A 11 AÑOS					
PAÍS / AÑO	TOTAL	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE LA PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
BOLIVIA					
2000	96,9	94,1	98,8	99,5	2,69
2005	96,7	94,4	98,2	99,9	2,76
BRASIL					
2001	97,9	96,9	98,7	99,0	1,06
2006	98,8	98,2	99,3	99,6	0,70
COLOMBIA					
2006	97,5	97,0	97,7	98,4	0,66
COSTA RICA					
2000	97,5	93,9	98,7	99,9	3,06
2005	99,2	97,6	99,6	99,9	1,20
CHILE					
2000	99,3	97,8	99,3	99,8	0,96
2006	99,4	98,4	99,3	99,7	0,63
ECUADOR					
2001	96,5	92,7	98,0	99,4	3,33
2006	96,9	93,7	98,1	98,8	2,56
EL SALVADOR					
2000	91,6	87,7	97,0	99,9	6,09
2006	95,4	92,1	98,8	99,6	3,72
GUATEMALA					
2001	86,0	83,4	96,1	96,9	6,78
2006	92,7	90,7	98,5	99,9	4,58
HONDURAS					
2001	94,7	92,7	98,4	99,7	3,50
2006	94,5	92,2	98,4	99,8	3,80
MÉXICO					
2000	97,1	94,5	98,9	99,9	2,70
2006	98,7	96,8	99,4	99,9	1,53
NICARAGUA					
2001	90,3	86,5	97,7	95,6	4,50
2005	91,7	88,6	97,2	97,3	4,35
PANAMÁ					
2006	98,8	95,1	99,6	99,9	2,46
PARAGUAY					
2000	97,3	95,1	99,3	99,5	2,23
2006	98,1	96,9	98,6	99,9	1,54
PERÚ					
2006	97,1	95,4	97,7	99,6	2,06
URUGUAY					
2006	99,6	99,4	99,6	99,9	0,29

12 A 14 AÑOS

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

89,2	81,5	93,6	98,9	8,69
94,1	90,3	96,6	98,5	4,07
95,1	92,9	96,7	97,8	2,47
96,3	94,3	98,2	99,6	2,68
92,3	86,8	96,4	97,9	5,53
83,3	70,9	86,1	97,3	13,16
91,8	84,3	92,5	99,8	7,76
97,9	92,9	98,2	99,7	3,38
98,4	94,7	98,3	99,7	2,49
82,0	64,7	89,0	98,6	16,91
86,2	72,8	89,8	98,9	13,08
83,8	76,0	94,4	99,7	11,87
88,8	81,9	95,2	99,8	8,95
72,7	68,1	88,9	91,2	11,54
79,1	73,5	95,5	99,8	13,17
74,9	67,4	88,2	96,5	14,53
78,8	71,4	90,3	97,7	13,19
88,8	80,1	94,6	99,2	9,57
92,4	84,6	94,6	99,4	7,41
82,6	76,7	93,8	88,1	5,70
84,4	78,1	93,3	99,7	10,78
92,6	80,8	94,8	99,5	9,36
87,6	79,5	95,5	95,9	8,21
91,6	85,4	94,9	99,5	7,04
92,4	86,4	94,7	99,6	6,62
94,7	87,8	94,9	99,3	5,79

TABLA 10

Tasas específicas de escolarización por edad según
capital educativo e índice de pendiente de la desigualdad
por capital educativo del hogar en la población de 15 a 17 años.
Datos por país, años *circa* 2000 y *circa* 2006

15 A 17 AÑOS					
PAÍS / AÑO	TOTAL	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE LA PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
BOLIVIA					
2000	76,4	55,4	88,8	88,5	16,53
2005	83,4	70,9	89,8	93,1	11,10
BRASIL					
2001	81,3	74,5	85,5	90,8	8,13
2006	82,3	74,8	87,1	97,2	11,23
COLOMBIA					
2006	71,7	59,3	79,0	90,3	15,50
COSTA RICA					
2000	58,3	35,1	62,4	92,7	28,83
2005	75,7	56,3	76,6	95,3	19,49
CHILE					
2000	87,8	71,1	86,6	98,1	13,48
2006	90,9	78,7	89,4	97,0	9,16
ECUADOR					
2001	63,9	35,6	73,4	89,7	27,04
2006	72,0	49,0	75,2	95,3	23,14
EL SALVADOR					
2000	63,0	48,5	80,0	92,7	22,11
2006	67,2	54,0	76,9	93,2	19,59
GUATEMALA					
2001	40,7	31,9	71,4	86,6	27,38
2006	51,5	39,4	79,4	92,0	26,30
HONDURAS					
2001	44,2	28,5	68,4	85,1	28,32
2006	52,7	36,8	72,0	89,3	26,23
MÉXICO					
2000	57,9	38,8	66,0	90,6	25,89
2006	65,9	46,5	67,3	92,4	22,96
NICARAGUA					
2001	59,2	46,3	77,7	81,7	17,74
2005	59,9	46,3	77,6	96,0	24,84
PANAMÁ					
2006	77,6	50,1	79,1	94,1	22,02
PARAGUAY					
2000	64,2	44,0	76,8	89,7	22,81
2006	71,7	52,3	78,3	93,2	20,44
PERÚ					
2006	70,3	60,2	73,7	80,9	10,36
URUGUAY					
2006	75,2	49,1	74,5	96,4	23,64



TABLA 11

**Tasas específicas de escolarización por edad según
capital educativo e índice de pendiente de la desigualdad
por capital educativo del hogar de la población urbana de 5 a 8 años.
Datos por país, años *circa* 2000 y *circa* 2006**

5 AÑOS					
PAÍS / AÑO	TOTAL	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE LA PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
ARGENTINA					
2000	73,7	64,3	72,9	81,3	8,49
2006	94,3	90,4	93,7	96,8	3,23
BOLIVIA					
2000	53,8	25,1	60,1	73,6	24,27
2005	57,1	42,7	53,0	82,0	19,66
BRASIL					
2001	70,1	61,7	73,2	88,0	13,1
2006	81,4	73,8	84,2	95,5	10,9
COLOMBIA					
2006	93,3	80,3	96,0	99,9	9,8
COSTA RICA					
2000	40,6	38,5	36,7	60,7	11,1
2005	60,5	S/D	S/D	S/D	S/D
CHILE					
2000	76,4	69,5	72,7	82,9	6,7
2006	89,8	87,0	86,8	93,8	3,4
ECUADOR					
2001	82,8	59,8	86,9	88,2	14,2
2006	90,7	85,0	89,4	96,9	6,0
EL SALVADOR					
2000	63,4	43,2	70,3	84,7	20,7
2006	68,3	46,7	74,5	85,8	19,6
GUATEMALA					
2001	37,6	24,9	47,3	78,1	26,6
2006	50,6	34,2	60,9	93,1	29,5
HONDURAS					
2001	63,1	49,3	73,4	88,9	19,8
2006	57,0	42,2	61,9	83,5	20,7
MÉXICO					
2000	88,6	73,9	90,6	98,0	12,1
2006	93,6	80,0	95,6	99,8	9,9
NICARAGUA					
2001	70,8	59,1	81,0	92,5	16,7
2005	70,9	48,6	86,3	95,2	23,3
PANAMÁ					
2006	81,1	73,1	75,9	89,9	8,4
PARAGUAY					
2000	58,3	36,8	62,0	81,2	22,2
2006	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
PERÚ					
2006	93,3	84,2	93,2	99,1	7,5
URUGUAY					
2001	91,9	89,0	91,1	97,1	4,1
2006	95,9	90,7	96,0	99,3	4,32

FUENTE: SITEAL

NOTAS: S/D: SIN DATOS

6 A 8 AÑOS

TASA ASISTENCIA	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE LA PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
99,1	97,4	99,2	99,9	1,2
99,2	98,1	99,3	99,4	0,7
93,6	84,8	96,0	97,4	6,3
96,0	89,9	98,0	98,4	4,3
94,2	91,3	95,9	97,9	3,3
96,6	94,6	97,6	99,1	2,3
97,6	94,0	98,7	98,0	2,0
97,2	94,1	97,6	98,8	2,4
99,5	98,1	99,6	99,9	0,9
98,8	97,0	98,4	99,6	1,3
98,7	97,0	98,5	99,5	1,3
96,9	89,6	97,9	99,1	4,7
97,0	90,5	97,9	99,6	4,5
87,0	77,3	90,6	98,8	10,8
92,1	83,3	95,4	99,0	7,9
78,1	68,4	89,2	87,5	9,5
85,3	77,3	93,3	98,3	10,5
91,6	86,2	95,7	96,9	5,4
91,9	86,7	94,8	97,9	5,6
96,7	90,6	98,9	98,3	3,8
97,0	91,5	98,5	99,0	3,8
88,0	80,9	94,8	96,1	7,6
92,2	85,1	96,2	98,6	6,7
98,5	94,5	98,4	99,5	2,5
95,6	93,1	95,5	99,3	3,1
95,0	93,0	95,3	99,0	3,0
97,9	96,1	97,7	99,6	1,7
98,5	96,8	98,6	99,2	1,2
99,6	99,1	99,6	99,9	0,4

TABLA 12

Tasas específicas de escolarización por edad según capital educativo e índice de pendiente de la desigualdad por capital educativo del hogar de la población urbana de 9 a 14 años. Datos por país, años *circa* 2000 y *circa* 2006

9 A 11 AÑOS					
PAÍS / AÑO	TOTAL	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE LA PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
ARGENTINA					
2000	99,2	98,0	99,3	99,8	0,92
2006	99,6	99,1	99,7	99,4	0,18
BOLIVIA					
2000	97,8	93,3	98,8	99,5	3,12
2005	97,1	93,6	97,6	99,9	3,13
BRASIL					
2001	98,0	97,0	98,7	99,2	1,1
2006	98,9	98,3	99,3	99,6	0,6
COLOMBIA					
2006	98,1	95,6	99,0	98,2	1,3
COSTA RICA					
2000	98,6	94,8	99,1	99,9	2,5
2005	99,1	94,8	99,7	99,9	2,5
CHILE					
2000	99,3	97,4	99,3	99,8	1,2
2006	99,3	98,0	99,2	99,6	0,8
ECUADOR					
2001	97,7	92,7	98,7	99,3	3,3
2006	97,2	91,5	98,2	98,7	3,6
EL SALVADOR					
2000	95,3	91,5	97,0	99,8	4,2
2006	97,5	93,8	98,9	99,8	3,0
GUATEMALA					
2001	91,9	87,6	95,8	99,5	6,0
2006	95,3	92,3	98,3	99,9	3,8
HONDURAS					
2001	97,3	95,3	98,7	99,7	2,2
2006	96,8	93,4	98,8	99,8	3,2
MÉXICO					
2000	97,6	94,1	99,0	99,9	2,9
2006	98,9	96,7	99,4	99,9	1,6
NICARAGUA					
2001	94,8	92,3	97,7	97,4	2,6
2005	94,7	91,4	97,2	97,2	2,9
PANAMÁ					
2006	99,4	95,6	99,5	100,0	2,2
PARAGUAY					
2000	98,6	97,8	98,6	99,5	0,8
2006	98,9	98,9	98,5	99,9	0,5
PERÚ					
2006	98,6	96,9	98,7	99,9	1,5
URUGUAY					
2001	99,4	98,5	99,5	99,8	0,7
2006	99,7	99,5	99,6	99,9	0,2

FUENTE: SITEAL

12 A 14 AÑOS

TASA ASISTENCIA	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE LA PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
97,8	94,7	97,8	99,4	2,38
98,3	94,3	98,5	99,7	2,69
95,0	92,8	94,2	99,0	3,09
96,7	94,4	97,1	98,3	1,97
95,7	93,5	97,1	98,0	2,3
96,8	94,6	98,3	99,6	2,5
96,1	91,5	97,6	97,7	3,1
91,5	82,4	91,5	97,9	7,7
95,6	88,3	95,6	99,9	5,8
98,4	92,9	98,4	99,7	3,4
98,4	93,8	98,2	99,7	2,9
91,5	76,5	93,4	98,4	11,0
91,8	79,1	92,7	98,9	9,9
90,5	81,4	94,4	99,7	9,1
94,5	88,4	96,5	99,8	5,7
83,3	77,3	88,8	95,1	8,9
86,4	78,0	95,9	99,8	10,9
87,2	81,1	90,4	96,9	7,9
88,4	80,3	92,0	97,6	8,6
91,9	81,5	95,4	99,2	8,9
93,4	84,1	94,7	99,4	7,6
90,9	87,4	93,9	95,2	3,9
90,0	82,4	94,3	99,6	8,6
97,3	89,2	97,1	99,4	5,1
94,6	88,1	97,4	96,1	4,0
94,9	91,1	95,2	99,4	4,2
96,7	94,4	96,3	99,6	2,6
95,0	87,8	95,5	98,6	5,4
95,3	89,3	95,3	99,4	5,1

TABLA 13

**Tasas específicas de escolarización por edad según
capital educativo e índice de pendiente de la desigualdad
por capital educativo del hogar de la población urbana de 15 a 17 años.
Datos por país, años *circa* 2000 y *circa* 2006**

15 A 17 AÑOS					
PAÍS / AÑO	TOTAL	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE LA PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
ARGENTINA					
2000	85,3	66,9	84,4	97,3	15,21
2006	86,1	66,0	85,1	96,9	15,44
BOLIVIA					
2000	88,2	76,1	92,4	87,9	5,91
2005	90,4	83,6	92,0	93,1	4,75
BRASIL					
2001	83,4	76,4	86,8	92,7	8,2
2006	84,2	75,6	87,9	97,2	10,8
COLOMBIA					
2006	77,4	63,0	79,0	91,3	14,2
COSTA RICA					
2000	71,5	45,1	72,2	93,5	24,2
2005	83,2	64,8	82,1	95,3	15,2
CHILE					
2000	90,0	76,5	87,5	98,3	10,9
2006	91,6	78,5	89,8	96,9	9,2
ECUADOR					
2001	77,2	52,3	78,7	89,1	18,4
2006	80,0	58,3	78,0	95,3	18,5
EL SALVADOR					
2000	75,4	58,5	82,3	93,2	17,3
2006	79,2	66,5	81,8	94,2	13,9
GUATEMALA					
2001	61,5	47,7	75,2	92,0	22,2
2006	66,2	49,0	81,4	93,5	22,2
HONDURAS					
2001	59,5	36,7	72,8	86,4	24,9
2006	71,1	54,1	77,1	89,3	17,6
MÉXICO					
2000	65,6	43,7	68,6	90,8	23,6
2006	69,9	46,1	68,9	92,4	23,1
NICARAGUA					
2001	72,3	59,2	81,3	86,4	13,6
2005	71,8	57,2	78,7	96,3	19,5
PANAMÁ					
2006	85,6	68,6	82,0	94,3	12,8
PARAGUAY					
2000	78,1	54,8	83,8	89,6	17,4
2006	80,3	66,0	79,4	94,7	14,4
PERÚ					
2006	75,3	67,1	76,0	80,8	6,9
URUGUAY					
2001	77,2	50,2	76,6	97,0	23,4
2006	76,3	50,4	75,3	96,4	23,0

FUENTE: SITEAL

TABLA 14

Tasas específicas de escolarización por grupos de edad en la población rural de 5 a 17 años.
Datos por país, años *circa* 2000 y *circa* 2006

PAÍS / AÑO	5 AÑOS	6 A 8 AÑOS	9 A 11 AÑOS	12 A 14 AÑOS	15 A 17 AÑOS
BOLIVIA					
2000	38,6	84,7	95,6	80,0	51,6
2005	41,2	89,9	96,2	90,1	68,3
BRASIL					
2001	48,3	88,4	97,3	92,3	71,5
2006	61,4	92,3	98,1	94,3	74,5
COLOMBIA					
2006	78,2	97,1	96,7	87,9	63,0
COSTA RICA					
2000	36,7	93,3	96,7	77,0	46,9
2005	54,2	96,7	99,3	87,2	65,1
CHILE					
2000	45,1	92,7	99,1	95,5	74,5
2006	69,9	96,2	99,5	98,1	86,1
ECUADOR					
2001	64,5	92,2	94,7	67,9	42,7
2006	77,1	96,1	96,5	76,9	57,0
EL SALVADOR					
2000	36,5	72,7	87,7	76,6	48,6
2006	43,8	83,1	93,0	81,6	51,7
GUATEMALA					
2001	13,7	59,8	82,9	66,4	28,8
2006	24,2	74,6	90,8	73,3	38,4
HONDURAS					
2001	49,3	85,0	92,9	66,0	31,2
2006	S/D	S/D	93,0	72,3	37,2
MÉXICO					
2000	76,6	94,4	95,9	81,8	39,1
2006	93,6	97,9	98,0	89,7	55,6
NICARAGUA					
2001	49,3	76,0	85,0	72,1	40,4
2005	51,4	79,5	89,0	78,7	46,4
PANAMÁ					
2006	67,6	94,6	97,8	85,9	64,7
PARAGUAY					
2000	47,9	86,6	96,3	81,3	48,2
2006	S/D	87,4	97,2	87,8	60,0
PERÚ					
2000	66,0	95,3	98,9	88,3	59,3
2006	68,2	92,7	95,2	86,4	61,7
URUGUAY					
2006	83,6	99,1	99,4	85,9	57,0

TABLA 15
Porcentaje de alumnos con sobre - edad según
capital educativo e índice de pendiente de la desigualdad
en la población escolarizada de 9 a 17 años.
Datos por país, circa 2000 y circa 2006

TOTAL DEL PAÍS					
9 A 11 AÑOS					
PAÍS / AÑO	TOTAL	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE LA PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
ARGENTINA URBANO					
2000	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
2006	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
BOLIVIA					
2000	21,2	36,7	12,2	5,2	-15,8
2005	14,2	20,6	12,6	1,1	-9,8
BRASIL					
2001	17,9	23,7	12,7	13,3	-5,2
2006	13,0	20,8	5,8	1,9	-9,5
COLOMBIA					
2006	20,7	34,1	8,7	8,4	-12,9
COSTA RICA					
2000	9,3	16,7	7,1	4,0	-6,3
2005	6,0	13,9	4,3	1,7	-6,1
CHILE					
2000	9,1	20,4	9,1	4,5	-7,9
2006	8,7	17,2	9,6	5,5	-5,9
ECUADOR					
2001	11,5	25,2	6,3	1,8	-11,7
EL SALVADOR					
2000	19,7	29,6	6,8	2,3	-13,6
2006	14,3	22,4	7,6	1,9	-10,3
GUATEMALA					
2001	34,2	41,1	10,8	8,9	-16,1
2006	25,6	33,2	4,5	1,0	-16,1
HONDURAS					
2001	16,8	23,5	5,5	1,0	-11,2
2006	16,9	23,4	6,2	1,6	-10,9
MÉXICO					
2000	9,3	16,5	4,3	1,0	-7,7
2006	7,4	17,1	3,9	1,1	-8,0
NICARAGUA					
2001	23,5	32,9	6,7	12,7	-10,1
2005	24,4	35,2	8,0	0,0	-17,6
PANAMÁ					
2006	11,7	31,6	8,7	2,6	-14,5
PARAGUAY					
2000	25,8	35,5	19,4	10,6	-12,5
2006	24,7	38,1	18,4	3,0	-17,5
PERÚ					
2000	18,0	33,7	10,8	0,7	-16,5
2006	14,5	27,5	8,4	1,1	-13,2
URUGUAY					
URBANO 2001	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
2006	10,9	26,0	9,9	2,3	-11,9

TOTAL DEL PAÍS

12 A 14 AÑOS

15 A 17 AÑOS

TOTAL	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE LA PENDIENTE DE LA DE-SIGUALDAD	TOTAL	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE LA 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
33,9	52,7	25,3	11,9	-20,4	22,3	42,0	19,2	5,3	-18,4
27,1	40,2	21,3	8,1	-16,1	21,5	35,3	19,0	7,4	-13,9
15,1	20,7	10,9	9,1	-5,8	27,9	39,7	21,6	13,7	-13,0
10,1	16,4	4,6	1,2	-7,6	19,7	33,3	11,5	2,4	-15,4
30,7	48,4	19,5	8,2	-20,1	37,5	53,3	30,7	21,5	-15,9
19,1	39,6	15,1	2,7	-18,4	29,5	53,5	29,0	8,7	-22,4
12,6	32,1	9,3	0,9	-15,6	27,7	54,6	28,5	6,5	-24,0
17,1	36,9	18,0	7,7	-14,6	12,8	28,8	14,4	4,5	-12,1
15,0	28,4	16,6	8,7	-9,8	9,5	23,5	10,3	4,8	-9,4
19,5	42,8	13,5	2,9	-19,9	23,5	50,4	21,9	7,7	-21,3
29,5	43,9	15,9	1,8	-21,1	33,1	52,0	22,4	4,9	-23,6
25,2	40,2	13,6	3,0	-18,6	25,8	41,5	18,3	5,9	-17,8
55,1	67,0	20,3	24,5	-21,3	52,0	69,8	25,5	14,0	-27,9
40,1	53,2	12,0	0,4	-26,4	44,0	62,9	27,9	2,6	-30,1
30,9	42,7	14,9	6,8	-17,9	39,8	54,5	34,3	12,9	-20,8
29,8	42,4	15,0	3,6	-19,4	32,9	52,0	22,8	8,1	-22,0
14,7	25,6	9,7	0,4	-12,6	22,0	44,9	16,9	3,6	-20,7
11,1	25,0	6,7	2,5	-11,3	16,4	33,1	15,8	4,6	-14,2
37,5	52,0	18,4	15,8	-18,1	45,1	61,6	31,4	27,8	-16,9
34,7	50,0	17,3	2,2	-23,9	41,3	57,6	30,6	12,8	-22,4
19,3	45,1	16,6	4,1	-20,5	24,0	55,3	24,9	10,7	-22,3
38,6	52,8	31,7	9,2	-21,8	37,1	52,5	34,9	18,1	-17,2
30,0	45,2	23,9	6,4	-19,4	9,3	18,0	8,2	1,4	-8,3
31,3	51,2	25,2	6,2	-22,5	48,4	71,4	46,4	15,4	-28,0
22,3	39,9	16,3	3,0	-18,4	29,9	49,2	26,4	9,6	-19,8
S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
18,2	36,9	18,2	4,5	-16,2	26,3	44,6	30,1	9,2	-17,7

TABLA 16
Porcentaje de alumnos con sobre - edad según
capital educativo e índice de pendiente de la desigualdad
en la población escolarizada urbana de 9 a 17 años.
Datos por país, *circa 2000 y circa 2006*

ÁREA URBANA					
PAÍS / AÑO	TOTAL	9 A 11 AÑOS			ÍNDICE DE LA PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
		CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	
ARGENTINA URBANO					
2000	7,7	18,0	7,7	1,9	-8,1
2006	5,5	13,2	5,8	1,4	-5,9
BOLIVIA					
2000	13,2	32,1	9,8	5,5	-13,3
2005	10,7	17,2	12,6	1,2	-8,0
BRASIL					
2001	14,1	20,2	10,0	8,2	-6,0
2006	10,1	17,1	5,7	1,9	-7,6
COLOMBIA					
2006	10,8	24,4	6,4	7,6	-8,4
COSTA RICA					
2000	6,3	14,9	4,9	4,1	-5,4
2005	3,9	7,4	4,1	1,2	-3,1
CHILE					
2000	8,2	19,8	8,7	4,4	-7,7
2006	8,3	17,0	9,5	5,6	-5,7
ECUADOR					
2001	7,7	22,1	5,8	1,9	-10,1
EL SALVADOR					
2000	11,5	22,0	6,0	2,3	-9,9
2006	9,2	19,1	6,4	1,6	-8,7
GUATEMALA					
2001	20,6	32,9	9,4	4,3	-14,3
2006	14,4	24,4	3,9	1,1	-11,6
HONDURAS					
2001	10,4	17,6	5,6	1,1	-8,2
2006	9,1	16,5	5,2	1,8	-7,4
MÉXICO					
2000	6,5	12,6	4,8	1,1	-5,7
2006	6,2	16,8	4,1	1,0	-7,9
NICARAGUA					
2001	16,6	26,3	6,6	6,3	-10,0
2005	12,1	21,7	6,6	0,0	-10,9
PANAMÁ					
2006	7,2	25,7	7,8	2,7	-11,5
PARAGUAY					
2000	17,3	31,3	11,8	11,1	-10,1
2006	20,4	37,0	18,2	2,9	-17,1
PERÚ					
2000	10,2	29,3	8,0	0,7	-14,3
2006	7,0	16,1	6,6	1,0	-7,5
URUGUAY					
URBANO 2001	11,9	32,9	10,4	2,0	-15,5
2006	10,9	26,0	9,9	2,3	-11,9

ÁREA URBANA

12 A 14 AÑOS

15 A 17 AÑOS

TOTAL	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE LA PENDIENTE DE LA DE-SIGUALDAD	TOTAL	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE LA PENDIENTE DE LA DE-SIGUALDAD
12,3	30,5	11,7	2,9	-13,8	28,9	52,1	33,7	11,2	-20,4
11,5	23,3	12,5	3,3	-10,0	22,4	40,2	26,8	8,5	-15,9
25,1	46,1	22,1	11,7	-17,2	16,7	32,3	17,4	5,6	-13,4
20,8	32,3	20,9	8,7	-11,8	16,2	31,3	15,1	7,4	-11,9
11,4	16,8	8,3	5,3	-5,8	23,3	34,9	18,5	9,9	-12,5
8,0	13,8	4,4	1,2	-6,3	15,7	27,6	11,2	2,3	-12,7
18,1	35,3	14,2	7,8	-13,8	27,2	44,8	24,4	19,3	-12,7
15,9	37,9	15,5	3,4	-17,3	26,2	49,5	29,2	8,2	-20,7
9,1	28,1	8,7	0,8	-13,6	25,8	55,4	30,4	6,3	-24,6
15,8	35,8	17,9	7,6	-14,1	11,7	27,3	14,1	4,4	-11,4
14,7	29,1	16,9	8,9	-10,1	9,1	24,0	10,4	4,9	-9,6
12,7	33,0	11,8	3,1	-14,9	18,8	38,3	21,0	7,9	-15,2
18,2	32,5	15,2	1,4	-15,6	24,3	47,0	19,9	4,2	-21,4
17,1	33,4	12,8	3,0	-15,2	19,3	34,3	17,2	5,9	-14,2
35,5	50,8	20,2	18,1	-16,3	38,5	58,8	26,9	12,4	-23,2
24,2	41,0	10,3	0,2	-20,4	32,2	52,8	27,1	2,6	-25,1
21,1	35,3	13,5	5,5	-14,9	31,7	46,9	31,5	12,1	-17,4
17,3	31,4	12,0	3,4	-14,0	25,0	43,8	21,9	8,3	-17,8
10,2	18,7	9,3	0,4	-9,1	16,3	35,7	15,4	3,7	-16,0
9,2	22,8	7,3	2,0	-10,4	15,0	34,6	16,3	4,7	-15,0
26,4	39,6	17,4	7,0	-16,3	37,9	57,0	30,6	15,9	-20,5
20,7	34,1	15,7	1,6	-16,3	32,8	48,9	28,5	12,7	-18,1
12,7	24,3	16,3	4,6	-9,9	20,6	43,9	25,2	11,2	-16,3
28,8	48,5	27,3	9,3	-19,6	32,2	52,9	32,8	17,3	-17,8
25,6	45,0	24,0	5,0	-20,0	8,1	21,2	7,5	1,5	-9,8
20,1	34,1	21,1	6,3	-13,9	40,4	64,4	43,9	14,2	-25,1
13,0	24,9	13,3	3,3	-10,8	21,0	36,5	21,4	9,0	-13,7
17,4	44,6	16,3	4,2	-20,2	25,0	48,6	29,1	6,2	-21,2
18,2	36,9	18,2	4,5	-16,2	26,3	44,6	30,1	9,2	-17,7

TABLA 17

Porcentaje de alumnos con sobre - edad según
capital educativo e índice de pendiente de la desigualdad
en la población escolarizada rural de 9 a 17 años.

Datos por país, *circa 2000 y circa 2006*

ÁREA RURAL					
9 A 11 AÑOS					
PAÍS / AÑO	TOTAL	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE LA PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
ARGENTINA URBANO					
2000	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
2006	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
BOLIVIA					
2000	34,0	38,6	21,9	0,0	-19,3
2005	18,8	22,3	12,6	0,0	-11,2
BRASIL					
2001	33,9	33,2	31,1	53,3	10,1
2006	24,9	28,8	7,7	2,5	-13,1
COLOMBIA					
2006	32,8	37,9	16,8	14,7	-11,6
COSTA RICA					
2000	11,6	17,4	9,0	3,9	-6,8
2005	8,5	16,8	4,6	5,0	-5,9
CHILE					
2000	14,6	21,2	11,3	8,2	-6,5
2006	11,2	17,5	10,1	3,2	-7,1
ECUADOR					
2001	17,5	26,8	7,3	0,0	-13,4
EL SALVADOR					
2000	29,0	33,7	9,0	2,9	-15,4
2006	20,6	24,2	10,8	4,9	-9,6
GUATEMALA					
2001	41,9	43,6	15,9	31,0	-6,3
2006	34,1	37,1	6,3	0,0	-18,5
HONDURAS					
2001	21,6	26,0	5,5	0,0	-13,0
2006	22,0	25,6	8,0	0,0	-12,8
MÉXICO					
2000	15,0	19,9	2,3	0,0	-10,0
2006	10,9	17,4	3,3	2,0	-7,7
NICARAGUA					
2001	32,5	38,6	6,8	22,4	-8,1
2005	36,5	41,9	12,2	0,0	-21,0
PANAMÁ					
2006	18,4	33,0	10,1	1,5	-15,8
PARAGUAY					
2000	32,9	37,2	27,1	0,0	-18,6
2006	29,6	38,7	18,6	4,5	-17,1
PERÚ					
2000	28,7	35,3	18,0	0,0	-17,6
2006	24,4	31,5	12,6	2,8	-14,4
URUGUAY					
URBANO 2001	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
2006	10,3	19,1	7,9	5,3	-6,9

ÁREA RURAL

12 A 14 AÑOS

15 A 17 AÑOS

TOTAL	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE LA PENDIENTE DE LA DE-SIGUALDAD	TOTAL	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE LA 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
50,2	56,8	37,1	13,4	-21,7	42,5	50,6	32,2	0,0	-25,3
37,7	45,3	22,6	0,0	-22,6	36,4	39,1	33,9	7,6	-15,7
31,6	32,0	28,9	39,4	3,7	53,1	55,2	47,3	S/D	S/D
18,8	21,9	6,3	0,8	-10,5	38,9	45,8	15,6	8,7	-18,6
46,2	54,0	32,2	12,4	-20,8	56,8	57,9	53,5	S/D	S/D
21,9	40,2	14,6	0,0	-20,1	33,7	56,0	28,8	10,6	-22,7
17,2	34,2	10,1	1,0	-16,6	31,0	54,0	25,4	7,7	-23,1
25,5	38,5	18,7	9,1	-14,7	21,1	31,3	16,9	6,9	-12,2
17,0	26,9	14,9	5,4	-10,7	12,5	22,5	10,3	3,6	-9,5
33,0	48,7	17,6	0,0	-24,4	37,0	60,9	24,7	5,4	-27,7
44,0	50,1	17,8	15,7	-17,2	48,9	55,5	30,6	S/D	S/D
36,8	44,3	16,0	3,0	-20,7	38,7	47,4	22,0	5,1	-21,2
69,6	73,8	20,7	66,2	-3,8	68,3	76,7	20,3	S/D	S/D
54,8	59,6	17,6	3,9	-27,8	62,1	70,5	30,6	2,1	-34,2
40,2	46,3	17,8	26,8	-9,7	53,0	59,4	41,7	S/D	S/D
40,1	46,3	20,8	6,5	-19,9	45,5	57,2	25,3	6,1	-25,6
26,3	32,0	11,7	0,0	-16,0	45,6	55,8	28,3	0,0	-27,9
16,4	27,6	4,4	11,0	-8,3	21,1	31,4	14,3	3,9	-13,7
55,5	64,1	22,8	38,1	-13,0	63,8	67,2	37,9	S/D	S/D
50,9	58,7	22,1	8,5	-25,1	56,4	64,7	38,1	13,8	-25,5
30,1	51,2	17,3	0,3	-25,4	31,5	60,6	24,3	7,5	-26,5
48,9	54,7	38,7	3,8	-25,4	46,3	52,2	39,8	S/D	S/D
35,3	45,4	23,6	16,8	-14,3	11,5	15,7	9,6	0,0	-7,8
48,9	57,8	36,8	4,5	-26,7	65,1	74,8	54,4	S/D	S/D
36,9	46,6	23,9	0,0	-23,3	48,4	57,8	40,5	15,7	-21,0
S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D	S/D
19,0	34,8	14,5	8,7	-13,0	23,0	37,1	21,3	8,4	-14,4

TABLA 18

Tasas netas de escolarización primaria y media por capital educativo del hogar e índice de pendiente de la desigualdad en la población con edad correspondiente a cada nivel educativo. Datos por país, años *circa* 2000 y *circa* 2006

TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN PRIMARIA					
PAÍS / AÑO	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	TOTAL	ÍNDICE DE LA PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
BOLIVIA					
2000	83,0	90,9	90,0	87,3	3,5
2005	85,0	90,5	91,2	88,1	3,1
BRASIL					
2001	88,2	91,2	91,5	89,9	1,7
2006	90,4	91,9	91,8	91,2	0,7
COLOMBIA					
2006	90,6	91,7	91,3	91,1	0,3
COSTA RICA					
2000	91,7	93,9	96,7	93,6	2,5
2005	95,5	95,4	94,0	95,2	-0,7
CHILE					
2000	90,6	91,5	91,3	91,3	0,4
2006	90,6	90,1	91,1	91,5	0,3
ECUADOR					
2001	87,4	91,2	89,9	89,8	1,2
2006	84,6	91,3	91,3	89,2	3,4
EL SALVADOR					
2000	82,8	92,6	91,8	86,5	4,5
2006	88,0	94,5	91,8	90,7	1,9
GUATEMALA					
2001	78,9	93,3	90,2	81,6	5,7
2006	85,9	93,5	91,4	87,6	2,8
HONDURAS					
2001	87,3	91,0	86,8	88,3	-0,3
2006	87,7	93,4	91,2	89,6	1,7
MÉXICO					
2000	85,8	94,4	95,6	91,0	4,9
2006	92,1	96,5	96,4	95,1	2,1
NICARAGUA					
2001	80,7	88,0	84,8	83,0	2,0
2005	82,7	87,8	77,9	84,0	-2,4
PANAMÁ					
2006	93,0	97,2	98,4	96,6	2,7
PARAGUAY					
2000	88,5	92,8	91,7	90,7	1,6
2006	88,0	92,0	92,9	90,0	2,5
PERÚ					
2000	95,6	94,9	95,5	95,2	-0,1
2006	97,8	96,3	96,0	96,8	-0,9
URUGUAY					
2006	90,8	93,4	94,2	93,2	1,7

TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN SECUNDARIA

CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	TOTAL	ÍNDICE DE LA PENDIENTE DE LA DE-SIGUALDAD
39,0	74,7	83,8	61,8	22,4
54,9	77,1	84,8	69,4	14,9
60,7	77,3	81,3	70,3	10,3
66,2	84,8	93,5	76,5	13,7
55,2	82,9	90,3	71,2	17,5
26,0	55,8	77,0	50,2	25,5
43,3	69,2	78,6	65,4	17,6
59,9	77,4	86,0	77,6	13,0
68,9	80,6	87,6	81,8	9,3
30,9	70,5	84,6	59,4	26,8
42,9	71,0	90,3	66,4	23,7
32,4	69,3	90,7	50,1	29,1
38,8	68,2	88,6	55,9	24,9
14,2	57,9	73,4	24,8	29,6
23,4	68,7	83,1	36,9	29,8
20,1	62,1	84,7	37,0	32,3
24,7	66,2	87,4	43,1	31,4
46,1	72,9	91,3	63,7	22,6
51,3	74,7	90,2	70,5	19,5
25,7	63,7	51,5	39,6	12,9
26,3	62,6	75,1	42,0	24,4
41,5	75,2	88,6	71,4	23,6
34,6	67,5	85,0	54,3	25,2
40,5	66,0	87,2	59,2	23,4
61,9	79,1	90,3	74,4	14,2
72,5	86,9	95,9	83,1	11,7
45,5	70,7	91,7	71,0	23,1

TABLA 19

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

Datos por país, años *circa* 2000 y *circa* 2006

TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN PRIMARIA					
PAÍS / AÑO	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	TOTAL	ÍNDICE DE LA PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
ARGENTINA					
2000	93,8	94,3	92,4	93,8 ^(*)	-0,70
2006	95,7	94,6	93,7	94,5	-0,99
BOLIVIA					
2000	80,2	92,3	90,6	89,2	5,20
2005	85,3	91,5	91,5	89,8	3,13
BRASIL					
2001	89,2	91,4	91,8	90,5	1,30
2006	91,0	92,1	91,8	91,6	0,41
COLOMBIA					
2006	88,4	91,9	90,2	90,8	0,90
COSTA RICA					
2000	93,6	94,5	96,3	94,7	1,37
2005	93,2	95,5	93,8	94,8	0,32
CHILE					
2000	90,1	91,4	91,3	91,2	0,57
2006	90,8	92,2	91,6	91,9 ^(**)	0,40
ECUADOR					
2001	86,4	91,4	90,7	90,3	2,14
2006	83,1	91,3	91,1	89,7	4,02
EL SALVADOR					
2000	87,3	92,2	91,5	90,1	2,10
2006	89,1	94,5	91,9	92,2	1,38
GUATEMALA					
2001	83,1	93,7	92,9	87,9	4,88
2006	86,6	93,0	91,0	89,3	2,18
HONDURAS					
2001	90,0	91,2	86,0	90,1	-2,04
2006	89,4	92,9	90,9	91,3	0,77
MÉXICO					
2000	85,5	94,7	95,4	92,2	4,94
2006	91,3	96,4	96,4	95,3	2,57
NICARAGUA					
2001	86,6	86,8	84,1	86,4	-1,27
2005	83,1	86,7	78,2	84,3	-2,42
PANAMÁ					
2006	94,0	97,1	98,3	97,3	2,16
PARAGUAY					
2000	92,1	93,2	92,2	92,7	0,03
2006	88,9	90,1	93,1	90,3	2,10
PERÚ					
2000	94,7	94,4	95,7	94,7	0,48
2006	97,6	95,8	96,1	96,2	-0,80
URUGUAY					
2001	95,2	95,5	95,7	95,5	0,24
2006	90,5	93,4	94,2	93,2	1,87

FUENTE: SITEAL

NOTAS: (*) CORRESPONDE A DATOS DE 2002 (**) CORRESPONDE A DATOS DEL 2003

TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN SECUNDARIA

CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	TOTAL	ÍNDICE DE LA PENDIENTE DE LA DE-SIGUALDAD
62,2	81,9	91,8	81,5	14,78
67,8	84,6	92,1	84,5	12,14
56,8	78,7	84,0	75,4	13,61
64,4	78,4	84,6	76,6	10,10
65,4	80,4	86,4	75,0	10,49
69,4	85,3	93,4	79,6	12,02
67,4	85,5	91,7	82,1	12,17
34,4	62,0	77,6	60,6	21,63
54,7	74,6	78,8	73,2	12,05
63,1	78,2	86,1	79,5	11,50
68,3	80,8	87,6	82,4	9,64
46,1	75,8	84,3	72,7	19,07
52,6	74,6	90,2	75,2	18,82
43,5	71,4	91,2	64,7	23,86
50,0	73,2	89,1	68,9	19,57
28,1	60,5	81,3	45,6	26,60
34,0	71,0	84,2	53,2	25,13
29,3	66,0	86,3	53,7	28,49
41,1	71,8	87,4	63,6	23,15
53,0	74,7	91,3	71,3	19,14
52,5	75,4	90,5	74,0	18,98
39,4	65,5	59,8	53,1	10,23
39,8	65,0	76,2	56,2	18,23
61,0	78,0	88,5	80,5	13,72
42,0	73,0	85,0	67,6	21,49
47,3	67,0	89,1	67,1	20,92
70,6	81,7	90,5	81,7	9,94
83,6	89,3	95,8	89,7	6,10
44,8	74,5	91,9	74,0	23,54
46,6	71,3	91,8	71,9	22,60

TABLA 20

Tasas netas de escolarización primaria y media e índice de pendiente de la desigualdad por capital educativo del hogar en la población rural con la edad correspondiente a cada nivel educativo. Datos por país, años *circa* 2000 y *circa* 2006

TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN PRIMARIA					
PAÍS / AÑO	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	TOTAL	ÍNDICE DE LA PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
BOLIVIA					
2000	84,2	85,9	81,4	84,5	-1,38
2005	84,9	88,2	88,4	85,9	1,73
BRASIL					
2001	85,5	90,0	89,0	86,9	1,75
2006	89,3	90,0	94,1	89,5	2,44
COLOMBIA					
2006	91,3	91,1	98,8	91,5	3,73
COSTA RICA					
2000	91,0	93,5	98,0	92,8	3,48
2005	96,6	95,3	95,4	95,7	-0,59
CHILE					
2000	91,2	92,4	92,5	92,0	0,67
2006	91,3	91,6	91,9	91,5	0,30
ECUADOR					
2001	88,0	90,8	83,0	88,9	-2,50
2006	85,4	91,3	93,5	88,4	4,06
EL SALVADOR					
2000	80,7	93,9	98,0	82,9	8,65
2006	87,4	94,4	91,0	89,0	1,82
GUATEMALA					
2001	77,6	91,9	79,3	78,3	0,83
2006	85,5	95,1	95,9	86,4	5,18
HONDURAS					
2001	86,2	90,7	91,5	87,1	2,64
2006	87,2	94,3	94,4	88,5	3,65
MÉXICO					
2000	86,0	93,4	99,9	88,3	6,93
2006	93,2	96,6	95,5	94,8	1,16
NICARAGUA					
2001	S/D	S/D	S/D	78,9	S/D
2005	S/D	S/D	S/D	83,7	S/D
PANAMÁ					
2006	92,8	97,3	98,8	95,5	3,01
PARAGUAY					
2000	S/D	S/D	S/D	89,0	S/D
2006	S/D	S/D	S/D	87,0	S/D
PERÚ					
2000	96,0	96,0	92,2	95,9	-1,87
2006	97,9	97,4	94,7	97,7	-1,60
URUGUAY					
2006	93,0	93,1	93,6	93,1	0,31

TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN SECUNDARIA

CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	TOTAL	ÍNDICE DE LA PENDIENTE DE LA DE-SIGUALDAD
30,0	30,0	80,9	37,5	25,44
48,8	48,8	87,5	56,2	19,35
47,4	47,4	39,3	49,3	-4,02
59,4	59,4	98,3	63,5	19,44
50,0	50,0	75,2	57,3	12,62
22,7	22,7	74,2	41,2	25,75
37,7	37,7	77,5	55,2	19,91
55,4	55,4	81,5	66,2	13,08
70,2	70,2	87,7	77,9	8,75
23,8	23,8	88,3	38,9	32,21
36,9	36,9	91,2	51,0	27,16
26,9	26,9	66,5	33,3	19,79
32,7	32,7	79,4	39,2	23,34
S/D	S/D	34,4	12,3	-15,04
S/D	S/D	57,2	22,5	-4,42
16,2	16,2	59,0	23,0	21,40
19,1	19,1	87,1	26,9	34,00
39,8	39,8	91,8	46,0	26,00
49,8	49,8	85,7	61,0	17,91
15,5	15,5	28,8	21,0	6,69
19,3	19,3	63,0	26,5	21,85
36,1	36,1	89,5	57,5	26,69
31,6	31,6	85,3	40,6	26,84
37,1	37,1	71,0	49,3	16,98
58,8	58,8	88,0	63,9	14,59
67,7	67,7	97,1	73,3	14,68
37,3	37,3	84,3	57,1	23,51

TABLA 21

Porcentaje de adolescentes de 15 a 17 años que estudian
y son económicamente activos y que no estudian y son económicamente inactivos,
e índice de pendiente de la desigualdad según capital educativo del hogar.
Datos por país, años *circa* 2000 y *circa* 2006

ESTUDIAN Y SON ECONÓMICAMENTE ACTIVOS					
PAÍS / AÑO	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	TOTAL	ÍNDICE DE LA PENDIENTE DE LA DE- SIGUALDAD
ARGENTINA URBANO					
2000	6,3	3,8	3,6	4,1	-1,35
2006	7,8	8,0	4,0	6,9	-1,88
BOLIVIA					
2000	19,8	21,5	9,3	18,6	-5,27
2005	30,8	21,0	11,0	22,6	-9,89
BRASIL					
2001	31,3	30,2	21,4	29,6	-4,94
2006	32,1	29,1	16,1	29,2	-8,04
COLOMBIA					
2006	10,4	4,1	2,9	6,7	-3,78
COSTA RICA					
2000	5,2	5,5	4,3	5,3	-0,43
2005	9,7	7,6	6,9	7,9	-1,37
CHILE					
2000	1,6	2,1	2,1	2,0	0,23
2006	2,3	4,0	4,3	3,9	1,00
ECUADOR					
2001	18,1	19,1	12,6	17,5	-2,77
2006	21,0	19,4	10,3	17,9	-5,35
EL SALVADOR					
2000	7,1	5,4	2,3	6,1	-2,41
2006	11,9	9,5	3,4	10,0	-4,22
GUATEMALA					
2001	14,6	19,3	18,6	15,5	1,99
2006	16,6	19,1	11,6	16,8	-2,51
HONDURAS					
2001	5,6	10,6	9,1	7,3	1,72
2006	7,9	8,5	3,3	7,7	-2,30
MÉXICO					
2000	7,9	11,6	3,0	9,0	-2,44
2006	10,5	9,3	8,5	9,5	-1,01
NICARAGUA					
2001	15,6	12,2	10,0	14,0	-2,80
2005	15,3	15,9	10,7	15,2	-2,32
PANAMÁ					
2006	13,4	8,9	3,3	8,3	-5,09
PARAGUAY					
2000	21,3	26,8	16,8	23,2	-2,29
2006	27,4	31,9	24,1	29,2	-1,63
URUGUAY					
URBANO 2001	8,9	13,1	8,0	11,5	-0,44
2006	9,3	10,6	6,4	9,6	-1,47

NO ESTUDIAN Y SON ECONÓMICAMENTE INACTIVOS

CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	TOTAL	ÍNDICE DE LA PENDIENTE DE LA DE-SIGUALDAD
16,5	8,4	0,9	7,6	-7,77
20,2	8,8	1,5	8,1	-9,34
5,7	4,1	1,9	4,3	-1,89
3,9	3,6	1,0	3,1	-1,46
11,2	6,5	4,1	8,3	-3,54
10,5	5,9	1,7	7,6	-4,38
11,0	10,6	4,6	10,1	-3,19
30,6	16,7	3,7	19,0	-13,45
21,7	11,3	3,2	12,1	-9,25
15,9	8,5	1,2	7,4	-7,38
12,8	7,4	2,0	6,1	-5,38
17,6	9,9	3,4	11,2	-7,07
10,4	8,0	2,2	7,4	-4,13
26,1	10,9	2,7	18,9	-11,70
23,4	15,4	5,4	18,3	-9,02
23,5	11,1	4,7	20,7	-9,39
20,6	11,3	3,1	17,4	-8,74
25,1	12,9	2,6	20,0	-11,28
26,4	13,6	4,4	20,4	-10,98
19,8	12,7	3,1	14,4	-8,34
17,7	12,5	3,8	12,4	-6,93
24,1	11,8	7,2	18,8	-8,44
23,8	12,4	3,3	18,6	-10,24
23,2	9,9	2,3	10,4	-10,49
16,1	6,0	2,7	9,9	-6,67
15,2	7,1	3,2	9,3	-6,03
21,0	8,5	1,1	8,7	-9,93
25,8	13,1	2,3	12,8	-11,76

TABLA 22

**Tasa de actividad de adolescentes de 15 a 17 años
según estudien o no, por área y sexo.**
Datos por país, años *circa* 2000 y *circa* 2006

TOTAL		
PAÍS / AÑO	ESTUDIA	NO ESTUDIA
ARGENTINA URBANO		
2000	s/d	s/d
2006	s/d	s/d
BOLIVIA		
2000	24,7	82,2
2005	27,6	80,5
BRASIL		
2001	36,5	56,0
2006	35,5	57,0
COLOMBIA		
2006	9,4	64,4
COSTA RICA		
2000	9,1	54,4
2005	10,5	50,5
CHILE		
2000	2,3	39,4
2006	4,3	33,3
ECUADOR		
2001	27,5	68,8
2006	24,9	73,5
EL SALVADOR		
2000	9,7	49,2
2006	14,9	44,4
GUATEMALA		
2001	38,6	65,0
2006	32,6	63,8
HONDURAS		
2001	16,5	64,4
2006	14,8	56,8
MÉXICO		
2000	15,5	63,9
2006	14,5	63,7
NICARAGUA		
2001	23,7	53,7
2005	25,3	53,5
PANAMÁ		
2006	10,7	53,3
PARAGUAY		
2000	36,1	71,8
2006	41,0	67,2
URUGUAY		
URBANO 2001	s/d	s/d
2006	12,8	48,8

TABLA 23

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

Datos por país, años *circa* 2000 y *circa* 2006

PORCENTAJE CON SECUNDARIA COMPLETA				
PAÍS / AÑO	15 A 24 AÑOS	25 A 49 AÑOS	50 AÑOS Y MÁS	TOTAL 15 AÑOS Y MÁS
ARGENTINA				
2000	46,4	51,3	36,4	47,1
2006	54,0	55,0	38,6	51,0
BOLIVIA				
2000	35,8	47,8	34,1	43,0
2005	49,5	53,6	32,6	48,7
BRASIL				
2001	37,0	43,7	35,8	40,8
2006	45,2	46,6	29,8	43,4
COLOMBIA				
2006	S/D	60,5	35,6	57,0
COSTA RICA				
2000	33,2	46,0	30,6	40,7
2005	36,1	49,6	35,8	44,4
CHILE				
2000	59,3	62,5	37,1	57,0
2006	71,5	67,6	45,6	63,0
ECUADOR				
2001	39,4	50,0	30,3	43,9
2006	44,0	54,3	35,5	48,0
EL SALVADOR				
2000	36,6	42,0	19,4	36,2
2006	38,8	46,6	22,1	40,3
GUATEMALA				
2001	18,1	30,0	12,4	23,5
2006	21,8	28,6	16,7	24,4
HONDURAS				
2001	18,9	32,9	20,2	26,7
2006	23,2	32,7	19,6	27,8
MÉXICO				
2000	22,9	32,0	18,6	27,8
2006	32,0	41,8	25,7	36,7
NICARAGUA				
2001	26,6	31,9	12,9	27,4
2005	32,4	37,9	18,7	33,0
PANAMÁ				
2006	58,3	61,6	45,4	58,0
PARAGUAY				
2000	40,2	44,7	21,2	39,4
2006	39,0	43,0	25,5	38,4
URUGUAY				
2001	26,6	37,7	24,4	32,3
2006	24,5	35,4	28,4	31,7

PROMEDIO DE AÑOS DE ESCOLARIZACIÓN

15 A 24 AÑOS	25 A 49 AÑOS	50 AÑOS Y MÁS	TOTAL 15 AÑOS Y MÁS
10,4	10,7	8,9	10,3
10,7	10,9	9,1	10,5
9,8	10,2	7,6	9,7
10,8	10,1	7,5	9,8
8,6	8,3	6,8	8,2
9,4	8,9	6,6	8,6
10,2	10,1	7,7	9,6
9,1	9,9	8,2	9,5
9,5	10,1	8,7	9,8
11,1	11,5	9,6	11,1
11,9	11,9	9,7	11,4
10,2	11,0	9,4	10,5
10,0	10,9	9,0	10,2
9,1	9,3	5,6	8,5
9,5	9,8	6,5	9,1
7,5	8,2	4,8	7,4
7,8	7,7	4,9	7,2
7,5	8,1	5,5	7,5
8,5	9,0	6,4	8,4
9,3	9,5	6,2	8,9
10,1	10,2	7,3	9,6
8,4	8,6	5,7	8,1
9,1	9,1	6,6	8,7
11,3	11,6	9,7	11,2
9,9	9,8	6,4	9,3
9,9	9,7	7,3	9,3
9,8	10,2	8,4	9,7
9,8	10,2	8,7	9,7

TABLA 24
Porcentaje de ocupados en el sector formal según años
de escolarización e índice de pendiente de la desigualdad
en la población urbana mayor de 14 años.
Datos por país, años *circa* 2000 y *circa* 2006

AÑOS DE ESCOLARIZACIÓN						
PAÍS / AÑO	0 A 5 AÑOS	6 A 9 AÑOS	10 A 12 AÑOS	13 AÑOS Y MÁS	TOTAL	ÍNDICE DE LA PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
ARGENTINA						
2000	51,0	60,4	69,8	81,9	68,3	10,21
2006	55,7	63,9	71,9	86,7	72,1	10,10
BOLIVIA						
2000	68,8	66,1	72,5	87,2	74,2	6,17
2005	66,3	63,6	62,2	77,6	67,9	3,24
BRASIL						
2001	71,8	72,2	81,0	83,4	76,4	4,35
2006	75,8	77,4	81,5	86,5	79,8	3,64
COLOMBIA						
2006	51,2	59,0	69,8	80,8	66,3	9,97
COSTA RICA						
2000	60,4	66,7	73,4	86,8	72,6	8,58
2005	58,1	62,0	74,5	83,9	70,5	8,96
CHILE						
2000	59,9	63,9	77,0	88,0	76,1	9,74
2006	67,2	71,1	81,2	91,1	81,3	8,18
ECUADOR						
2001	51,2	55,9	63,4	75,5	62,2	8,06
2006	52,6	57,1	67,5	82,5	66,3	10,02
EL SALVADOR						
2000	69,6	74,0	76,1	86,7	75,5	5,34
2006	62,4	67,6	75,1	87,3	72,0	8,24
GUATEMALA						
2001	40,8	52,9	69,7	77,3	54,2	12,64
2006	51,4	61,4	72,6	79,7	62,4	9,59
HONDURAS						
2001	52,7	63,3	77,8	84,6	65,8	11,02
2006	66,4	71,0	81,0	88,8	74,3	7,70
MÉXICO						
2000	48,4	63,0	68,8	82,0	64,6	10,67
2006	50,1	59,2	70,1	79,8	65,0	10,01
NICARAGUA						
2001	53,5	61,4	70,1	81,8	63,5	9,37
2005	55,2	60,4	67,9	78,0	63,6	7,62
PANAMÁ						
2006	60,8	69,2	81,1	91,1	79,5	10,28
PARAGUAY						
2000	61,1	62,6	64,8	75,2	65,7	4,47
2006	58,6	63,8	65,9	76,2	66,1	5,49
PERÚ						
2000	51,9	43,3	58,0	75,5	58,2	8,55
2006	54,8	53,5	62,8	77,7	63,3	7,80
URUGUAY						
2001	50,7	60,5	74,7	87,7	69,1	12,52
2006	52,1	61,9	72,8	86,7	68,9	11,47

FUENTE: SITEAL

TABLA 25
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, en los ocupados
urbanos mayores de 14 años. Datos por país, años *circa* 2000 y *circa* 2006

AÑOS DE ESCOLARIZACIÓN					
PAÍS / AÑO	HASTA PRIMARIA COMPLETA	PRIMARIA COMPLETA - SECUNDARIA INCOMPLETA	SECUNDARIA COMPLETA - TERCIARIA / UNIVERSITARIA INCOMPLETA	TERCIARIA / UNIVERSITARIA COMPLETA	ÍNDICE DE LA PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
ARGENTINA					
2000	0,50	0,68	1,07	1,96	0,48
2006	0,52	0,71	1,05	1,84	0,43
BOLIVIA					
2000	0,45	0,74	1,23	3,20	0,87
2005	0,51	0,79	1,41	2,47	0,65
BRASIL					
2001	0,44	0,67	1,14	3,61	1,00
2006	0,48	0,66	1,13	3,23	0,87
COLOMBIA					
2006	0,47	0,68	1,11	2,90	0,77
COSTA RICA					
2000	0,65	0,79	1,30	2,54	0,62
2005	0,61	0,71	1,34	2,71	0,69
CHILE					
2000	0,45	0,57	0,93	2,68	0,71
2006	0,53	0,61	0,90	2,44	0,60
ECUADOR					
2001	0,53	0,74	1,44	2,88	0,78
2006	0,50	0,74	1,24	2,58	0,67
EL SALVADOR					
2000	0,57	0,86	1,38	2,96	0,77
2006	0,61	0,84	1,28	2,85	0,72
GUATEMALA					
2001	0,60	1,01	2,39	5,40	1,58
2006	0,47	1,04	2,08	5,43	1,59
HONDURAS					
2001	0,58	0,91	1,87	4,14	1,16
2006	0,75	0,83	1,76	3,97	1,06
MÉXICO					
2000	0,44	0,79	1,50	2,88	0,80
2006	0,49	0,75	1,45	2,23	0,59
NICARAGUA					
2001	0,60	0,88	1,87	3,66	1,02
2005	0,69	0,91	1,66	2,39	0,59
PANAMÁ					
2006	0,35	0,63	1,32	3,07	0,89
PARAGUAY					
2000	0,51	0,76	1,66	2,66	0,74
2006	0,56	0,84	1,42	3,27	0,87
PERÚ					
2000	0,61	0,61	0,99	2,14	0,50
2006	0,52	0,68	1,05	2,31	0,57
URUGUAY					
2001	0,57	0,75	1,31	2,30	0,58
2006	0,58	0,70	1,27	2,83	0,73

FUENTE: SITEAL

TABLA 26
Participación en los ingresos per cápita del hogar en función
de su capital educativo e índice de pendiente de la desigualdad
en hogares urbanos que perciben ingresos y con ingresos conocidos.
Datos por país, años *circa* 2000 y *circa* 2006

PAÍS / AÑO	CAPITAL EDUCATIVO			ÍNDICE DE LA PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
	BAJO	MEDIO	ALTO	
ARGENTINA				
2000	0,5	0,7	1,6	0,55
2006	0,5	0,7	1,5	0,49
BOLIVIA				
2000	0,4	0,9	2,0	0,79
2005	0,5	0,9	1,8	0,67
BRASIL				
2001	0,5	0,9	2,5	0,99
2006	0,5	0,9	2,5	1,01
COLOMBIA				
2006	0,5	0,9	2,3	0,92
COSTA RICA				
2000	0,6	0,9	2,0	0,67
2005	0,6	0,9	1,9	0,66
CHILE				
2000	0,4	0,6	1,7	0,66
2006	0,5	0,7	1,5	0,52
ECUADOR				
2001	0,5	0,8	1,9	0,70
2006	0,5	0,8	1,8	0,65
EL SALVADOR				
2000	0,6	1,0	2,2	0,82
2006	0,6	0,9	2,1	0,77
GUATEMALA				
2001	0,6	1,4	3,0	1,19
2006	0,5	1,3	2,9	1,20
HONDURAS				
2001	0,6	1,3	2,7	1,06
2006	0,7	1,1	2,5	0,92
MÉXICO				
2000	0,4	0,9	2,4	0,98
2006	0,5	0,8	1,9	0,71
NICARAGUA				
2001	0,6	1,1	2,5	0,95
2005	0,7	1,1	2,3	0,83
PANAMÁ				
2006	0,3	0,8	1,7	0,68
PARAGUAY				
2000	0,5	0,9	2,1	0,82
2006	0,6	1,0	1,9	0,66
PERÚ				
2000	0,5	0,9	1,7	0,63
2006	0,4	0,9	1,9	0,75
URUGUAY				
2001	0,5	0,8	1,7	0,61
2006	0,5	0,7	1,9	0,72

TABLA 27
Riesgo (FGT 0) e Intensidad de la pobreza (FGT 1)
en función del capital educativo del hogar en hogares
urbanos que perciben ingresos y con ingresos conocidos.
Datos por país, años *circa* 2000 y *circa* 2006

PAÍS / AÑO	FGT 0				FGT 1			
	CAPITAL EDUCATIVO				CAPITAL EDUCATIVO			
	BAJO	MEDIO	ALTO	TOTAL	BAJO	MEDIO	ALTO	TOTAL
ARGENTINA								
2000	0,48	0,28	0,05	0,24	0,26	0,13	0,02	0,12
2006	0,47	0,25	0,09	0,21	0,18	0,08	0,03	0,07
BOLIVIA								
2000	0,42	0,28	0,08	0,24	0,21	0,12	0,03	0,11
2005	0,38	0,20	0,13	0,22	0,17	0,07	0,04	0,08
BRASIL								
2001	0,43	0,14	0,01	0,25	0,18	0,05	0,00	0,10
2006	0,35	0,16	0,02	0,21	0,12	0,05	0,01	0,07
COLOMBIA								
2006	0,38	0,16	0,04	0,17	0,15	0,06	0,02	0,06
COSTA RICA								
2000	0,43	0,17	0,02	0,20	0,17	0,06	0,01	0,07
2005	0,49	0,23	0,03	0,21	0,23	0,09	0,01	0,09
CHILE								
2000	0,42	0,27	0,07	0,20	0,18	0,11	0,03	0,09
2006	0,55	0,24	0,10	0,22	0,23	0,08	0,04	0,08
ECUADOR								
2001	0,32	0,25	0,23	0,25	0,15	0,13	0,12	0,13
2006	0,44	0,24	0,10	0,22	0,18	0,08	0,03	0,07
EL SALVADOR								
2000	0,37	0,14	0,02	0,19	0,16	0,05	0,01	0,09
2006	0,34	0,15	0,07	0,19	0,12	0,05	0,03	0,06
GUATEMALA								
2001	0,37	0,11	0,03	0,23	0,17	0,03	0,01	0,10
2006	0,47	0,18	0,05	0,28	0,25	0,07	0,02	0,14
HONDURAS								
2001	0,39	0,14	0,00	0,22	0,14	0,05	0,00	0,08
2006	0,39	0,17	0,07	0,23	0,17	0,06	0,02	0,09
MÉXICO								
2000	0,43	0,13	0,01	0,18	0,15	0,04	0,01	0,06
2006	0,45	0,14	0,06	0,18	0,19	0,04	0,02	0,06
PANAMÁ								
2006	0,54	0,26	0,11	0,22	0,26	0,10	0,04	0,08
PARAGUAY								
2000	0,36	0,16	0,03	0,19	0,18	0,07	0,01	0,09
2006	0,40	0,17	0,07	0,19	0,18	0,06	0,02	0,07
PERÚ								
2000	0,53	0,20	0,06	0,21	0,26	0,11	0,03	0,11
2006	0,52	0,20	0,08	0,22	0,28	0,08	0,03	0,10
URUGUAY								
2001	0,33	0,22	0,03	0,20	0,12	0,07	0,01	0,06
2006	0,41	0,21	0,07	0,21	0,15	0,07	0,03	0,08

FUENTE: SITEAL



OBSERVACIONES
METODOLÓGICAS



OBSERVACIONES 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. Dicho procesamiento permitió contar con información comparable entre los países y hacer un seguimiento de tendencias para la última década. También se emplearon como fuentes los datos censales, disponibles para procesar on line, correspondientes a la ronda 2000, datos producidos por la OECD, UNESCO o 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 los relevamientos procesados por el SITEAL para la elaboración del *Informe* 2008, la denominación de los respectivos relevamientos, el nivel de cobertura y los años considerados.

RELEVAMIENTOS DE INFORMACIÓN EMPLEADOS COMO FUENTE PARA LA ELABORACIÓN DE ESTE INFORME

PAÍS	NOMBRE DEL RELEVAMIENTO	NOMBRE DEL ORGANISMO	COBERTURA	AÑOS CONSIDERADOS
ARGENTINA	Encuesta Permanente de Hogares (EPH)	Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC)	URBANA	2000 Y 2006
BOLIVIA	Encuesta Continua de Hogares (ECH)	Instituto Nacional de Estadística (INE)	TOTAL DEL PAÍS	2000 Y 2005
BRASIL	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)	Instituto Brasileiro de Geografia y Estadística (IBGE)	TOTAL DEL PAÍS	2001 Y 2006
COLOMBIA	Encuesta Nacional de Hogares (ENH)	Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE)	TOTAL DEL PAÍS	2006
COSTA RICA	Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples (EHPM)	Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC)	TOTAL DEL PAÍS	2000 Y 2005
CHILE	Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN)	Gobierno de Chile. Ministerio de Planificación (MIDEPLAN).	TOTAL DEL PAÍS	2000 Y 2006
ECUADOR	Encuesta de Empleo, Subempleo y Desempleo (EESD)	Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC)	TOTAL DEL PAÍS	2001 Y 2006

PAÍS	NOMBRE DEL RELEVAMIENTO	NOMBRE DEL ORGANISMO	COBERTURA	AÑOS CONSIDERADOS
EL SALVADOR	Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples (EHPM)	Dirección General de Estadística y Censos (DIGESTYC)	TOTAL DEL PAÍS	2000 Y 2006
GUATEMALA	Encuesta de Condiciones de Vida (ECV)	Instituto Nacional de Estadística (INE)	TOTAL DEL PAÍS	2001 Y 2006
HONDURAS	Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples (EHPM)	Instituto Nacional de Estadística (INE)	TOTAL DEL PAÍS	2001 Y 2006
MÉXICO	Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH)	Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI)	TOTAL DEL PAÍS	2000 Y 2006
NICARAGUA	Encuesta Nacional sobre Medición de Nivel de Vida (EMNV)	Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC)	TOTAL DEL PAÍS	2001 Y 2005
PANAMÁ	Encuesta de Hogares (EH)	Contraloría General de la República de Panamá	TOTAL DEL PAÍS	2006
PARAGUAY	Encuesta Integrada de Hogares (EIH)	Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (DGEEC)	TOTAL DEL PAÍS	2000 Y 2006
PERÚ	Encuesta Nacional de Hogares (ENAHOG)	Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI)	TOTAL DEL PAÍS	2000 Y 2006
URUGUAY	Encuesta Continua de Hogares (ECH)	Instituto Nacional de Estadística (INE)	URBANO PARA 2001/ TOTAL DEL PAÍS PARA 2006	2001 Y 2006
ARGENTINA	Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001	Instituto Nacional de Estadística y Censos	TOTAL DEL PAÍS	2001
COLOMBIA	Censo General 2005	Departamento Nacional de Estadística	TOTAL DEL PAÍS	2005
COSTA RICA	IX Censo Nacional de Población y V de Vivienda	Instituto Nacional de Estadística y Censos	TOTAL DEL PAÍS	2000
ECUADOR	VI Censo de Población y V de Vivienda 2001	Instituto Nacional de Estadísticas y Censos	TOTAL DEL PAÍS	2001
GUATEMALA	XI Censo Nacional de Población y VI de habitación, Guatemala 2002	Instituto Nacional de Estadística	TOTAL DEL PAÍS	2006
HONDURAS	XVI Censo Nacional de Población y Vivienda	Instituto Nacional de Estadística	TOTAL DEL PAÍS	2001
MÉXICO	II Conteo de Población y Vivienda 2005	Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática	TOTAL DEL PAÍS	2005
NICARAGUA	VIII Censo de población y IV de Vivienda 2005	Instituto Nacional de Estadísticas y Censos	TOTAL DEL PAÍS	2005

PAÍS	NOMBRE DEL RELEVAMIENTO	NOMBRE DEL ORGANISMO	COBERTURA	AÑOS CONSIDERADOS
PANAMÁ	X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda 2000	Dirección de Estadística y Censo	TOTAL DEL PAÍS	2000
EL SALVADOR	VI Censo de Población y V de Vivienda 2007	Dirección General de Estadística y Censos	TOTAL DEL PAÍS	2007
ARGENTINA, BRASIL, CHILE, COLOMBIA, MÉXICO, URUGUAY	Programme for International Student Assessment 2006 (PISA)	OECD Programme for International Student Assessment 2006	ALUMNOS ENTRE 15 AÑOS Y TRES MESES Y 16 AÑOS Y DOS MESES AL PRINCIPIO DE LA EVALUACIÓN SELECCIONADOS DE UNA MUESTRA ALEATORIA DE ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS.	2006

DEFINICIONES DE INDICADORES Y CONCEPTOS

Alcance de la ocupación en el sector formal de la economía: es el cociente entre el porcentaje de ocupados en el sector formal (ver definición) y la población económicamente activa (ver definición).

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 procedente de hogares con capital educativo bajo. A nivel operativo, se calcula 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.

Brechas raciales o étnico - culturales: se calculan con el mismo criterio, de manera que la población de referencia la constituyen los negros o los indígenas respectivamente. En ambos casos, la población considerada en el numerador es la población blanca.

Brecha urbano - rural y Brecha rural - urbana: se calculan con el mismo criterio, de manera que la población de referencia pertenece en el primer caso a las áreas rurales y en el 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 decilica.

Capacidad de absorción del sector informal de la economía: es el cociente entre el porcentaje de ocupados en el sector informal (ver definición) y la población económicamente activa no inserta en el sector formal (ver definición).

Capital educativo del hogar y nivel socioeconómico del hogar: da cuenta de la historia social de los referentes del hogar ya que remite a sus logros educativos.

Para construir la variable **clima educativo del hogar** 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.

En función del indicador **clima educativo del hogar** se distinguieron tres tipos de hogares:

- **Hogares con capital educativo bajo:** aquellos en los que el promedio de años de escolarización de los miembros mayores de 17 años residentes en el hogar es inferior a 6.
- **Hogares con capital educativo medio:** aquellos en los que el promedio de años de escolarización de los miembros mayores de 17 años residentes en el hogar está entre 6 y menos de 12 años.
- **Hogares con capital educativo alto:** aquellos en los que el promedio de años de escolarización de los miembros mayores de 17 años residentes en el hogar es igual o superior a los 12 años.

En función del indicador **nivel socioeconómico del hogar** se distinguieron tres tipos de hogares:

- **Hogares de nivel socioeconómico bajo:** aquellos ubicados en el tercil más bajo de la variable “clima educativo del hogar” correspondiente a su país.
- **Hogares de nivel socioeconómico medio:** aquellos ubicados en el tercil medio de la variable “clima educativo del hogar” correspondiente a su país.
- **Hogares de nivel socioeconómico alto:** aquellos ubicados en el tercil más alto de la variable “clima educativo del hogar” correspondiente a su país.

Coefficiente 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 personaacapare todas las oportunidades disponibles.

Composición del núcleo conyugal: describe cómo está integrado el núcleo conyugal y permite clasificar a los hogares en **monoparentales**, donde los menores de 19 años residen sólo con el jefe, y **biparentales** en los que los menores residen con el jefe y su cónyuge.

FGT^o o riesgo de pobreza de los hogares: es un indicador de la familia de índices de pobreza FGT0 y FGT1 (Foster, Greer y Thorbecke), donde FGT0 corresponde a la incidencia de la pobreza entre 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 contrapone, por ejemplo, a la definición que utiliza la CEPAL (la línea “absoluta” que es aproximadamente igual al doble de la canasta básica de alimentos).

FGT¹ 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. La fórmula es:

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

Donde: i = cada uno de los hogares; z = línea de la pobreza; y = ingreso per cápita del hogar y n = total de hogares considerados.

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. Se considera que un hogar nuclear es **ampliado** cuando además del núcleo y los hijos residen en él otros miembros familiares o no familiares.

Índice de pendiente de la desigualdad: indica cuanto 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 mayores de una determinada edad con nivel educativo primario completo:** es el cociente entre las personas mayores de esa edad que completaron el primario y el total de población mayor de esa edad, por cien.
- **Porcentaje de personas mayores de una determinada edad con nivel educativo secundario completo:** es el cociente entre las personas mayores de esa edad que completaron el secundario y el total de población mayor de esa edad, por cien.

Participación en los ingresos de fuente laboral por punto porcentual según nivel educativo alcanzado: es el cociente entre la participación relativa en los ingresos laborales de los ocupados de un cierto nivel educativo y su presencia relativa en dicho nivel, por cien.

Participación en los ingresos per cápita del hogar por punto porcentual según capital educativo del hogar: es el cociente entre la participación relativa en los ingresos per cápita de los hogares de un determinado clima educativo y su presencia relativa en dicho clima, por cien.

PBI (PPP en miles de US\$): es valor del total de bienes y servicios producidos en el territorio de un país medido expresado en miles de dólares y ajustado por la paridad de poder de compra.

PBI per cápita (PPP en miles de US\$): es el cociente entre el valor del producto bruto interno (total de bienes y servicios producidos en el territorio de un país) ajustado por la paridad del poder de compra en un año base y el total de la población de un país a mediados de dicho año.

Población económicamente activa: es la población que está ocupada o que busca en forma activa empleo. El resto de la población, la que no trabaja ni busca trabajar, es la población económicamente inactiva.

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 alumnos en el sector público: es el cociente entre los alumnos que asisten a establecimientos del sector público y 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 los ingresos totales del hogar aportados por los adolescentes de 14 a 19 años: es el cociente entre los ingresos aportados por los adolescentes de 14 a 19 años y el total de ingresos percibidos en los hogares con adolescentes de ese grupo de edad perceptores de ingresos, por cien.

Porcentaje de niños que nunca asistieron a la escuela primaria a la primera, a la segunda o a la tercera edad teórica. Para el cálculo de este indicador se toma en cuenta la edad de inicio de la escuela primaria en el sistema educativo de cada país (ver tabla *Estructuras de los sistemas educativos de los países considerados*). Dado un determinado país donde la edad de inicio de la escolarización primaria fuera de 6 años, el porcentaje se calcula como el cociente entre la población de 6 años que nunca asistió a la escuela primaria y el total de población de ese grupo de edad, por cien. Los otros dos porcentajes se calculan del mismo modo pero tomando como referencia a la población de 7 y de 8 años respectivamente.

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: es el cociente entre los hogares que pertenecen al 30% con menores ingresos per cápita y el total de hogares, por cien.

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 entre estudio y actividad económica entre los adolescentes de 14 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 en las categorías que surgen de la combinación de las variables asistencia escolar y participación económica. La combinatoria 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 cinco personas, los trabajadores por cuenta propia con ingresos 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 un grupo en edad escolar: permite distribuir a la población de ese grupo de edad en tres categorías:

- Los que **no asisten**, es decir, los que están fuera del sistema educativo formal,
- 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 mayor a la que corresponde a ese curso.
- Los que **asisten a término**. Se considera que un alumno asiste a término cuando tiene la edad correspondiente al grado o año que está 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 distintas encuestas de hogares relevan la condición de asistencia y de qué manera captan las estructuras de los sistemas educativos vigentes en los distintos países.

ESTRUCTURAS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE LOS PAÍSES CONSIDERADOS													
PAÍS	EDADES												
	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
ARGENTINA	Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	SB	SB	SB	SA	SA	SA	
BOLIVIA	Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	SB	SB	SA	SA	SA	SA	
BRASIL		Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	SB	SB	SB	SB	SA	SA	SA	
COLOMBIA	Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	SB	SB	SB	SB	SA	SA		
COSTA RICA	Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	SB	SB	SB	SA	SA		
CHILE	Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	SB	SB	SA	SA	SA	SA	
ECUADOR	Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	SB	SB	SB	SA	SA	SA	
EL SALVADOR		Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	SB	SB	SB	SA	SA	
GUATEMALA		Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	SB	SB	SB	SA	SA	
HONDURAS		Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	SB	SB	SB	SA	SA	
MÉXICO	Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	SB	SB	SB	SA	SA	SA	SA
NICARAGUA		Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	SB	SB	SB	SA	SA	
PANAMÁ	Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	SB	SB	SB	SA	SA	SA	SA
PARAGUAY	Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	SB	SB	SB	SA	SA	SA	
PERÚ	Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	SB	SB	SB	SA	SA		
URUGUAY	Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	Pr.	SB	SB	SB	SA	SA	SA	

ABREVIATURAS
PR: NIVEL PRIMARIOS / SB: NIVEL SECUNDARIO BAJO / SA: NIVEL SECUNDARIO ALTO

FUENTE: UNESCO, CINE 1997

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 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 mayores de 14 años que no saben 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 específica de asistencia a secundaria: es el cociente entre la población en edad de asistir al nivel secundario que está asistiendo a la educación formal y el total de población de ese grupo de edad, por cien.

Tasa media de crecimiento anual de un porcentaje o una tasa: expresa el promedio anual del cambio en una tasa o un porcentaje durante un período de referencia.

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.

Para el cálculo de los indicadores publicados en este *Informe* se han tenido en cuenta las edades y los grados o años que aparecen en la tabla *Estructura de los sistemas educativos de los países considerados*, elaborada en base a lo establecido por la UNESCO en la CINE '97 y publicada en el sitio web del Instituto de Estadísticas de UNESCO.¹ ■

¿QUÉ ES EL SITEAL?

El SITEAL (**Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina**)

es un programa iniciado en el año 2003, que desarrollan en forma conjunta el Instituto Internacional de Planeamiento de la educación de la UNESCO (IIPE - UNESCO, Sede Regional Buenos Aires) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

El objetivo de este Sistema de Información es hacer un seguimiento del panorama educativo de la región, a la luz de las profundas transformaciones económicas y sociales que se van dando en América Latina, a fin de contribuir al desarrollo y fortalecimiento de políticas sociales y educativas que garanticen una educación de calidad para todos. La estrategia elegida para el logro de este objetivo prioriza la sistematización, producción y análisis de la información cuantitativa producida por diversos organismos públicos de los países de América Latina.

La presentación oficial del SITEAL en Internet, www.siteal.iipe-oei.org, fue en marzo de 2004. El sitio del SITEAL contiene una amplia base de datos en línea, actualizada periódicamente, con indicadores sociales y educativos de la mayoría de los países de la región y diversos documentos de análisis de la información desarrollados por destacados analistas internacionales.

En octubre de 2006 se presentó en México, en el marco de la Asamblea General de la OEI, la primera edición del Informe Sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina. En el año 2007 se realizó un rediseño integral del SITEAL en Internet. Se incorporaron nuevas secciones y se optimizaron las funcionalidades de navegación

con el fin de facilitar el acceso tanto a la base de datos y foros de discusión como a los materiales de análisis, debates, resúmenes estadísticos y datos destacados que se generan en el marco del proyecto.

Durante el año 2008 se amplió el campo de indagaciones del SITEAL –a partir de la alianza con el Instituto Iberoamericano de Primera Infancia de la OEI– con el objetivo de profundizar el seguimiento de la medida en que se cumplen los derechos de los niños de hasta seis años de edad. Paralelamente, y como producto del interés por promover una reflexión sobre el carácter territorial de los procesos sociales y educativos, desde el SITEAL se avanza en la producción un **Atlas de la situación social y educativa en América Latina**.

PRODUCCIONES DEL SITEAL

DATOS

Base de datos

La base de datos del SITEAL tiene como objetivo brindar información de los países de América Latina sobre la relación entre educación y sociedad, y monitorear la evolución de las tendencias educativas y de las brechas sociales en la región. La comparación entre países es posible gracias a que el SITEAL ha elaborado un conjunto de indicadores estandarizados a partir de múltiples fuentes de información cuantitativa de los países de la región. Los datos pueden consultarse desagregados por nivel socioeconómico de las personas, grupos de edad, sexo, años de escolarización, contexto urbano/rural y por región.

Resúmenes estadísticos

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. Los resúmenes estadísticos presentan una selección de indicadores desagregados por año y región.

ANÁLISIS

Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina

El Informe es una publicación anual que se propone promover el debate sobre la articulación entre los procesos sociales y educativos de la región a partir de un análisis minucioso de la información cuantitativa que se produce en forma regular en diversos organismos oficiales. Además de presentar un diagnóstico sobre la situación social y educativa de Latinoamérica, el interés de la publicación se centra en proponer algunos ejes de análisis e interrogantes respecto de la realidad y las tendencias de cada uno de los países. De esta manera, el Informe pone a disposición de toda la comunidad educativa herramientas conceptuales para contribuir al diseño de políticas orientadas a garantizar una educación de calidad para todos.

Debates

Una de las estrategias elegidas para el análisis de la información consiste en convocar a destacados analistas de la región a debatir en torno a una serie de indicadores comunes elaborados por el SITEAL.

Boletines

Periódicamente, el SITEAL produce boletines en los que se presentan avances conceptuales o metodológicos significativos para 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.

Datos destacados

Esta sección presenta informes breves de hallazgos que resultaron llamativos durante el procesamiento de la información y que son claramente relevantes para la interpretación del panorama social y educativo de la región.

Foros virtuales

Los foros son un espacio de participación abierta para los usuarios del SITEAL. El objetivo de los foros es promover el intercambio de opiniones respecto de los ejes de discusión planteados en los Debates, Boletines y Datos destacados.

EQUIPO DE PROFESIONALES DEL SISTEMA DE INFORMACIÓN DE TENDENCIAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA (SITEAL)

Florencia Sourrouille

Mariela Goldberg

Vanesa D'Alessandre

Gabriela Itzcovich

Lovisa Ericson

Melina Caderosso

Coordinación:

Néstor López

(IIPE - UNESCO Buenos Aires)

Lilia Toranzos

(OEI)

Se terminó de imprimir en Talleres Trama S.A,
Ciudad de Buenos Aires, noviembre de 2008.