

# INFORME SOBRE TENDENCIAS SOCIALES Y EDUCATIVAS EN AMERICA LATINA **2007**



**INFORME SOBRE TENDENCIAS  
SOCIALES Y EDUCATIVAS  
EN AMÉRICA LATINA  
2007**

# INFORME SOBRE TENDENCIAS SOCIALES Y EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA 2007



Instituto Internacional de  
Planeamiento de la Educación  
Sede Regional Buenos Aires



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

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

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

Fotografías: Néstor López

ISBN: 978-987-1439-42-3

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

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

La coordinación general del informe estuvo a cargo de Néstor López y fue elaborado por Ana Pereyra, Cora Steinberg, Adrián Cannellotto y Néstor López, con la asistencia técnica de Lovisa Ericson. El anexo estadístico fue realizado por Vanesa D'Alessandre, quien contó con la colaboración de Melina Caderosso.

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

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

# ÍNDICE GENERAL

<b>PRÓLOGOS</b>	<b>11</b>
Álvaro Marchesi, Secretario General de la Organización de Estados Iberoamericanos	13
Margarita Poggi, Directora de la sede del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO en Buenos Aires	15
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO 1 La construcción del bienestar de las familias en América Latina: oportunidad u obstáculo frente a las metas educativas</b>	<b>27</b>
Diversidad social y económica de la región	38
El funcionamiento de los mercados de trabajo en América Latina	39
Tendencias recientes del mercado de trabajo en la región	44
La precariedad en el sector formal de la economía	46
¿El mercado de trabajo es igual para todos?	48
Mercado de trabajo y nuevas expectativas educativas: oportunidades para unos, obstáculos para otros	50
<b>CAPÍTULO 2 Las familias de los niños y adolescentes: bienestar y educación</b>	<b>53</b>
El lugar de las familias en el mercado de trabajo	56
Los hogares de los niños y adolescentes: oportunidades de acceso al bienestar	61
Calidad de vida, dinámica familiar y estrategias de supervivencia de los hogares	66
Recursos de los hogares y oportunidades laborales en los diversos escenarios de la región	71
Heterogeneidad regional en la calidad de vida	74
La inserción laboral de los adultos y la educación de sus hijos	79
<b>CAPÍTULO 3 La situación educativa de los niños y adolescentes de la región</b>	<b>81</b>
Escolarización, rezago, desgranamiento y logros educativos	84
La opción por la educación pública o privada	95
Tendencias educativas recientes en la escolarización de niños y adolescentes	96
La heterogeneidad regional en el acceso y los logros educativos	99
Las metas educativas, un horizonte aún lejano	106
<b>CAPÍTULO 4 Los caminos de la exclusión educativa</b>	<b>115</b>
Diferencias étnicas en las trayectorias escolares	118
La cuestión indígena	124
Las familias rurales	131
El gasto educativo de los hogares	137
La exclusión social y educativa	138
<b>CONSIDERACIONES FINALES: Metas educativas y modelos de desarrollo social</b>	<b>141</b>
<b>ANEXO ESTADÍSTICO</b>	<b>151</b>
<b>OBSERVACIONES METODOLÓGICAS</b>	<b>203</b>
<b>¿QUÉ ES EL SITEAL?</b>	<b>214</b>

## ÍNDICE DE RECUADROS

Aportes al debate sobre el rol del Estado en el desarrollo de América Latina Ernesto Ottone	32
Cohesión y educación: desavenencias recientes Fernando Filgueira	35
Las relaciones entre familia, educación y equidad en los países de América Latina Ruben Kaztman	64
Imaginar el futuro: valoraciones adolescentes de la relación escuela - trabajo Marcelo Urresti	72
La expansión educativa en América Latina: nuevos caminos, nuevas exigencias Juan Eduardo García-Huidobro	88
O perverso impasse latino-americano: Qualidade da educação x pobreza Dagmar M. L. Zibas	92
Los nuevos desafíos pedagógicos en la escuela secundaria Inés Dussel	100
Desigualdades sociales y logros educativos Pedro Ravela	108
El trabajo infantil en áreas urbanas: algunas reflexiones desde Colombia Sara Victoria Alvarado	122
Trabajo infantil y escuela en áreas rurales indígenas Manuel Bello	128
Educación y conflicto armado Elsa Castañeda Bernal	134
El futuro en la agenda de la política educativa Juan Carlos Tedesco	146





PRÓLOGOS





La presentación del segundo *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*, elaborado en el marco de SITEAL, supone no solo la profundización de la relación entre el IIPE y la OEI, dos organizaciones con presencia propia en Iberoamérica, sino también la consolidación de un proyecto ambicioso que pretende contribuir al diagnóstico de la situación educativa en Latinoamérica y colaborar en la definición de los objetivos de cambio. Además, la incorporación a esta iniciativa, a través de la OEI, del Instituto Nacional de Evaluación de España y de la AECI supone una ampliación de las instituciones interesadas en este proyecto.

En esta perspectiva se situaron los Ministros de Educación Iberoamericanos en el Consejo Directivo de la OEI celebrado en julio de 2007 en Valparaíso, Chile, cuando acordaron contribuir a la calidad de la educación con la evaluación del funcionamiento de los sistemas educativos y de las escuelas a través del desarrollo de un sistema de indicadores que tuviera en cuenta los cambios educativos que se producen en cada país. El apoyo al proyecto que representa SITEAL supone en gran medida el cumplimiento de este compromiso.

La elaboración de un buen sistema de indicadores que refleje la realidad educativa, permita su interpretación equilibrada e integradora y sirva de referente a los responsables de la política educativa para la adopción de decisiones no es una tarea sencilla ni rápida. Exige, por el contrario, una selección razonada y acertada de los datos que finalmente se incluyen, la preparación adecuada de las unidades técnicas responsables de su obtención, la verificación de su relevancia a lo largo de varios años y una estructura que permita establecer relaciones entre los indicadores seleccionados para favorecer su interpretación. Creo que se avanza en la dirección correcta; las opiniones de los lectores ayudarán a mantener o a modificar el rumbo elegido.

Este segundo *Informe* del SITEAL trata una serie de temas estrechamente relacionados que, al ser analizados en conjunto, muestran nítidamente la importancia de comprender la realidad desde una perspectiva integradora. En primer lugar, se aborda la orientación de los mercados de trabajo y su relación con las expectativas educativas. A continuación, se analiza la situación de las familias y su conexión con las oportunidades laborales y con la educación de sus hijos. Finalmente, el *Informe* se adentra en las tendencias educativas recientes con un énfasis en las minorías étnicas y en los caminos de la desigualdad educativa. A lo largo de *Informe* hay un argumento que otorga una gran coherencia: la situación social y cultural de las familias condiciona de manera significativa la historia escolar de los alumnos e incide tanto en el retraso escolar como en el riesgo de abandono, lo que finalmente determina sus posibilidades futuras de inserción en el mercado de trabajo. La mayoría de los estudios coinciden al señalar que la pobreza, la marginación,

la ausencia de trabajo estable de los cabezas de familia y la dificultad de acceder a una vivienda digna son los factores que más influyen en el abandono escolar. A su vez, el número de años de estudio mantiene una estrecha relación con el tipo de trabajo al que cada individuo puede acceder a lo largo de la vida. La escolarización es una condición necesaria para la movilidad social. No es extraño por ello que la estrecha relación que existe en la mayoría de los países latinoamericanos entre la pobreza y el abandono escolar prematuro establezca límites rígidos a la movilidad social. Por ello, las reformas educativas deben plantearse la mejora de las condiciones de vida de los sectores desfavorecidos de la población para alcanzar sus objetivos, y han de tener en cuenta las condiciones sociales de los alumnos y de sus familias junto con las mejoras al aprendizaje y el éxito escolar.

En el impulso a este proyecto compartido se sitúa la OEI. Estamos en el umbral de la celebración del Bicentenario de la Independencia de buena parte de los países latinoamericanos. Pensamos que es el momento de profundizar en la importancia estratégica de la educación para lograr sociedades más justas y con mayor cohesión social, y de garantizar entre todos una educación de calidad que asegure el pleno ejercicio de la ciudadanía a la generación que va a vivir su tiempo escolar en los años del Bicentenario.

**Álvaro Marchesi**  
Secretario General de la OEI

Este nuevo *Informe* del SITEAL marca, en primer lugar, la continuidad de un proyecto sostenido por el esfuerzo de dos instituciones: la Organización de Estados Iberoamericanos y el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, Sede Regional Buenos Aires. La propuesta continúa siendo la generación y análisis de información de tendencias sociales y educativas en América Latina a través de un diagnóstico permanente de las desigualdades en el acceso al conocimiento, el impacto que los diferentes escenarios económicos y sociales que se van configurando en la región generan en los sistemas educativos y los efectos de la educación tanto en la calidad de vida de las familias como en la dinámica social.

La continuidad de esta propuesta en este segundo número del *Informe* está garantizada por los propósitos centrales del SITEAL: analizar tendencias a partir del seguimiento de un conjunto de indicadores representativos de las principales dimensiones de la cuestión social y educativa, observar la complejidad de los escenarios sociales que se van conformando en la región, destacando la heterogeneidad de contextos en los que debe operar el sistema educativo, identificar nuevos fenómenos sociales y educativos a partir de una exploración permanente de la información y plantear hipótesis de escenarios futuros que orienten la toma de decisiones educativas en el mediano y largo plazo.

Pero, al mismo tiempo, este *Informe* avanza con relación al publicado en 2006, cuyo objetivo era analizar las transformaciones educativas de las últimas décadas del siglo XX y aquellas que se perfilaban en los primeros años del siglo actual. Mientras el primer número del *Informe* fue más general, abarcador y descriptivo de estas tendencias, el que aquí se presenta es más analítico y específico, pues se centra tanto en las condiciones sociales para el aprendizaje (al poner la mirada en los alumnos), como en las condiciones socioeconómicas para el logro de las metas educativas (al proponer también una mirada hacia las sociedades o naciones). En 2007, el *Informe* articula los resultados de un análisis profundo de la información cuantitativa generada por estados de la región con la reflexión y la mirada experta de quienes fueron convocados para escribir recuadros sobre temas específicos y relevantes para las políticas. En el anexo estadístico se agregan, a la propuesta planteada en el primer número, información sobre una mayor cantidad de países y datos más actualizados.

En esta iniciativa conjunta, el IIPE UNESCO Buenos Aires y la OEI se comprometen a acompañar a los gobiernos en la definición de modelos de desarrollo regional en cuyo marco se abordan las políticas educativas. Los límites planteados por los modelos de desarrollo que han predominado en la región desde la década de 1990 quedan suficientemente enfatizados en el presente

*Informe*. Si bien existen esfuerzos por parte de los gobiernos para modificar estos modelos, los efectos de la década pasada son aún visibles en las actuales tendencias sociales y educativas.

No obstante la mirada general que propone, el *Informe* invita también al análisis de los procesos que tienen lugar en el interior de los sistemas educativos y sus escuelas, de modo que en los marcos establecidos por las estrategias de desarrollo social y económico imperantes, se potencien y amplíen los márgenes de actuación que los actores del sistema educativo aún tienen, para promover propuestas educativas más comprometidas con los sectores desfavorecidos de la sociedad. Esto implica tanto el conocimiento de los límites que enmarcan el accionar de la escuela y sus docentes como el uso, cuando no la ampliación, de los márgenes de libertad que estos marcos imponen. Se trata con ello de destacar el papel que la escuela puede desempeñar en consonancia con las propuestas pedagógicas que muchos docentes de las escuelas de la región despliegan en su tarea cotidiana.

Como Instituto de la UNESCO, el accionar del IIPE en su sede regional Buenos Aires se focaliza en el planeamiento y las políticas educativas a través de la formación, la asistencia técnica y la investigación. De acuerdo con este último aspecto, el *Informe* sobre tendencias sociales y educativas en América Latina resulta un aporte fundamental tanto para las políticas educativas como para las políticas más generales de desarrollo que se implementan en la región.

**INFORME SOBRE TENDENCIAS  
SOCIALES Y EDUCATIVAS  
EN AMÉRICA LATINA  
2007**





## INTRODUCCIÓN





## INTRODUCCIÓN

En América Latina es posible identificar dos tendencias contrapuestas que operan en forma simultánea, una en el plano educativo y otra en el plano social. Desde hace ya varios años, nuestras sociedades viven procesos de redefinición del lugar del conocimiento y de las metas que deben asumir los sistemas educativos. Estas redefiniciones, aunque no son estrictamente novedosas, comienzan a hacerse visibles en esta década en las nuevas leyes de educación que están siendo discutidas y sancionadas en la región. En ellas se reconoce a la educación como derecho humano irrenunciable cuya capacidad transformadora sobre las sociedades resulta decisiva para la formación de ciudadanos libres.

Entre los aspectos que actualmente moldean el funcionamiento de los sistemas educativos, se percibe una clara tendencia a la extensión de los años de escolaridad obligatoria y a la inclusión gradual de la educación media en este régimen. Esto puede interpretarse como una reformulación de lo que se considera educación básica o como una ampliación del espectro de los conocimientos necesarios para la formación de ciudadanos y la integración de los sujetos a la sociedad en forma activa e independiente.

Estos cambios revelan una transición desde políticas orientadas a garantizar igualdad de oportunidades –manifiestas en la expectativa de que todos los niños puedan acceder al sistema educativo– hacia otras que apuntan a que los niños accedan a la escuela, permanezcan en ella, completen el nivel medio y, además, aprendan. Así, la igualdad de logros educativos se va convirtiendo en la nueva meta de las políticas educativas en la actualidad.

Todos estos elementos visibles en las normas y las políticas educativas son la expresión de demandas ya instaladas en la sociedad y del debate social y educativo que las refleja. Poder concretar la igualdad de logros educativos y cubrir las crecientes expectativas sociales sobre la educación representa una tarea cada vez más compleja. Significa una fuerte inversión económica y social y una gran capacidad de movilizar recursos.

Lo que genera inquietud es que las demandas y exigencias crecientes en el campo educativo se van consolidando al mismo tiempo que los estados van perdiendo la capacidad de regular y orientar los procesos económicos y sociales. La tendencia que corresponde al plano social es, precisamente, la creciente dificultad de los estados nacionales para orientar los procesos necesarios hacia la realización de esta meta.

En la base de esta dificultad se encuentran básicamente dos fenómenos. Por un lado, como efecto de la creciente globalización, la progresiva incapacidad de controlar procesos que trascienden las fronteras nacionales y que son determinantes de la dinámica de los países. Entre ellos pueden mencionarse las inversiones financieras, la localización de las industrias en el mundo, el flujo de la información y las corrientes migratorias. Por otro lado, la decisión política asumida en muchos países a inicios de la década pasada de minimizar las herramientas que pueden usar los estados para promover, encauzar o regular los procesos que se dan en la vida económica y social, delegando gran parte de esa función a favor de la lógica de los mercados.



Este corrimiento desde sociedades estructuradas en torno a la política y la acción del Estado hacia sociedades crecientemente regidas por leyes del mercado se traduce en otro conjunto de desplazamientos en los que se juega una profunda transformación de la estructura de las sociedades latinoamericanas. Estos desplazamientos implican el paso del interés colectivo al interés individual como criterio orientador de las prácticas de los sujetos, de identidades construidas en torno a la ciudadanía hacia otras más cercanas a la de consumidor, y de sociedades en las que todos ganan o todos pierden hacia sociedades de ganadores y perdedores.

Los países de América Latina están expuestos, entonces, a profundos cambios en su panorama social. Estas transformaciones coexisten –en tanto causa y efecto simultáneos– con la profundización de las desigualdades sociales, nuevas formas de exclusión y una gran crisis de cohesión social, que implica la pérdida de un “nosotros” único como referencia de socialización y construcción de identidad, y el surgimiento de otros “nosotros” fragmentados que profundizan esa crisis. Vivimos en sociedades que se cuartejan en espacios sociales estancos, crecientemente diferenciados, con escasa interacción, entre los cuales crece el desconocimiento, el prejuicio, el miedo y la discriminación. La crisis del “nosotros” se traduce en un sentimiento de amenaza en la relación con “los otros”. El vínculo solidario va siendo reemplazado por el resentimiento y la desconfianza, que siembran la base de la violencia creciente.

Signada por crecientes expectativas en el campo de la educación – cuya concreción requiere de mayores recursos en la sociedad y de capacidad de gobierno– la región atraviesa un deterioro del tejido social, una mayor soledad de los sujetos y familias para afrontar sus proyectos y diseñar su futuro y una menor capacidad de los estados para orientar los procesos en los que se juega el bienestar de las familias. En este punto, ambas tendencias aparecen como contrapuestas: por un lado, se consolida un proyecto educativo que requiere, para hacerse efectivo, niveles más consolidados de bienestar y desarrollo social y de la capacidad de los estados de garantizar estas condiciones; por el otro, sociedades crecientemente desiguales y fragmentadas, cada vez menos gobernables, y que renunciaron al uso de instrumentos de política que podrían incidir sobre estos procesos.

Las nuevas metas educativas representan un gran esfuerzo para docentes y alumnos. Cumplir con este horizonte de expectativas requiere que ambos trabajen juntos, muchas horas diarias, durante muchos años. Para afrontar este desafío, los docentes deben contar con un marco institucional y normativo, recursos diversos que garanticen una formación adecuada, condiciones de trabajo que permitan encarar la tarea cada día y las condiciones necesarias para llevar a cabo prácticas exitosas en el aula.



Para los alumnos, significa contar con un conjunto de recursos materiales, subjetivos y de bienestar, cuyo suministro recae habitualmente sobre sus familias. Entre otros, se trata de mantener a los niños saludables, alimentados y con el descanso adecuado, poder afrontar los gastos de acceso y permanencia a los establecimientos educativos, cubrir el costo de oportunidad que resulta de la decisión de que estos niños o adolescentes no estén participando de actividades productivas que representen ingresos inmediatos para los hogares, crear condiciones de estabilidad para que puedan dedicar tiempo y energía al estudio y sostener este compromiso durante toda su niñez y adolescencia.

Entre los objetivos de una política educativa está suministrar a cada establecimiento y a sus docentes todos los recursos necesarios para cumplir su tarea; en los hechos, esto aparece explicitado en casi todas las leyes educativas, en las que se destaca que es responsabilidad de los estados, a través de sus políticas, garantizar una educación de calidad mediante programas de formación, carrera profesional, innovaciones educativas, equipamiento y suministro de materiales, fortalecimiento institucional, etc.

Garantizar los recursos que debe portar el alumno para poder acceder a la escuela, permanecer en ella y hacer un aprovechamiento adecuado de esa experiencia es, en los hechos, responsabilidad de las familias. En el contexto familiar se espera que los niños, desde que nacen, se vayan configurando como sujetos en condiciones de participar de las prácticas educativas. En las familias los niños aprenden a hablar, a interactuar con otros, a relacionarse con las normas; en suma, donde se socializan. El entusiasmo de los niños por la escuela y el estímulo necesario para sostener el compromiso educativo también es responsabilidad de sus familias.

La calidad de la educación a la que los niños están en condiciones de acceder depende de la articulación de su familia con el mundo del trabajo y de las estrategias de acceso a los recursos, dado que la calidad de vida de cada niño es la de su familia. Las sociedades latinoamericanas esperan aún que todas las familias puedan proveer a sus niños y adolescentes de los recursos culturales, subjetivos, valorativos y económicos que les permitan educarse.

La educación escolar está estructurada en torno a un pacto –que en algunos aspectos es explícito y en otros, no– entre la escuela y la familia, por el cual estas instituciones tienen la responsabilidad de garantizar los recursos necesarios para que docentes y alumnos estén en condiciones de participar de las prácticas educativas. En la medida en que las expectativas sobre la educación se incrementan –y con ellas

las exigencias y el compromiso de docentes y alumnos– el peso sobre las escuelas y las familias es cada vez mayor.

Las reformas educativas, la revisión de las formas de financiamiento de la educación, el rediseño de las políticas de equidad, las redefiniciones curriculares y el replanteo de las instancias de formación docente son ejemplos de acciones que se están desarrollando en los sistemas educativos de la región para que las escuelas y los docentes puedan estar a la altura del compromiso asumido en ese pacto ante las familias y la sociedad. En cambio, las familias se ven cada vez más vulnerables y desprotegidas para poder cumplir su parte en esta división de tareas. El debilitamiento de los dispositivos de protección social e integración, la ruptura de los mecanismos de movilidad social ascendente, la crisis de cohesión social y la profundización de los procesos de exclusión que se viven en la región corroen las bases desde las cuales cada familia puede asumir un compromiso para la educación de sus hijos.

Solo a partir de cierto nivel de bienestar e integración social una familia está en condiciones de sostener este esfuerzo y crear las condiciones materiales y subjetivas para que sus niños y adolescentes puedan permanecer al menos diez años en instituciones escolares y acceder a una educación de calidad. ¿Puede una familia pobre cubrir los costos reales que implica la educación de sus hijos? ¿Se puede, desde la exclusión social, sostener la motivación y la valoración de la educación necesarios para poder acompañar este esfuerzo por tantos años? Hoy, en América Latina, los recursos económicos indispensables para una adecuada trayectoria educativa –tanto como la valoración y el estímulo frente al proyecto educativo– son, al mismo tiempo, crecientemente inalcanzables para un sector mayoritario.

IIPE UNESCO Buenos Aires y la OEI, a través del proyecto SITEAL, llevan adelante un seguimiento de estas tendencias, con el propósito de aportar elementos para el diagnóstico de la situación social y educativa de la región, y ofrecer orientaciones que puedan significar un aporte al debate en el campo de las políticas. Esta segunda edición del *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina* está orientada a indagar la tensión entre las exigencias que implican lograr metas educativas cada vez más ambiciosas y las dificultades para garantizar las condiciones sociales que este objetivo demanda.

En función de ello, el capítulo uno del *Informe* parte del interrogante sobre los modos en que las familias construyen los niveles de bienestar necesarios para que sus niños y adolescentes puedan participar de las prácticas educativas. Lo que allí puede apreciarse es la paradoja de que las familias dependen cada vez más de su relación con el mercado de trabajo para poder acceder a una vida digna, en momentos en que los mercados de trabajo son crecientemente selectivos y excluyentes. Es por ello que el capítulo se centra en un análisis de las oportunidades que se generan desde los mercados de trabajo de la región, como condición de posibilidad para que estas metas educativas sean realmente alcanzables en la región.

El capítulo dos enfoca la problemática de las familias con niños en edad de estar escolarizados. Las familias tienen muy diferentes modos de articularse con el sistema productivo –algunos que proveen bienestar y seguridad, otros que promueven la pobreza y la incertidumbre– y de esto dependen sus posibilidades de garantizar a sus niños los recursos necesarios para poder educarse. Además, el tipo de acceso de cada familia al sistema productivo está fuertemente marcado por las diferentes formas de capital del que dispone.





En el tercer capítulo se analiza información que muestra cómo los diversos modos de relación entre las familias y el mundo productivo se traducen en trayectorias educativas diferentes. Los indicadores de acceso, permanencia y escolarización alcanzada por los niños y adolescentes de las familias posicionadas en los márgenes del mundo laboral son muy diferentes a los de aquellos cuyas familias están plenamente insertas en el sector formal de economía. Esta diferencia integra las grandes desigualdades que aún persisten en la región y pone en evidencia el conflicto que existe entre las expectativas en torno a la educación y las condiciones sociales para que ellas sean realizables. Este panorama de desigualdades sociales y educativas se torna más preocupante cuando se yuxtapone a la hipótesis de que estamos viviendo una década en que el proceso de expansión de la escolarización estaría llegando a un límite. La identificación de algunos de los mecanismos en que se hacen efectivas estas tendencias se desarrolla en el cuarto capítulo.

La universalización del conocimiento debe ser contextualizada en el marco de un debate político sobre la posibilidad de incluir efectivamente la educación en sociedades en que persisten y se profundizan procesos históricos de exclusión social. La reflexión final sobre este problema se ofrece en las consideraciones finales de este *Informe*.

Reconocidos expertos en temas sociales y educativos de la región fueron especialmente convocados por este Informe para escribir notas de opinión relativas a los temas específicos abordados en cada capítulo.

Ernesto Ottone escribe sobre el rol del Estado en el desarrollo de América Latina y Fernando Filgueira analiza la capacidad del sistema educativo para incentivar la cohesión social en el capítulo uno.

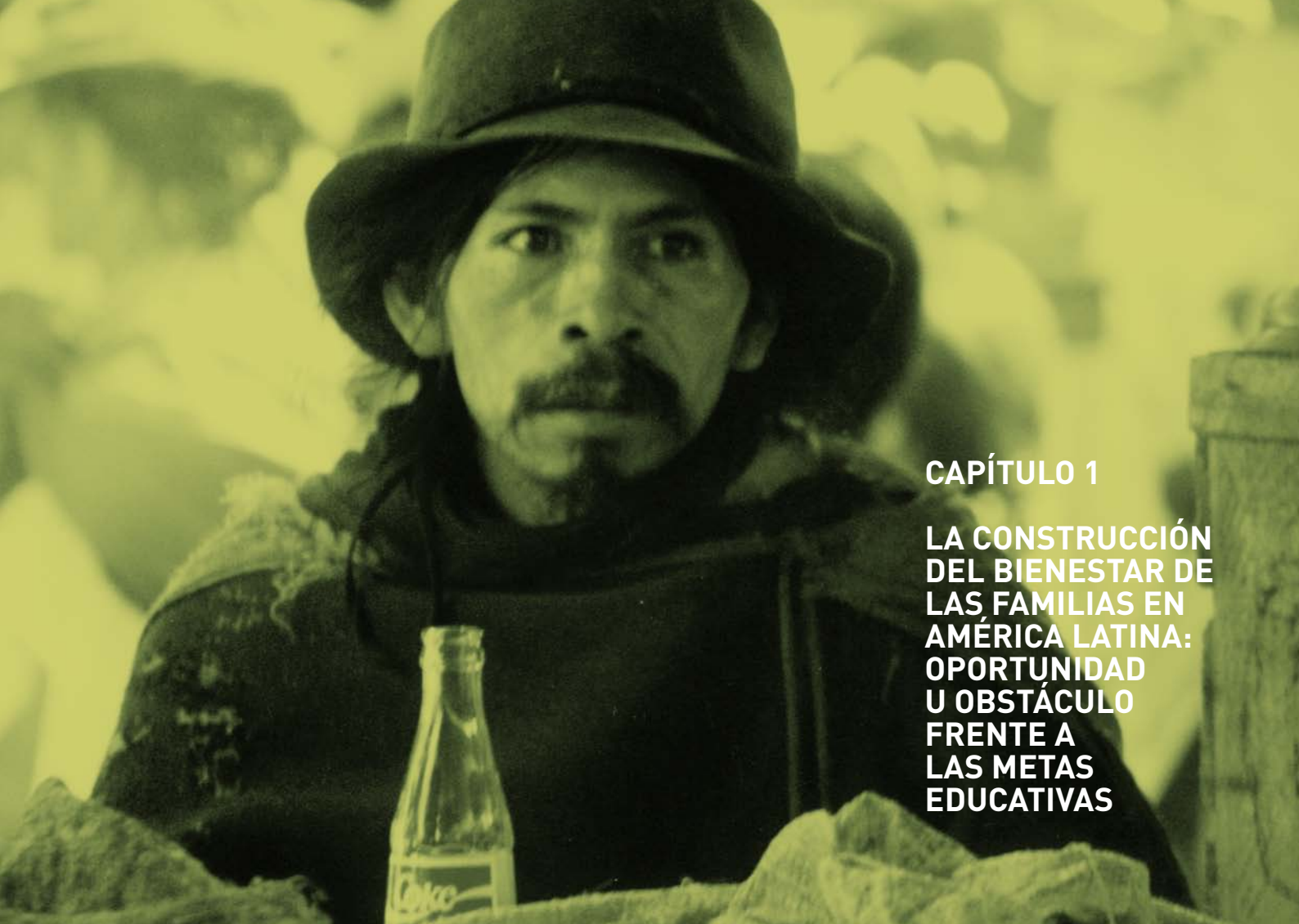
Ruben Kaztman analiza las relaciones entre familia, educación y equidad en América Latina y Marcelo Urresti, las valoraciones adolescentes de la relación escuela – trabajo en el capítulo dos.

En el capítulo tres, Juan Eduardo García-Huidobro escribe sobre la educación como lugar nuevo y privilegiado de la lucha social y la necesidad de transformar el espacio educativo en un espacio democrático. Dagmar Zibas analiza la relación entre contenidos curriculares y calidad de la educación en Brasil. Inés Dussel explora los nuevos desafíos pedagógicos en la escuela secundaria y Pedro Ravela se dedica a la relación entre desigualdades sociales y logros educativos.

En el capítulo cuatro, Sara Victoria Alvarado escribe sobre el trabajo infantil en áreas urbanas de Colombia; Manuel Bello, sobre la relación entre trabajo infantil y escuela en áreas rurales indígenas y Elsa Castañeda Bernal, sobre educación y conflicto armado.

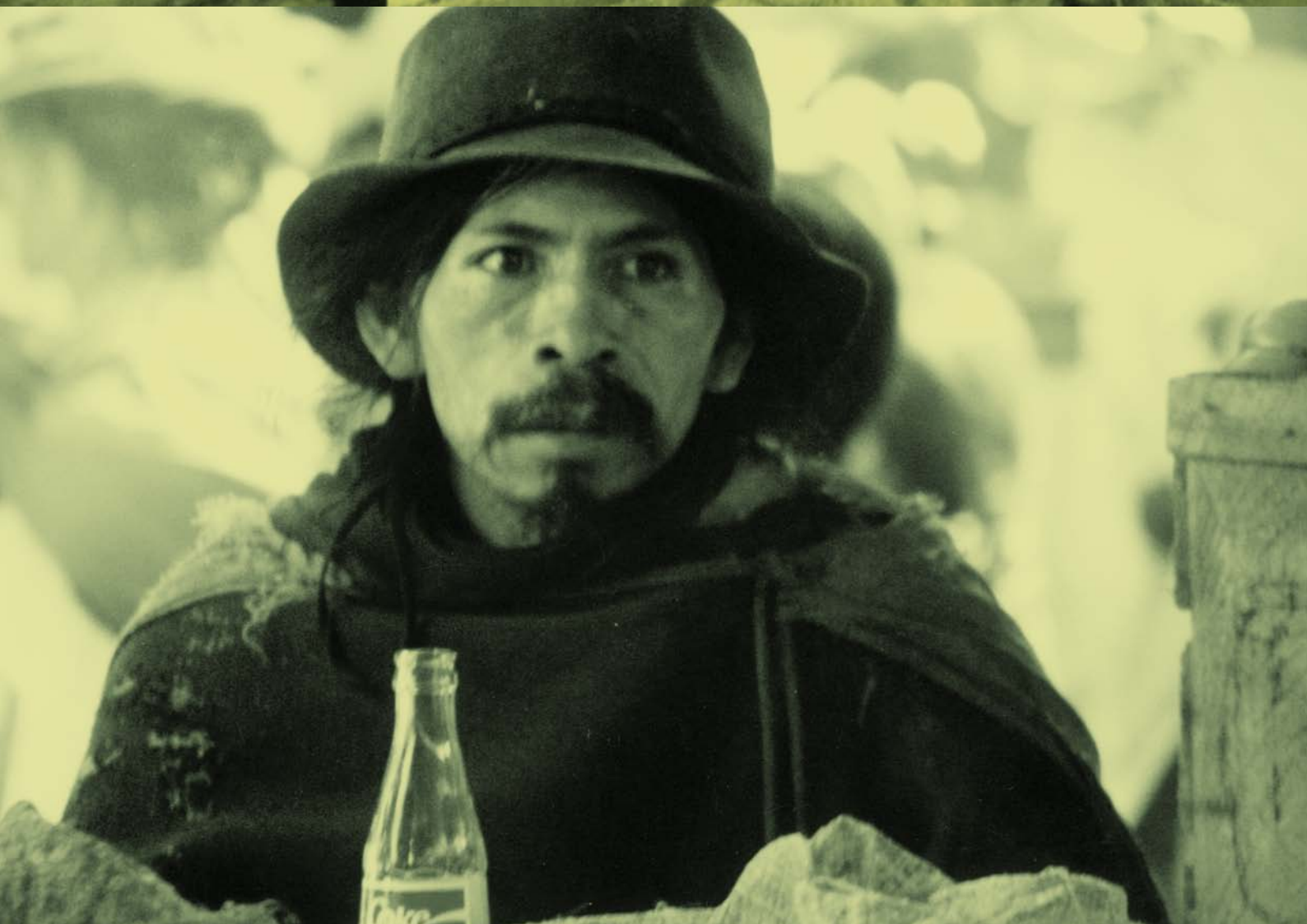
Por último, en las consideraciones finales, Juan Carlos Tedesco reflexiona acerca del futuro en la agenda de la política educativa. También identifica el patrimonio cultural a transmitir y adelanta pautas básicas del planeamiento educativo que suponen el consenso sobre un modelo de sociedad más justa.

Con este segundo *Informe*, IIPE UNESCO Buenos Aires y la OEI se proponen continuar con el aporte de información, ideas y el conocimiento necesario para la elaboración de diagnósticos y recomendaciones de políticas orientadas a hacer realidad la creciente expectativa de garantizar una educación de calidad a todos los niños, niñas y adolescentes de América Latina. ■



## CAPÍTULO 1

LA CONSTRUCCIÓN  
DEL BIENESTAR DE  
LAS FAMILIAS EN  
AMÉRICA LATINA:  
OPORTUNIDAD  
U OBSTÁCULO  
FRENTA A  
LAS METAS  
EDUCATIVAS





## CAPÍTULO 1

### LA CONSTRUCCIÓN DEL BIENESTAR DE LAS FAMILIAS EN AMÉRICA LATINA: OPORTUNIDAD U OBSTÁCULO FRENTE A LAS METAS EDUCATIVAS



¿Cómo acceden las familias a los recursos necesarios para que sus hijos puedan ingresar a la escuela, permanecer en ella y completar una educación que les permita formarse como ciudadanos plenos? Este interrogante planteado en la introducción es el eje organizador de este capítulo. Si efectivamente recae sobre las familias buena parte de la responsabilidad de garantizar las condiciones materiales y subjetivas para que los niños y adolescentes puedan afrontar el esfuerzo de permanecer al menos diez u once años en la escuela, es preciso indagar sobre los modos en que se construye el bienestar necesario para que este desafío sea posible.

Habitualmente se reconocen tres fuentes de las cuales las familias pueden obtener recursos que les permiten vivir adecuadamente: el mercado de trabajo, el Estado y la sociedad civil. En el mundo del trabajo, las familias reciben un pago en dinero o productos a cambio de las tareas que desempeña alguno de sus miembros. El modo en que se relacionan las familias con el mundo del trabajo define, en consecuencia, el nivel de ingresos que ellas obtienen de su labor diaria. El Estado es también una fuente de recursos importante; cuando los niños van a la escuela pública, o cuando asisten a un centro de salud, están recibiendo recursos del Estado que aportan a su bienestar. Lo mismo ocurre con las transferencias de recursos que se dan, fundamentalmente, a través de los diferentes programas sociales que existen en la región. Por último, la sociedad civil es un espacio muy dinámico de acceso a recursos. En ella circulan todos aquellos basados en la solidaridad. Así, el dinero que puede prestar un amigo o un familiar, la casa que se comparte o la donación que hacen un conjunto de empresarios para que en un barrio se resuelva un problema de infraestructura son ejemplos de este tipo de transferencias. Los análisis de las condiciones de vida de las familias revelan que sus ingresos provienen de alguna de estas tres fuentes, o de una



combinación de ellas. Hay familias que trabajan y además llevan a sus hijos a escuelas u hospitales públicos. Otras comparten su vivienda con amigos y reciben al mismo tiempo recursos de algún programa social. Sólo entre los sectores más favorecidos de la sociedad aparecen otras fuentes de recursos, como las rentas, los ahorros o la participación en las ganancias de las empresas.

En América Latina, dos aspectos definen el modo en que las familias se relacionan con las esferas proveedoras de recursos. El primero es que no todas las familias tienen la misma probabilidad de relacionarse con las estructuras de oportunidades y, por lo tanto, de acceder a niveles de bienestar aceptables. El segundo es que en la región se vive un debilitamiento de la capacidad de protección social de los estados y un deterioro del entramado social que atenta contra los soportes basados en la solidaridad. Por ello, las familias cuentan cada vez menos con el Estado o la sociedad civil como fuentes de recursos y dependen cada vez más del mercado de trabajo como única base desde la cual construir el bienestar.

En relación con el primer aspecto mencionado, se observa que no todas las familias se posicionan del mismo modo frente a las oportunidades que ofrece el mercado laboral. El modo en que las familias se relacionan con el mercado de trabajo, con el Estado o con sus pares depende sustancialmente de las formas y cantidades de capital que cada una posee. Familias con un buen nivel educativo, un gran capital social, recursos financieros y culturales y adultos disponibles para insertarse en el mundo del trabajo tienen ante sí un conjunto de oportunidades que les representan, seguramente, niveles elevados de bienestar y estabilidad. En cambio, cuando los integrantes de una familia tienen muy bajo nivel educativo, carecen de un oficio o destrezas que tengan valor en el mercado, su capital social es escaso y están urgidos por conseguir un ingreso, el horizonte que se proyecta es de escasas oportunidades de bienestar e integración. El nivel de bienestar y las oportunidades de los hogares están sujetos al tipo de recursos con los que cuentan y pueden movilizar para su articulación con las esferas sociales. En sociedades en las que existen



grandes desigualdades de acceso a los recursos, las oportunidades de las familias también resultan desiguales.

Con respecto al segundo aspecto mencionado, efectivamente, el mercado de trabajo se ha ido convirtiendo en la única fuente de recursos con los cuales la familia puede construir el bienestar necesario para que sus hijos puedan acceder a una educación de calidad. Las reformas estructurales implementadas desde los años 70 se tradujeron en una reducción de la capacidad de los estados de ofrecer protección y recursos a las familias. Los procesos de desregulación económica y social despojaron a las familias de diferentes formas de protección y las dejaron solas frente al desafío de construir sus formas de inserción social; la proliferación de programas de transferencia de recursos a los sectores más pobres no logró revertir la tendencia de creciente desigualdad y crisis de cohesión resultante de esta retirada del Estado, ni garantizar niveles mínimos de bienestar para las familias. Los estados de la región renunciaron a su insustituible función distributiva, delegando en los mercados una tarea eminentemente política. [VER EL RECUADRO DE ERNESTO OTTONE, PÁG. 32.](#)

32	34
----	----

Por otra parte, la crisis de cohesión y la fragmentación social que se están viviendo en la región debilitan severamente las oportunidades de cooperación entre pares. La caducidad de las reglas de juego necesarias para la convivencia y la ausencia de reglas nuevas van minando los espacios de interacción, cada vez más violentos y selectivos. Las oportunidades de encuentro entre familias o personas de diferente estrato social se diluyen, y la vida cotidiana se desenvuelve frecuentemente entre iguales. Ello implica, para las familias con menos recursos, una pérdida de acceso a oportunidades que puede conducir a un reposicionamiento en el espacio social. Incluso en contextos crecientemente homogéneos se vive un debilitamiento del tejido social, producto de la desconfianza y aislamiento que impregnan la vida cotidiana. Así, la probabilidad de que una familia pueda acceder a recursos que impliquen cambios en sus niveles de bienestar a partir de la interacción con sus pares o con otras instancias de la sociedad civil, se van minimizando gradualmente. [VER EL RECUADRO DE FERNANDO FILGUEIRA, PÁG. 35.](#)

35	37
----	----

En este contexto, la forma en que las familias pueden acceder a recursos que les permitan crear las condiciones para que sus niños o adolescentes puedan educarse es a través del mundo del trabajo. Ni el Estado ni la sociedad civil resuelven, en forma generalizada, el problema del acceso a esos recursos. En sociedades que se proponen universalizar una educación de calidad para todos, el acceso a buena parte de los recursos que hacen posible esa meta se resuelve casi exclusivamente en los mercados de trabajo, crecientemente excluyentes y competitivos. En tanto no se redefinan las responsabilidades implícitas en el pacto educativo al que se hizo referencia ni haya una revisión del modo de circulación y acceso a los recursos que hacen posible trayectorias educativas estables y exitosas, la meta de garantizar una educación de calidad para todos queda sujeta a la capacidad que tienen las economías de la región de garantizar oportunidades en el mundo de trabajo y, de este modo, acceder a niveles de bienestar aceptables.

Mercados de trabajo que ofrezcan oportunidades a todos y niveles de ingreso aceptables podrían aportar a la configuración de un escenario en que esta meta educativa sea posible. Por el contrario, mercados excluyentes, con oportunidades para pocos, comienzan a aparecer como un obstáculo a una educación de calidad para todos. En consecuencia, para poder hacer un análisis de la situación social y educativa actual en América Latina y de las perspectivas hacia el futuro, el punto de partida debe ser la revisión de algunos indicadores que permitan delinear un panorama de los mercados de trabajo de la región.

## APORTES AL DEBATE SOBRE EL ROL DEL ESTADO EN EL DESARROLLO DE AMÉRICA LATINA

ERNESTO OTTONE\*

La CEPAL (Comisión económica para América Latina y el Caribe) ha señalado recientemente que la actual fase de crecimiento económico que atraviesan América Latina y el Caribe puede ser apreciada con un moderado optimismo. Si bien la región está creciendo más y mejor que otras veces, no ha dejado de estar expuesta a cambios bruscos en el escenario global. Y todavía debe enfrentar grandes desafíos, tales como sostener, y en algunos casos acelerar, el crecimiento a mediano plazo, además de mejorar la cohesión social.

Sin bien la evolución favorable de la actividad económica ha impulsado un descenso de la tasa de desocupación y un aumento de la calidad del empleo, lo cual, junto con un mayor y mejor gasto público, ha tenido una repercusión positiva en la evolución de la pobreza, cada mañana la mayoría de los habitantes de la región todavía enfrentan viejos miedos e incertidumbre sobre su futuro laboral, la seguridad social y la disponibilidad de ingresos familiares.

Es que, como ha señalado la CEPAL, “el modelo de Estado de Bienestar que se planteó como paradigma de protección social desde fines de la Segunda Guerra Mundial hasta mediados de la década de 1970 se basaba en la “sociedad del trabajo”, es decir, suponía una situación ideal de pleno empleo, cada vez más formal, a partir de la cual la protección social iría consolidándose mediante prestaciones progresivas a la fuerza laboral”.

Este modelo, que nunca alcanzó a generar un verdadero Estado de Bienestar en América Latina, descansa-

ba a su vez en un Estado articulador del desarrollo económico y de las relaciones sociopolíticas. A lo largo de las tres décadas que siguieron al fin de la Segunda Guerra Mundial, este Estado –que en otros estudios he llamado post oligárquico– alcanzó logros pero exhibió también graves falencias.

“Por una parte se consiguió, entre 1950 y 1980, una fuerte expansión económica (el producto interno bruto real por habitante se duplicó con creces, a pesar de que la población se multiplicó por dos) acompañada de una fuerte urbanización y modernización de las pautas de vida, de consumo de ciertos grupos sociales y de notables logros en el área social, particularmente en salud y educación. Pero dicha expansión se realizó a través de la venta de recursos naturales, del endeudamiento externo y el desequilibrio financiero, trajo aparejado un fuerte rezago tecnológico y presentó un escaso proceso de ahorro e inversión. Simultáneamente, los frutos de la expansión económica se distribuyeron de manera notoriamente desigual, manteniéndose importantes sectores de la población en condiciones de pobreza e incluso de extrema pobreza”.

El esfuerzo desplegado en estas tres décadas no logró alterar de modo significativo la desigualdad estructural que la región arrastra desde sus orígenes y que se relaciona con las características propias que asumió el proceso de colonización. El contrato social que hizo posible la construcción del Estado de Bienestar en Europa, no tuvo lugar en América Latina. Solo en algunos países, básicamente de urbanización temprana-

\*Secretario ejecutivo  
adjunto de la CEPAL

na, se produjeron procesos parciales de protección social que apenas lograban incluir a sectores medios y populares urbanos con alta capacidad de presión. Un conjunto de discriminaciones étnicas y de género entre otras mantuvieron a amplios sectores de la población completamente excluidos.

En medio del colapso de este Estado post oligárquico y de su estrategia desarrollista, del advenimiento de las dictaduras militares de signo conservador y su herencia recordada como la “década perdida” y el posterior surgimiento de la “nueva fe neoliberal” acuñada en el decálogo conocido como “el Consenso de Washington”, el mundo cambiaba de velocidad, y la región, con sus recién estrenados gobiernos democráticos, debió hacer frente, al mismo tiempo, a los rezagos del ayer y a los desafíos y oportunidades que el proceso de globalización presentaba.

En este vertiginoso mar de cambios se ha reabierto el debate sobre el sentido, límites y densidad del Estado latinoamericano. Y he aquí algunas reflexiones al respecto: en primer lugar, hablamos de un Estado democrático. Pero también, lo dice Bobbio, de una “democracia exigente”, que nos señala la necesidad de demandar a la democracia un compromiso, a la vez con la libertad, con una mayor igualdad en las condiciones materiales de vida y con una cierta voluntad igualitaria. El Estado debe ser capaz de contribuir a morigerar las desigualdades materiales más manifiestamente injustas, aunque sea porque la presencia en una sociedad cualquiera de tal tipo de desigualdades puede tornar ilusoria y vacía, para quienes lo padecen, el disfrute y el ejercicio de las propias libertades.

El Estado es, entonces, insustituible en su tarea de distribuir los beneficios del crecimiento a toda la población a través de políticas públicas fuertes, eficaces y eficientes. Es el único camino por

el cual aquellos que tienen una posición desmejorada en el mercado pueden acceder a bienes públicos de calidad. Esta función insustituible del Estado significa, nada más y nada menos, que la justicia social y la construcción gradual de la equidad se relacionan con la política más que con el mercado. La política, la voluntad de los actores políticos y dirigentes, es la clave para saber hacia dónde van los frutos de crecimiento.

Este es un camino exigente que requiere romper los corporativismos de todo signo, transformar el Estado para que sea capaz de responder a las necesidades y aspiraciones de las grandes mayorías ciudadanas, contrarrestar al máximo las dificultades de la globalización y aprovechar sus oportunidades. La transformación del Estado debe operar al menos en tres dimensiones:

1. Cumplir con las cuatro funciones del Estado : eficacia burocrática, efectividad como sistema legal, credibilidad como realizador de bien público y de sentido de pertenencia, y adecuación como filtro positivo de integración de mundo.
2. Responder a las demandas de la cohesión social, mecanismos de integración, protección, igualación de oportunidades de partida y recorrido. Ello requiere un nuevo contrato social, que rompa la transmisión intergeneracional de la desigualdad.
3. Generar, como Estado innovador, un marco estratégico para la competitividad y el crecimiento que aporte sustentabilidad a la globalización.

Este planteamiento reformador no espera “todo” de la política, como lo plantea el pensamiento revolucionario, o “todo” del mercado, como el pensamiento neoliberal. Para esta visión reformadora no es posible esperar del mercado ninguna moral distributiva, y en consecuencia la lógica no igualitaria del capitalismo debe ser equilibrada con una voluntad política que tienda a



la igualdad de oportunidades y de compensación de recorrido, y que establezca un “mínimo civilizatorio” para que seamos iguales entre todos, no en todo, pero sí en algo.

En fin, debemos buscar opciones que incluyan la perspectiva de un Estado activo y una democracia de las reglas que conduzcan a sociedades más igualitarias. Ello pasa por un mejor crecimiento que pueda generar empleos de mejor calidad, por políticas económicas contracíclicas que eviten la volatilidad que siempre hace que pierdan los débiles en los ciclos negativos, por un pacto fiscal que permita aumentar la baja carga tributaria de la región de manera progresiva, por desarrollar

políticas públicas eficientes y sólidas frente a los grupos de presión. Pasa también por una institucionalidad fuerte capaz de reducir el arbitrio de los hombres y aumentar la eficacia de las reglas, evitando así la corrupción. Pasa, sobre todo, por romper las barreras de acceso a los activos que son determinantes en la sociedad de la información. Pero, en primer lugar, para que los avances sean auténticos y definitivos, se trata de igualar el acceso a una educación de calidad que permita quebrar el bloqueo a un desarrollo igualitario del capital humano, redistribuyendo las capacidades en base al mérito y destruyendo la base desigual de origen que ha marcado la historia de América Latina.

# COHESIÓN Y EDUCACIÓN: DESAVENENCIAS RECIENTES

FERNANDO FILGUEIRA\*

La idea de cohesión social ha sido acusada con justicia de polisémica, ambigua y abstracta; esto es, sin anclaje en indicadores concretos. A pesar de ello, esta noción –y aquellas otras emparentadas y con similares vicios, como integración e inclusión social– ha persistido, a pesar de los intentos que la ciencia social, por demás empirista, ha realizado para deslegitimarlos o desterrarlos de la “ciencia normal”. La idea de cohesión social sobrevive por una buena razón: coloca en el centro del análisis el problema de la acción cooperativa. Sea que estas acciones tomen lugar en los mercados, en la polis o en la comunidad, la existencia de un marco normativo compartido es imprescindible para producir interacciones sociales positivas.

Las crisis de cohesión social se presentan cuando el contenido de interacciones inevitables carece de continentes normativos adecuados. Cuando en un mismo territorio conviven diferentes tipos de individuos y grupos sociales, la interacción en algún nivel se hace inevitable. Cuando en un Estado nación, conviven diferentes grupos, los sistemas normativos que regulan dicha interacción, se tornan indispensables. No nos preguntábamos sobre el problema de la cohesión social en relación con las tribus amazónicas y las elites paulistas en el Brasil del 1900 porque ello era irrelevante, no compartían de hecho ningún territorio real, ningún espacio de interacción en ningún nivel. También el cangaço nordestino y el gaúcho portalegrense eran seres sin relación. Pero cuando ambos emigraron a San Pablo y debieron cooperar, negociar, enfrentar y resolver conflictos, ello se tornó un tema de cohesión social.

Estado y mercado, sumados a territorio y sociedad civil, determinan espacios de interacción relevantes. Desde la negociación más nimia, como quién da el paso hacia atrás en un amontonamiento de ingreso a un ómnibus, hasta los temas que la economía política reconoce como relevantes, como la negociación salarial en un conflicto de fábrica, requieren marcos normativos compartidos. Desde la identificación del hombre en la esquina como alguien no amenazador para un transeúnte que debe pasar por allí, hasta la capacidad de un maestro para entender los códigos de felicidad y dolor de un niño de la periferia urbana, requieren atajos perceptivos que solo son posibles si existe una idea de comunidad compartida, anclada en un marco normativo que orienta la acción de los individuos.

El filósofo Paul Grice, en sus reflexiones sobre el lenguaje, explicaba que la acción comunicativa es diferente del mero hecho expresivo. Para que se produzca comunicación los actores deben orientarse por algunos principios de cooperación como la relevancia o un contexto semántico compartido. De no suceder así, los enunciados se convierten en un ruido ininteligible. América Latina y el Caribe están hoy llenos de ruidos incomprensibles para los actores que deben compartir un espacio concreto de interacción. Y las razones para ello son múltiples.

Existen bases materiales de interacción y sistemas normativos de regulación de dicha interacción. Se trata de configuraciones económicas, sociales e institucionales que actúan como continentes de la interacción social. De alguna

\*Sociólogo, investigador del IPES, Universidad Católica. Coordinador del área de Gestión y Transformación del Estado. Oficina de Planeamiento y Presupuesto, Presidencia de la República Oriental del Uruguay.



manera, el modelo industrial fordista y su correlato en los estados de bienestar y en la familia casada biparental con hijos y proveedor principal que dominó el mundo industrializado en la segunda mitad del siglo proveían las bases materiales de un sistema de dominación y protección que proporcionaba un discurso y canales de transmisión hegemónicos, al decir de Juan Carlos Tedesco. Ello aportaba a los actores códigos y orientaciones compartidas que, en definitiva, cumplían con la premisa weberiana de la acción social: toda acción está siempre orientada por la expectativa de la acción del otro.

Pero cuando las bases materiales o los sistemas normativos se transforman, se producen asincronías, asimetrías y desencuentros. Para que se recomponga el equilibrio deben cambiar los sistemas normativos o las bases materiales, o bien, y esto es muy importante, las bases materiales de la interacción deben favorecer la aparición de nuevos modelos normativos. Si ninguna de estas opciones ocurre, la cohesión social sufre.

La educación entendida en sentido amplio cumple, en estos procesos adaptativos, un rol fundamental. En el presente existe un conjunto de factores que denotan una cierta incapacidad de los sistemas educativos para operar en el ajuste entre espacios de interacción inevitables y marcos normativos compartidos. Mencionaré en esta breve nota tan solo uno de los ejes que limitan y problematizan la capacidad del sistema educativo de incentivar la cohesión social: la segregación territorial y educativa.

## SEGREGACIÓN SOCIOTERRITORIAL Y SEGREGACIÓN EDUCATIVA

La construcción de códigos compartidos, las nociones de ciudadanía y el

sentido de comunidad se generan, a pesar de la desigualdad social, por la presencia de espacios institucionales de igualdad de trato e interacción de pares. Las aulas, especialmente en las escuelas de ciudades con barrios heterogéneos, tuvieron un importante aliado en la cohesión social. Compartir bancos y aulas, obedecer a una maestra, generar y reproducir relaciones afectivas y disciplinarse frente a la regulación común constituyen una escuela básica de ciudadanía que se pierde cuando la segregación residencial se incrementa y se traslada al ámbito escolar, o cuando se encuentra ausente en sociedades históricamente segregadas.

Tal como señala Rubén Kaztman, “parece evidente que el sistema educativo mal puede estar habilitado para contribuir a levantar la hipoteca social de pobreza y desigualdad, y para contrapesar la creciente segmentación laboral, si la misma institución está segmentada. Ciertamente, este es uno de los principales nudos del dilema social contemporáneo en muchos países latinoamericanos.” Kaztman también señala, y es importante recordarlo, que “el sistema educativo, a través de una mayor igualdad en las oportunidades de acceso, no solo contribuye a la equidad sino también a la integración de la sociedad al crear las condiciones que facilitan la interacción entre desiguales en condiciones de igualdad.” Por otra parte, la segregación educativa de base territorial se suma a otra que diferencia entre educación pública y privada. Tal vez el desarrollo más preocupante en este sentido es que la opción de los padres por las escuelas privadas no responde en muchos casos solamente a un problema de calidad institucional diferencial. Los padres están muchas veces comprando un lugar en el extremo favorable de la segregación, procurando evitar que sus hijos deban enfrentar situaciones de estratificación y segregación en el sistema público. Cuando la educación públi-



ca es percibida no solo como de menor calidad sino como de composición social problemática se completa el círculo de la segregación, afianzando procesos de diferenciación que alimentan y se ven alimentados por la pérdida de cohesión social. La alternativa de salida del bien público es, en este caso, improductiva para mejorarlo y eficaz para destruir su calidad.

## CODA

El capitalismo es un sistema profundamente corrosivo de las certezas, las tradiciones, el orden y lo comunitario establecido. Pero el capitalismo domado de la posguerra había reservado para sí el espacio familiar estructurado y patriarcal; para los mercados laborales, la estabilidad de la carrera y lo fabril fordista; y para la población excedente, un sistema de bienestar que disciplina-

ba y protegía al niño y atendía al adulto mayor. El mundo que no pudo avizorar Karl Polanyi, de alguna manera se hizo presente entre 1950 y 1990.

La revolución capitalista de los últimos veinte años ha sido exitosa en transformar los mecanismos de dominación desde la férrea impersonalidad del mercado, pero no ha sido igualmente capaz de renovar los sistemas de construcción y sustentabilidad de un discurso y una práctica hegemónicos con componentes de integración y protección, aspectos que inevitablemente deben acompañar a todo sistema de dominación que se pretenda estable. No le corresponde solamente al sistema educativo iniciar tal tarea, pero él mismo es, en el mundo y en América Latina en particular, la piedra angular de un sistema de producción de riqueza, dominación y protección social que aún está por construirse.

## DIVERSIDAD SOCIAL Y ECONÓMICA DE LA REGIÓN

Es necesario considerar, como punto de partida de este análisis, que los países de la región son sumamente heterogéneos entre sí en distintos sentidos. En la tabla 1.1 se presenta una selección de indicadores económicos, demográficos y sociales que describen el sentido y la magnitud de estas diferencias.

**TABLA 1.1**  
**Selección de indicadores económicos y sociales. América Latina (15 países), 2005**

PAÍS	PRODUCTO BRUTO INTERNO (PPP, EN MILES DE US\$, 2005) <sup>1</sup>	PRODUCTO BRUTO INTERNO PER CÁPITA (PPP, EN MILES DE US\$ 2005) <sup>1</sup>	POBLACIÓN TOTAL (EN MILES) <sup>2</sup>	POBLACIÓN RURAL (%) <sup>3</sup>	TASA DE MORTALIDAD INFANTIL. DEFUNCIONES EN MENORES DE UN AÑO CADA 1000 NACIDOS VIVOS. (0/00) <sup>4</sup>	TASA DE ANALFABETISMO (POBLACIÓN ANALFABETA DE 15 AÑOS O MÁS) (%) <sup>4</sup>
ARGENTINA	558.860	14.481	38.592	8,2	15,0	2,8
BOLIVIA	26.087	2.767	9.427	35,8	56,0	11,7
BRASIL	1.594.482	8.657	187.601	16,6	27,0	11,1
CHILE	196.401	12.134	16.267	13,4	8,0	3,5
COSTA RICA	46.602	10.773	4.322	37,4	11,0	3,8
ECUADOR	60.173	4.553	13.211	37,2	25,0	7,0
EL SALVADOR	36.246	5.270	6.874	42,2	26,0	18,9
GUATEMALA	56.707	4.133	12.700	50,0	39,0	28,2
HONDURAS	21.552	2.983	6.893	52,2	31,0	22,0
MÉXICO	1.094.301	10.615	104.159	23,5	28,0	7,4
NICARAGUA	21.277	3.685	5.457	43,0	30,0	31,9
PANAMÁ	25.132	7.790	3.228	34,2	21,0	7,0
PARAGUAY	29.297	5.052	5.899	41,5	37,0	5,6
PERÚ	170.089	6.249	27.254	27,3	33,0	8,4
URUGUAY	34.620	10.819	3.317	8,0	13,0	2,0

**FUENTES:**

1. FONDO MONETARIO INTERNACIONAL, BASE DE DATOS ABRIL 2007. PPP: PARIDAD PODER DE COMPRA. DATOS CORRESPONDIENTES AL AÑO 2005.

2. CELADE: CENTRO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO DE DEMOGRAFÍA, DIVISIÓN DE POBLACIÓN DE LA CEPAL: REVISIÓN 2006. BASE DE DATOS DE POBLACIÓN. ESTIMACIÓN ANUAL PARA EL AÑO 2005.

3. CEPAL STAT, EN LÍNEA: [HTTP://WEBSIE.ECLAC.CL/SISGEN](http://websie.eclac.cl/sisgen). LA DEFINICIÓN DEL TÉRMINO "URBANO" CORRESPONDE A LA UTILIZADA EN CADA PAÍS. EL PORCENTAJE DE POBLACIÓN RURAL SE CALCULA COMO LA DIFERENCIA ENTRE LA POBLACIÓN TOTAL Y LA POBLACIÓN URBANA. ESTIMACIÓN ANUAL PARA EL AÑO 2005.

4. EN: PANORAMA SOCIAL DE AMÉRICA LATINA 2006, CUADRO N°3. PÁG. 302. FUENTE DEL DATO: CENTRO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO DE DEMOGRAFÍA (CELADE), DIVISIÓN DE POBLACIÓN DE LA CEPAL, AMÉRICA LATINA: TABLAS DE MORTALIDAD 1950-2025\*, BOLETÍN DEMOGRÁFICO, N° 74, JULIO 2004. DATOS ESTIMADOS PARA EL PERÍODO 2000-2005.

A primera vista, se advierten grandes diferencias en el tamaño poblacional de los países considerados. Brasil es el país más populoso de América Latina, tiene casi 190 millones de habitantes. En el otro extremo se encuentran Panamá y Uruguay, con poco más de tres millones de habitantes cada uno. En función del tamaño poblacional, coexisten en la región países grandes como Brasil y México, medianos como Argentina, Perú, Chile, Ecuador y Guatemala, y otros más pequeños, entre los que están Bolivia, Costa Rica, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Paraguay, Panamá y Uruguay.

Si a la población de cada país se anexa el dato de la proporción de habitantes en áreas rurales, es posible un mayor acercamiento a sus características socioeconómicas. En esta dirección se observan diferencias significativas: mientras que en Argentina y Uruguay los habitantes en áreas rurales son apenas el 8% del total, en Guatemala y

Honduras ese grupo representa el 50%. Nicaragua, El Salvador y Paraguay presentan también un alto porcentaje de población rural. Las características geográficas de cada país, sus riquezas naturales y distribución de la población en el territorio contribuyen a la configuración de las economías y los mercados de trabajo.

La heterogeneidad entre los países considerados puede verse también en el tamaño de sus economías. En este sentido, los datos presentados en la tabla 1.1 indican que, considerando los datos del año 2005, Brasil, México y Argentina son los países que exhiben un Producto Bruto Interno expresado en dólares americanos y ajustado por PPP (Paridad de Poder de Compra) mayor que el resto de los países. La diferencia entre las economías es tan significativa que de la comparación entre el país con mayor PBI y el que tiene el menor en términos absolutos, surge que el primero es casi 75 veces mayor que el segundo.

No obstante, al analizar el indicador sobre el Producto Bruto Interno per cápita (expresado en dólares americanos, y ajustado también por PPP) se altera el orden de la tabla. Este indicador da cuenta del nivel ingresos anuales que en promedio genera y percibe cada habitante (bajo una división lineal y equitativa – es decir, ficticia– del PBI entre el total de habitantes de un país). Este es, a su vez, indicador indirecto de la productividad de los factores de cada país. Los datos del cuadro permiten dimensionar las disparidades existentes en este sentido entre los países de la región. Mientras Honduras y Bolivia tienen un PBI per cápita inferior a US\$3000, países como Argentina, Chile, Uruguay o Costa Rica superan el triple de ese valor. Argentina presenta el nivel de PBI per cápita más alto del conjunto y representa casi cinco veces el PBI per cápita de Bolivia. Estas brechas reflejan grandes diferencias en el nivel de productividad, que está directamente relacionado con el nivel de desarrollo social y productivo de las economías.

Los indicadores de nivel de desarrollo que completan esta breve descripción de los países de la región son la mortalidad infantil y el analfabetismo entre adultos. La tasa de mortalidad infantil revela que en América Latina hoy coexisten condiciones de vida muy disímiles: Bolivia, Guatemala y Paraguay presentan tasas del orden de 56, 39 y 37 cada 1000 nacidos vivos respectivamente, mientras que en Chile, Costa Rica y Uruguay estas tasas son del 8, 11 y 12 cada 1000 nacidos vivos, respectivamente. Los datos sobre analfabetismo en la población de 15 años o más definen contextos también diferentes aunque congruentes con los niveles de desarrollo observados. En este rango de edad, los países con la tasa más alta de analfabetismo son: Nicaragua (32%), Guatemala (28%) y Honduras (22%). En contrapartida, se destacan Uruguay y Argentina, países donde la tasa de analfabetismo es marginal y no supera el 3%.

Estas diferencias reflejan coyunturas nacionales, niveles de desarrollo económico y social muy diversos. En tales contextos heterogéneos, las familias deben construir su propio bienestar y dotar a los niños y adolescentes de recursos para enfrentar su paso por las instituciones educativas.

## EL FUNCIONAMIENTO DE LOS MERCADOS DE TRABAJO EN AMÉRICA LATINA

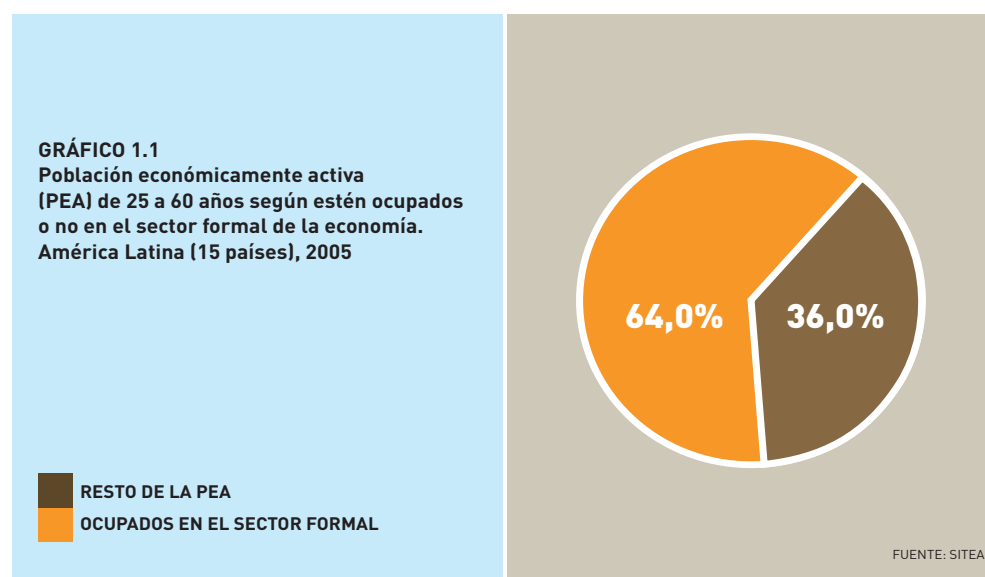
El debilitamiento de las instituciones sociales primarias como la familia y la comunidad y el progresivo corrimiento de las instituciones del Estado como facilitadoras del uso de los recursos públicos han otorgado al mundo del trabajo un lugar nodal



como fuente de recursos en la construcción del bienestar de los hogares. Esta centralidad del mundo del trabajo es indiscutible, fundamentalmente porque es la principal fuente de recursos económicos, pero también porque es fuente de recursos sociales y, en última instancia, culturales. Así, el nivel de bienestar al que las familias pueden acceder depende del tipo y modo de articulación que logren establecer con el mundo del trabajo.

A continuación se presenta una caracterización de los mercados de trabajo en la región. Se exhiben resultados a nivel agregado y también desagregado por país que permiten identificar la diversidad de contextos y el tipo de mercados de trabajo de los que dependen las familias latinoamericanas en la actualidad. El objetivo de este análisis es ver en qué medida las economías de la región ofrecen oportunidades laborales a todas aquellas personas dispuestas a incorporarse a un puesto de trabajo.

En este caso, la atención se centra en las oportunidades que los mercados de trabajo de la región ofrecen a los adultos de 25 a 60 años. Esta información es importante porque en esa franja de edad se encuentra la mayoría de las personas que están al frente de hogares en los que viven niños y adolescentes que requieren condiciones adecuadas para llevar adelante su carrera escolar. Las oportunidades que el mercado de trabajo ofrece a los adultos de este rango de edad son diferentes que las que ofrece a los más jóvenes, o a aquellos mayores cuya edad se considera adecuada para retirarse del mundo laboral. Esta indagación muestra las características del panorama laboral que enfrentan quienes habitualmente deben asumir el compromiso de crear las condiciones para que las nuevas generaciones puedan encarar el esfuerzo de su educación.





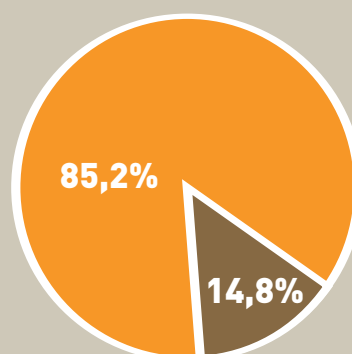
Tres de cada cuatro individuos cuyas edades oscilan entre los 25 y los 60 años trabajan o buscan trabajar; esta es la población económicamente activa en la región. Entre ellos, sólo dos de cada tres logran insertarse en el sector formal de la economía (ver gráfico 1.1). Esto es, las economías de la región dejan sin lugar a una de cada tres personas adultas con voluntad de trabajar. Este indicador es uno de los más reveladores de las dificultades que tienen las familias para consolidar las bases de un bienestar mínimo. En las sociedades latinoamericanas, se vive la profunda paradoja de que se necesita cada vez más la inserción en el mundo del trabajo para poder acceder a recursos básicos para la vida cotidiana, y el mercado de trabajo da oportunidades a dos tercios de la población. ¿Qué ocurre con aquellos que no logran insertarse en el



mundo del trabajo? Hay básicamente dos opciones: o se integran al sector informal de la economía –generando su propia ocupación, sumándose a la venta callejera de productos o trabajando en establecimientos precarios de baja productividad– o quedan desocupados. En los hechos, en América Latina el 85% de quienes no logran insertarse en el sector formal de la economía se refugian en el informal, y el 15% permanecen desocupados (ver gráfico 1.2).

**GRÁFICO 1.2**  
Población económicamente activa (PEA)  
de 25 a 60 años que no está ocupada  
en el sector formal de la economía  
según inserción laboral (%).  
América Latina (15 países), 2005

 OCUPADOS EN EL SECTOR INFORMAL  
 DESOCUPADOS



FUENTE: SITEAL

Este panorama es muy variable entre los países de la región. Para analizar cómo se configuran las estructuras de oportunidades en cada uno de los países es necesario examinar en ellos el tamaño de la población económicamente activa. Esto permite dimensionar la presión que la estructura poblacional ejerce en cada caso sobre el mercado de trabajo. Para el grupo de edad analizado, Perú, Bolivia, Uruguay y Paraguay son los países latinoamericanos con mayor tasa de actividad, donde la población económicamente activa supera el 80%. En México, El Salvador, Nicaragua, Guatemala y Honduras, en cambio, este grupo etario representa una proporción menor y la tasa de actividad oscila entre el 68% y el 72%. Los datos de la tabla 1.2 muestran que cuando se analizan las tasas de actividad y el nivel de inserción de los activos en el sector for-

mal de la economía, existe en la región una diversidad de situaciones posibles. El examen de los primeros dos casos resulta de interés en tanto estos revelan las tasas de actividad más altas y, al mismo tiempo, los menores porcentajes de ocupados en el sector formal de la economía (55%). Así, cerca del 45% de la población económicamente activa debe resolver su inserción laboral en el mercado de trabajo informal o permanecer desocupada.

Al analizar específicamente el porcentaje de individuos activos ocupados en el sector formal de la economía se aprecian diferencias significativas entre los mercados laborales de los países considerados en la región. Mientras que en Panamá, Chile y El Salvador más de 7 de cada 10 activos tienen un empleo en el sector formal, en Bolivia y Perú esto ocurre sólo para 5 de cada 10 activos. Estos datos revelan que los mercados de trabajo tienen una capacidad desigual para incorporar a las personas en condiciones de trabajar en el sector más integrado de las economías.

**TABLA 1.2**  
**Tasa de actividad, alcance de la ocupación en el sector formal de la economía, capacidad de absorción del sector informal y desocupación en la población de 25 a 60 años (%).**  
**América Latina (15 países), 2005**

PAÍSES	TASA DE ACTIVIDAD <sup>1</sup>	ALCANCE DE LA OCUPACIÓN EN EL SECTOR FORMAL DE LA ECONOMÍA <sup>2</sup>	CAPACIDAD DE ABSORCIÓN DEL SECTOR INFORMAL DE LA ECONOMÍA <sup>3</sup>	DESOCUPACIÓN <sup>4</sup>
ARGENTINA	79,5	65,3	79,3	20,7
BOLIVIA	83,8	55,6	91,7	8,3
BRASIL	76,7	65,4	80,0	20,0
CHILE	72,6	72,0	72,0	28,0
COSTA RICA	73,9	65,8	88,7	11,3
ECUADOR	76,2	58,5	94,2	5,8
EL SALVADOR	71,7	70,1	89,9	10,1
GUATEMALA	70,9	61,5	96,5	3,5
HONDURAS	68,5	64,4	87,5	12,5
MÉXICO	71,8	62,7	93,8	6,2
NICARAGUA	71,4	65,9	91,0	9,0
PANAMÁ	75,1	75,4	70,3	29,7
PARAGUAY	82,1	63,0	85,5	14,5
PERÚ	85,1	56,0	85,8	14,2
URUGUAY	82,1	65,7	74,0	26,0
<b>TOTAL DE PAÍSES</b>	<b>75,7</b>	<b>64,0</b>	<b>85,2</b>	<b>14,8</b>

NOTAS:  
1. CALCULADO COMO EL COCIENTE ENTRE LA PEA Y LA POBLACIÓN TOTAL POR CIENTO.  
2. CALCULADO COMO EL COCIENTE ENTRE EL PORCENTAJE DE OCUPADOS EN EL SECTOR FORMAL Y LA POBLACIÓN ECONÓMICAMENTE ACTIVA.  
3. CALCULADO COMO EL COCIENTE ENTRE EL PORCENTAJE DE OCUPADOS EN EL SECTOR INFORMAL Y LA POBLACIÓN ECONÓMICAMENTE ACTIVA NO INSERTA EN EL SECTOR FORMAL.  
4. CALCULADO COMO EL COCIENTE ENTRE EL PORCENTAJE DE DESOCUPADOS Y LA POBLACIÓN ECONÓMICAMENTE ACTIVA NO INSERTA EN EL SECTOR FORMAL.

FUENTE: SITEAL

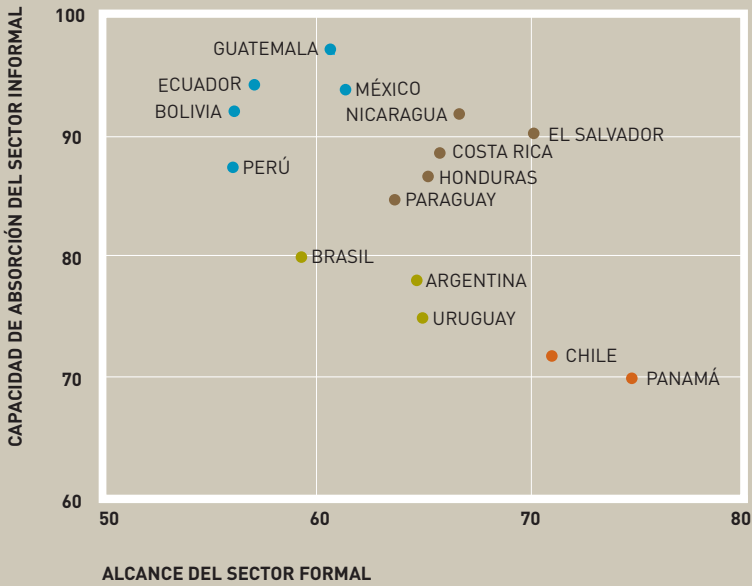
Como ya se señaló, parte de las personas que no logran insertarse al sector formal de la economía se ubican en el sector informal y parte quedan desocupadas. El modo en que se expresa esta brecha entre oportunidades y necesidades en cada país es muy variable. En todos los países, la gran mayoría de los activos fuera del sector formal son absorbidos por los mercados del sector informal, y lo que varía más significativamente es el porcentaje de activos que no encuentran un lugar en el mercado, ni siquiera en el mercado laboral del sector informal.

En Guatemala, Ecuador, México, Bolivia y Nicaragua, casi la totalidad de la población activa que no logra insertarse en un puesto de trabajo del sector formal se ocupa

en puestos de trabajo generados en las economías informales. En el otro extremo, se observan países donde la brecha entre la oferta y la demanda se resuelve con cerca del 20% de desocupación (por arriba de la media del total de la región); tal es el caso de Panamá (30%), Chile (28%), Uruguay (26%), y Argentina y Brasil (alrededor del 20%).

Estos dos aspectos de los mercados de trabajo –su capacidad de incorporar en el sector formal a las personas económicamente activas y la situación en que quedan quienes no logran esa integración– permiten hacer una clasificación de los países analizados. El gráfico 1.3 muestra que los países tienden a agruparse, evidenciando cierta asociación entre estos aspectos considerados. En aquellas economías más desarrolladas y con mayor capacidad de absorción de la población económicamente activa, el sector informal tiene menos capacidad de refugiar a quienes quedan afuera. Por el contrario, en los países donde el sector formal logra una menor cobertura, el sector informal tiene una mayor capacidad de absorción, y los niveles de desempleo son muy inferiores. Sin duda estos polos definen dos situaciones de desarrollo muy diferentes. La primera da cuenta de un desarrollo más consolidado, con mayor capacidad de integración, pero que al mismo tiempo restringe las posibilidades de crecimiento de iniciativas laborales informales. En la segunda, las economías están menos desarrolladas, tienen menos capacidad de integración de la población y coexisten con formas más informales de trabajo que operan como espacios de retención de quienes quedan afuera de las escasas ocupaciones del sector formal.

**GRÁFICO 1.3**  
**Distribución de los países en el espacio definido por el alcance**  
**del sector formal de la economía<sup>1</sup> y la capacidad de absorción del sector informal<sup>2</sup>.**  
**Población de 25 a 60 años. América Latina (15 países), 2005**



NOTAS:  
 1. EL ALCANCE DEL SECTOR FORMAL DE LA ECONOMÍA SE CALCULA COMO EL COCIENTE ENTRE EL TOTAL DE LA POBLACIÓN ECONÓMICAMENTE ACTIVA OCUPADA EN EL SECTOR FORMAL Y EL TOTAL DE LA POBLACIÓN ECONÓMICAMENTE ACTIVA.  
 2. LA CAPACIDAD DE ABSORCIÓN DEL SECTOR INFORMAL SE ESTIMA COMO EL COCIENTE ENTRE EL TOTAL DE LA POBLACIÓN ECONÓMICAMENTE ACTIVA OCUPADA EN EL SECTOR INFORMAL Y EL RESTO DE LA POBLACIÓN ECONÓMICAMENTE ACTIVA NO INSERTA EN EL SECTOR FORMAL DE LA ECONOMÍA.

FUENTE: SITEAL





El primer caso queda representado por Chile y Panamá. En el otro extremo están Guatemala, Ecuador, Bolivia y Perú, países con un alto porcentaje de población rural e indígena, con economías de subsistencia propias del sector no formal.

Hay un tercer grupo, formado por Argentina, Brasil y Uruguay, que se caracteriza por asumir valores medios en la combinación de indicadores considerados. Cuentan con un mercado restringido, donde el sector formal de la economía no logra incluir al total de la PEA y, si bien resuelve la ocupación del resto de los activos vía su inserción en el sector informal, más del 20% queda desocupado. Un atributo a considerar de estos países es que son netamente urbanos.

Finalmente, se encuentra el grupo integrado por Costa Rica, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Paraguay. Estos países muestran mercados laborales con un sector formal cuya capacidad de absorción es similar a la de los países del grupo anterior, pero que coexiste con un sector informal con mayores posibilidades de retener a quienes quedan afuera, minimizando el peso de la desocupación. En este caso, cabe señalar que se trata de países donde casi la mitad de la población vive en áreas rurales. Estos resultados permiten confirmar que en la región existen distintas configuraciones del mundo laboral producto de procesos económicos y políticos diferentes y sociedades heterogéneas.

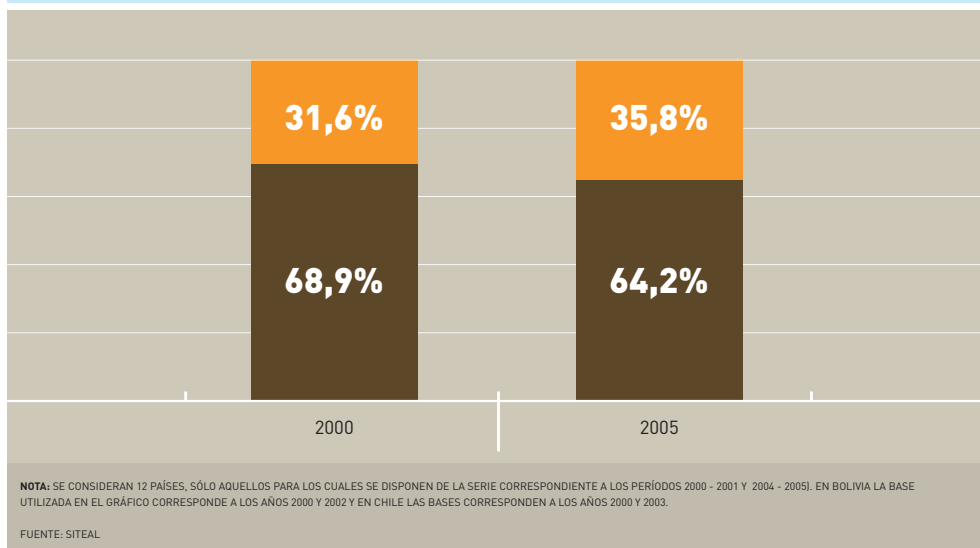
## TENDENCIAS RECIENTES DEL MERCADO DE TRABAJO EN LA REGIÓN

Los datos de los gráficos 1.4 y 1.5 ofrecen un panorama de la dinámica reciente de los mercados de trabajo de la región. Un primer dato que se destaca es que la proporción de personas orientadas al mercado de trabajo permanece estable durante la primera mitad de esta década. Sin embargo, el porcentaje de personas integradas en el sector formal muestra una tendencia decreciente: entre inicios y mediados de esta década se registra una reducción de cuatro puntos porcentuales. Esto es, aun cuando no aumentó la presión sobre el conjunto de las economías –lo cual se evidencia en la estabilidad de la tasa de actividad–, éstas perdieron capacidad de ofrecer oportunidades de inserción. Este es un dato desalentador para la región: en pocos años, se advierte un grado de deterioro de los mercados de trabajo que no se corresponde con la tendencia de crecimiento de las economías.

**GRÁFICO 1.4**

**Evolución de la población económicamente activa (PEA) de 25 a 60 años según estén ocupados o no en el sector formal de la economía (%). América Latina (12 países), período 2000 - 2005**

RESTO DE LA PEA  
OCUPADOS EN EL SECTOR FORMAL

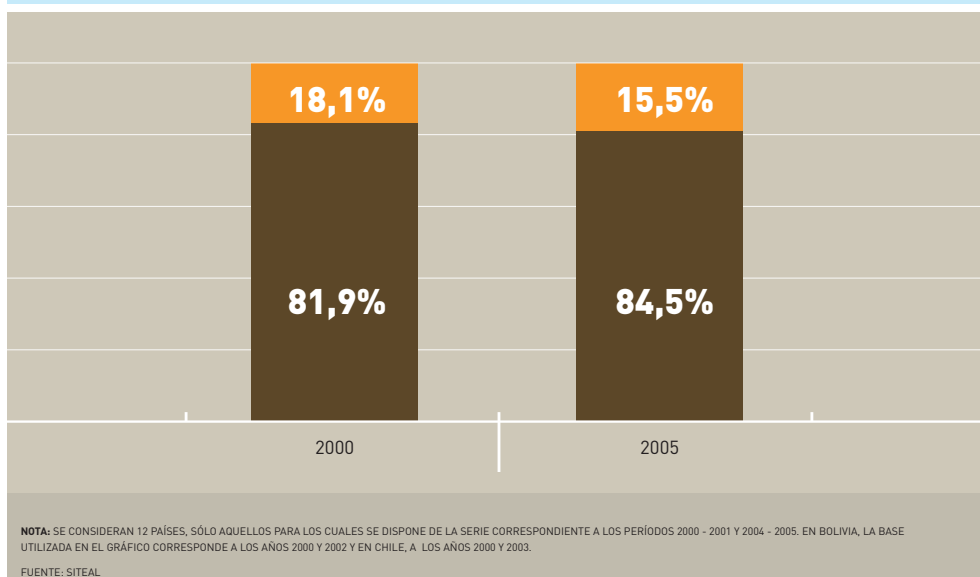


No obstante, cabe señalar que, como correlato, se observa un crecimiento de la capacidad de absorción de mano de obra en la economía informal. Este dato puede resultar positivo en la medida que representa una caída general en la tasa de desocupación entre aquellos activos que no lograron insertarse en nichos del mercado formal. Así, la brecha entre las necesidades de la población y las oportunidades que ofrece el sector formal tiende a resolverse a través del incremento del porcentaje de ocupados en el sector informal y una merma de la desocupación. Si bien esto no es lo óptimo, rescata a los activos de la desocupación.

**GRÁFICO 1.5**

**Evolución de la población económicamente activa (PEA) de 25 a 60 años que no está ocupada en el sector formal de la economía según inserción laboral (%). América Latina (12 países), período 2000 - 2005**

DESOCUPADOS  
OCUPADOS EN EL SECTOR INFORMAL



La tabla 1.3 permite un análisis de estas tendencias en cada uno de los países. Allí puede apreciarse que en los tres países del Cono Sur, Argentina, Chile y Uruguay, hubo un crecimiento de la población que logró insertarse en el sector formal de la economía, aun cuando en los dos primeros se registraron aumentos en la proporción de personas económicamente activas. Por otra parte, en Argentina y Uruguay esta mayor presencia del sector formal estuvo acompañada por una mayor capacidad del sector informal de retener a quienes quedan afuera.

Si bien en Costa Rica la población económicamente activa creció, la parte de ella que logró insertarse en el sector formal de la economía se mantuvo; de todos modos, el panorama empeoró entre quienes quedaron fuera de ese sector: decreció la presencia del sector informal y se incrementó la desocupación.

**TABLA 1.3**  
**Signo de la evolución de los indicadores laborales analizados.<sup>1</sup> Población entre 25 y 60 años.**  
**América Latina (12 países), Período 2000 - 2005**

PAÍSES <sup>2</sup>	TASA DE ACTIVIDAD <sup>3</sup>	COBERTURA DEL SECTOR FORMAL DE LA ECONOMÍA <sup>4</sup>	CAPACIDAD DE ABSORCIÓN DEL SECTOR INFORMAL DE LA ECONOMÍA <sup>5</sup>	PORCENTAJE DE DESOCUPADOS SOBRE LA POBLACIÓN ECONÓMICAMENTE ACTIVA NO INSERTA EN EL SECTOR FORMAL <sup>6</sup>
ARGENTINA	+	+	+	-
BOLIVIA	+	-	+	-
BRASIL	=	-	+	-
COSTA RICA	+	=	-	+
CHILE	+	+	=	=
EL SALVADOR	=	=	+	-
HONDURAS	-	-	+	-
MÉXICO	+	-	-	+
PANAMÁ	+	-	+	-
PARAGUAY	+	-	+	-
PERÚ	=	-	+	-
URUGUAY	=	+	+	-
<b>TOTAL</b>	<b>=</b>	<b>-</b>	<b>+</b>	<b>-</b>

1. EL SIGNO + INDICA CRECIMIENTO, EL SIGNO - REPRESENTA UNA DISMINUCIÓN EN EL PORCENTAJE CORRESPONDIENTE Y EL SIGNO = IDENTIFICA LOS CASOS DONDE EL VALOR DEL PORCENTAJE SE MANTIENE EN EL MISMO NIVEL ENTRE LOS AÑOS COMPARADOS.  
2. SE CONSIDERAN 12 PAÍSES, SÓLO AQUELLOS PARA LOS CUALES SE DISPONE DE LA SERIE CORRESPONDIENTE A LOS PERÍODOS 2000 - 2001 Y 2004 - 2005. EN BOLIVIA LA BASE UTILIZADA EN EL GRÁFICO CORRESPONDE A LOS AÑOS 2000 Y 2002 Y EN EL CASO DE CHILE LAS BASES CORRESPONDEN A LOS AÑOS 2000 Y 2003.  
3. CALCULADO COMO EL COCIENTE ENTRE LA PEA Y LA POBLACIÓN TOTAL POR CIENTO, DIFERENCIA ENTRE 2000 - 2001 Y 2004 - 2005.  
4. CALCULADO COMO EL COCIENTE ENTRE EL PORCENTAJE DE OCUPADOS EN EL SECTOR FORMAL Y LA POBLACIÓN ECONÓMICAMENTE ACTIVA, DIFERENCIA ENTRE 2000 - 2001 Y 2004 - 2005.  
5. CALCULADO COMO EL COCIENTE ENTRE EL PORCENTAJE DE OCUPADOS EN EL SECTOR INFORMAL Y LA POBLACIÓN ECONÓMICAMENTE ACTIVA NO INSERTA EN EL SECTOR FORMAL, DIFERENCIA ENTRE 2000 - 2001 Y 2004 - 2005.  
6. CALCULADO COMO EL COCIENTE ENTRE EL PORCENTAJE DE DESOCUPADOS Y LA POBLACIÓN ECONÓMICAMENTE ACTIVA NO INSERTA EN EL SECTOR FORMAL, DIFERENCIA ENTRE 2000 - 2001 Y 2004 - 2005.

FUENTE: SITEAL

En el resto de los países la tendencia es equivalente a la descripta para el conjunto de la región: una caída de la proporción de personas en el sector formal y una mayor capacidad del sector informal de retener a quienes quedan afuera. México es una excepción en este punto: no sólo decayó la presencia del sector formal, sino que también la del sector informal, con lo cual aparece una mayor desocupación entre los adultos.

## LA PRECARIEDAD EN EL SECTOR FORMAL DE LA ECONOMÍA

El sector formal de la economía constituye el espacio más integrado del mercado de trabajo. En él se dan los mayores niveles de productividad y los salarios más eleva-

dos; los puestos más estables y las mejores posiciones en el mercado de trabajo están en las empresas que lo integran y hacia este sector convergen todas aquellas inversiones que dinamizan las economías de la región. En contraste, el sector informal concentra ocupaciones de baja productividad, mal remuneradas, inestables y orientadas a la subsistencia. Las posibilidades que tiene una familia de acceder a niveles adecuados de bienestar se incrementan significativamente cuando logran una inserción en el sector formal de la economía; por el contrario, el sector informal habitualmente representa pobreza, inestabilidad e incertidumbre.

Como consecuencia del proceso de desregulación del mercado de trabajo que se fue dando en las últimas décadas, la calidad de los empleos que se generan en el sector formal de la economía se vio fuertemente deteriorada. Los vínculos salariales se fueron debilitando, y la relación entre las empresas y los trabajadores perdió su carácter social, convirtiéndose cada vez más en una mera relación de mercado. De modo que dentro de este sector se fue generando una profunda segmentación entre quienes tienen una inserción estable y socialmente garantizada y quienes, por el contrario, forman parte del empleo precario y carecen, por lo tanto, de todo tipo de protección social.

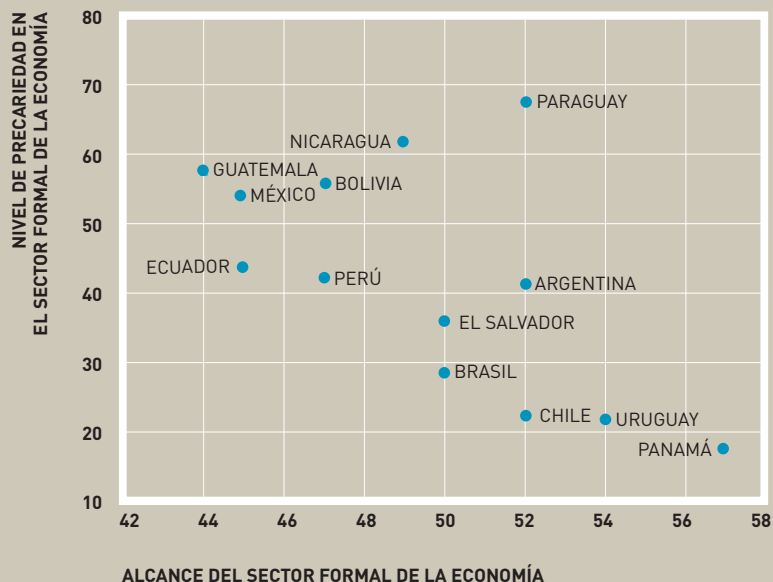
El gráfico 1.6 permite ver que existe una asociación entre el nivel de desarrollo de las economías, que se expresa en la capacidad que tienen de integrar al conjunto de la población que desea trabajar, y el nivel de precariedad de las ocupaciones que allí se generan. En los hechos, cuanto mayor cobertura tiene el sector formal, menores son los niveles de precariedad. El gráfico muestra en un extremo a un grupo de países integrado por Panamá, Uruguay o Chile, con un alto porcentaje de la PEA en el sector formal y los niveles de precariedad más bajos, en tanto en el otro extremo están Guatemala, México y Ecuador, países en los que el sector formal tiene menos alcance y las relaciones más precarizadas. En consecuencia, si bien las buenas ocupaciones están en el sector formal, acceder a él no necesariamente representa garantías de estabilidad y buenos ingresos, y menos aún en los países en que este sector es más pequeño en relación a las necesidades de la población.





**GRÁFICO 1.6**

**Distribución de los países en el espacio definido por el alcance del sector formal de la economía<sup>1</sup> y la capacidad de absorción del sector informal<sup>2</sup>. Población de 25 a 60 años. América latina (15 países), 2005**



**NOTAS:**

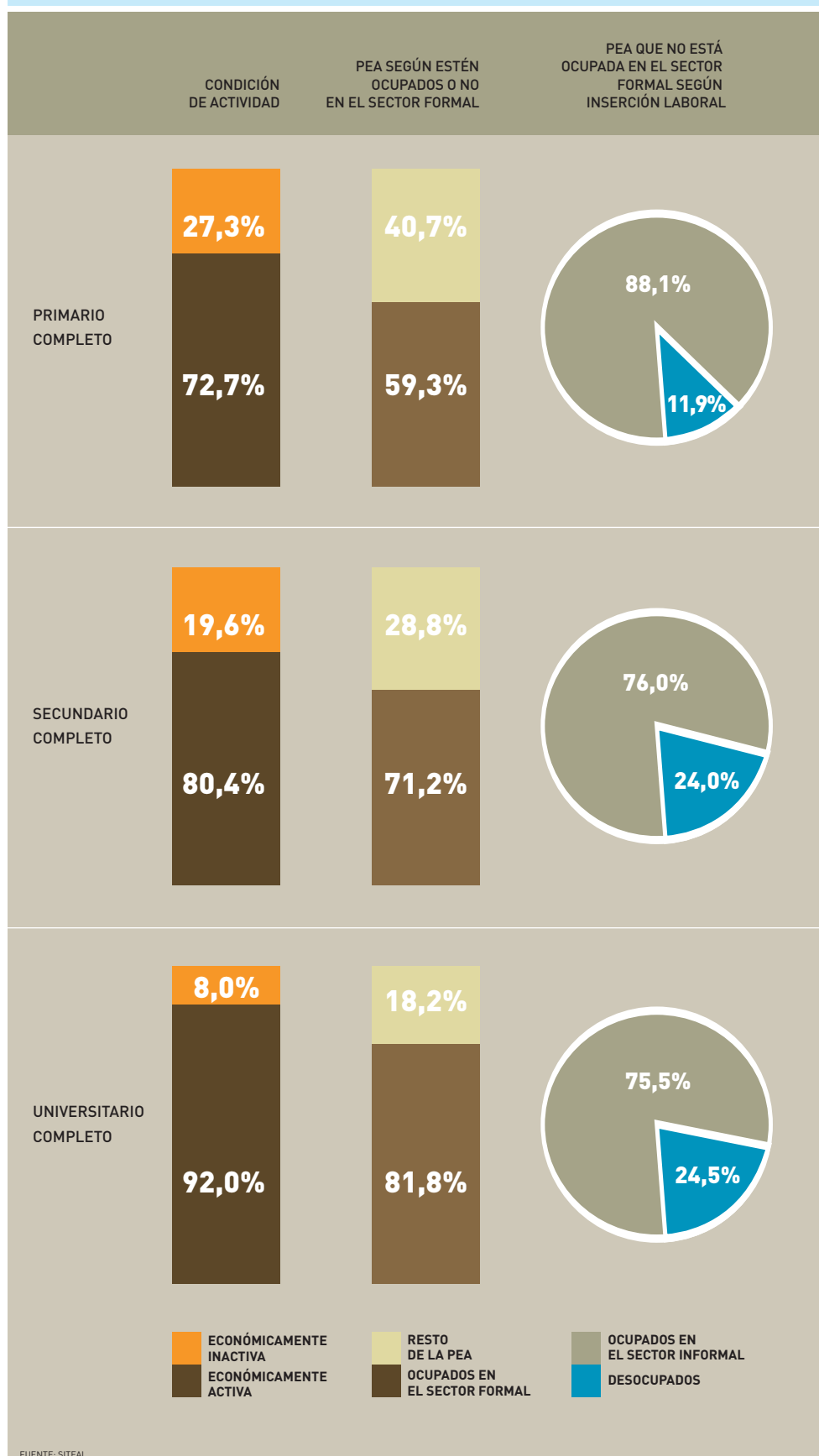
1. ALCANCE DEL SECTOR FORMAL DE LA ECONOMÍA: ES EL COCIENTE ENTRE EL TOTAL DE POBLACIÓN ECONÓMICAMENTE ACTIVA OCUPADA EN EL SECTOR FORMAL Y EL TOTAL DE LA POBLACIÓN ECONÓMICAMENTE ACTIVA.
2. NIVEL DE PRECARIEDAD LABORAL EN EL SECTOR FORMAL DE LA ECONOMÍA: ES EL COCIENTE ENTRE EL TOTAL DE ASALARIADOS PRECARIOS Y EL TOTAL DE ASALARIADOS OCUPADOS EN EL SECTOR FORMAL.
3. ESTE ANÁLISIS NO INCLUYE INFORMACIÓN SOBRE COSTA RICA NI HONDURAS. LAS ENCUESTAS DE HOGARES DE AMBOS PAÍSES NO PROVEEN INFORMACIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL INDICADOR DE PRECARIEDAD LABORAL DE LOS ASALARIADOS.

FUENTE: SITEAL

## ¿EL MERCADO DE TRABAJO ES IGUAL PARA TODOS?

Un elemento a considerar en el análisis del mercado laboral es que no ofrece las mismas oportunidades a todos. Más aun, es posible sostener que el mercado que enfrenta cada persona es diferente en función de su experiencia, su formación o su capital social. Los datos provistos por las encuestas de hogares permiten identificar que la coyuntura laboral varía significativamente en virtud del perfil de las personas que desean integrarse en el mundo del trabajo. A continuación se presenta información sobre la tasa de actividad, el porcentaje de la población económicamente activa ocupada en el sector formal y la inserción laboral de quienes no logran insertarse en este sector, en grupos con diferente nivel de instrucción. Como en tantos otros estudios, los indicadores laborales muestran una correlación positiva entre años de escolaridad, tasa de actividad e inserción en el mercado laboral del sector formal de la economía. El 72% de la población con educación primaria completa es económicamente activa, y entre ellos 6 de cada 10 se ocupan en el mercado formal; en la población con educación secundaria completa la tasa de actividad asciende a 82% y 7 de cada 10 personas activas logran insertarse en un empleo formal. En el extremo se encuentran quienes poseen título terciario o universitario; en este grupo, la PEA representa el 92% y 8 de cada 10 acceden a un puesto en el mercado laboral (ver gráfico 1.7).

**GRÁFICO 1.7**  
**Población económicamente activa de 25 a 60 años**  
**por inserción laboral en el mercado de trabajo**  
**según el máximo nivel educativo alcanzado.**  
**América Latina (15 países), 2005**



FUENTE: SITEAL

Los datos sobre qué ocurre con quines no logran insertarse en el sector formal dan cuenta de las diferentes estrategias y posibilidades que tienen los sujetos según lugar que ocupan en la estructura social. Tales estrategias son diferentes en los tres grupos poblacionales analizados. Los recursos educativos que cada individuo posee frente al mercado de trabajo generan la diferencia. Los datos muestran que entre las personas activas con nivel primario completo que no logran acceder al sector formal de la economía, el 88% logra ocuparse en empleos informales y sólo el 12% se encuentra desocupado. Por otro lado, en los grupos en la misma situación pero con mayor nivel educativo se duplica el porcentaje de desocupados. Este hecho permite plantear la hipótesis de que estos grupos disponen de otros recursos para sobrellevar la falta de empleo a la espera de puestos de trabajo que cubran sus expectativas laborales o salariales y sostener un nivel de bienestar aceptable.

## **MERCADO DE TRABAJO Y NUEVAS EXPECTATIVAS EDUCATIVAS: OPORTUNIDADES PARA UNOS, OBSTÁCULOS PARA OTROS**

Para que todos los niños y niñas puedan ingresar a la escuela, permanecer en ella como mínimo diez años, completar el nivel medio de enseñanza y aprovechar esa experiencia de un modo tal que el paso por las instituciones educativas les deje una formación que los habilite para la vida en sociedad, el esfuerzo que se debe hacer es muy elevado, tanto desde las instituciones educativas como desde las propias familias. Como ya se señaló, sobre estas últimas recae la tarea de crear las condiciones de bienestar y la motivación necesarias para sostener este esfuerzo durante toda la niñez y la adolescencia, y ello es sumamente difícil desde la marginalidad o la exclusión.

La meta de garantizar una educación de calidad para todos depende, en consecuencia, del modo en que en cada sociedad se configuran las oportunidades para que las familias puedan acceder a aquellos recursos desde los cuales construir niveles de bienestar aceptables. En América Latina, como ya se destacó, las familias dependen cada vez más de los mercados de trabajo para acceder a recursos que les permitan una calidad de vida digna, y esos mercados de trabajo muestran una escasa capacidad de integración y de producción de oportunidades. La información analizada en este capítulo permite ver que estas oportunidades son muy variables en la región porque la situación de las economías de los países es muy diferente, y porque en cada uno de ellos el panorama es distinto para cada familia en función de los recursos que puede movilizar frente a los diversos escenarios.

En principio, el panorama que los diferentes países ofrecen es muy diverso. El primer rasgo de esa diversidad es la capacidad que las economías tienen, en función de su desarrollo, de incorporar en el mundo del trabajo a todos aquellos que desean trabajar. En algunos países la proporción de población económicamente activa que permanece fuera del sector formal es el doble que en otros pero, hasta en las economías más inclusivas, cerca de un tercio de los individuos no logra una inserción en este sector, lo cual revela la escasa capacidad integradora de las economías de la región.

El segundo elemento que hace a la diversidad de los países es el modo en que se resuelve este desajuste entre las necesidades y las oportunidades en el mundo del

trabajo. En algunos países la casi totalidad de quienes no logran un lugar en el sector formal de la economía son absorbidos por el sector informal, en tanto en otros una parte importante de la población permanece desocupada.

El tercer elemento que configura este heterogéneo panorama es la calidad de los vínculos laborales que se establecen en el sector formal de la economía. Pudo apreciarse que la prevalencia de relaciones precarias, aun en el sector más integrado del mundo del trabajo, es variable, lo cual representa un impacto en la estabilidad de los ingresos y en el acceso a los derechos asociados a la condición de asalariado.

Estos tres aspectos de los mercados de trabajo –la proporción de población económicamente activa que logra ingresar al sector formal, el modo en que se resuelve el desajuste entre las necesidades de la población y las oportunidades que ofrecen las economías, y la calidad de los vínculos salariales que se establecen en este sector– configuran panoramas muy diferentes en la región que expresan grados de desarrollo muy diversos.

Por un lado, están aquellos países en los que el mercado formal moderno está más consolidado, logra una mayor integración de las personas y ofrece relaciones más estables. Cuanto más se consolidan estas formas de desarrollo de las economías, más se debilitan las formas de integración y protección comunitaria estructuradas en torno a la supervivencia, propias del sector informal, por lo que en estos casos la falta de oportunidades laborales se traduce en desocupación. Por el otro, hay países con menor desarrollo de los mercados formales, menos integradores y con vínculos más precarios, que coexisten con formas más tradicionales de producción aún muy vigentes que ofrecen alternativas poco sólidas a quienes quedan afuera.

Los países de la región se posicionan en un continuo que se extiende entre estos dos polos, y configuran situaciones de desarrollo muy diversas. Esta heterogeneidad del mundo del trabajo refuerza la heterogeneidad socioeconómica destacada al comienzo del capítulo. Los países con mayor integración económica son además los de mayor rentabilidad per cápita y mejores indicadores sociales, en tanto que aquellos con menor desarrollo de los mercados tienen los niveles de ingreso más bajos y los indicadores sociales más desfavorables. Se pone así en evidencia una gran diversidad de panoramas sociales desde los cuales asumir el compromiso de una educación de calidad para todos, y bases de desarrollo muy diferentes desde las cuales garantizar los recursos necesarios para que esa meta sea posible. Aun en los países de mayor expansión económica, el panorama es alarmante: en ellos, un tercio de la población queda fuera del desarrollo, y una proporción significativa de ese tercio está desocupada.

Como pudo verse a lo largo del capítulo, los individuos con bajo nivel educativo y social enfrentan un panorama mucho peor que aquellos que cuentan con más recursos para movilizar. Esta asociación entre calidad y cantidad de recursos que las familias pueden movilizar y el grado de integración que pueden lograr es más estricto en aquellas sociedades con mayor nivel de desarrollo, por lo que es en ellas, paradójicamente, donde más claramente funcionan los mecanismos de selección y segregación social. En este contexto, recae sobre las familias la responsabilidad de cumplir su parte en el pacto con la escuela. Garantizar las condiciones para que sus hijos puedan estudiar implica salir a competir por escasos lugares, y en una gran desigualdad de condiciones. ■





## CAPÍTULO 2

**LAS FAMILIAS  
DE LOS NIÑOS  
Y ADOLESCENTES:  
BIENESTAR  
Y EDUCACIÓN**





## CAPÍTULO 2

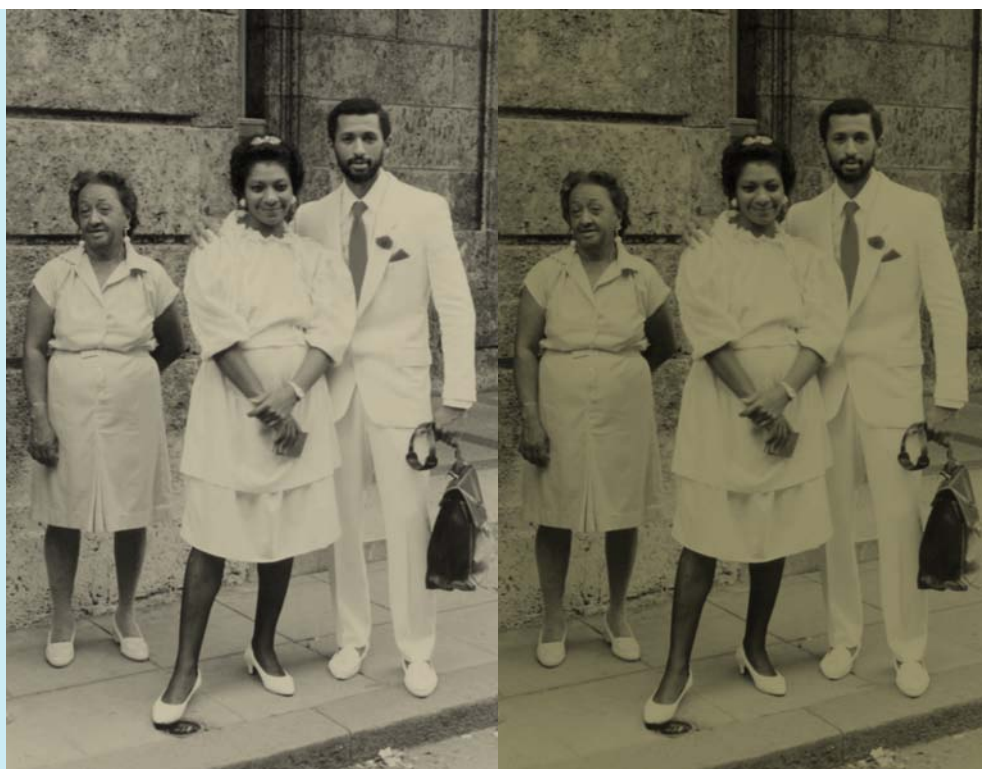
### LAS FAMILIAS DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES: BIENESTAR Y EDUCACIÓN



Las probabilidades que las familias tienen de acceder a los recursos necesarios para crear condiciones de bienestar que permitan una buena educación para sus niños y adolescentes dependen significativamente del tipo de articulación que logren con el mercado de trabajo. Las transferencias de recursos que se hacen desde el Estado vía subsidios o programas sociales, o las acciones solidarias entre pares no representan opciones para lograr niveles mínimos de bienestar aceptables; esto quiere decir que el trabajo de los adultos es, en todos los casos, la base para construir las condiciones de escolarización de los niños.

La información analizada en el capítulo anterior permitió ver que este desafío que debe afrontar cada familia es difícil, pues la estructura de oportunidades que ofrece el mercado de trabajo en los países de América Latina es restringida, segmentada y competitiva: un tercio de los adultos que desean trabajar no encuentran lugar en el sector formal de las economías y deben refugiarse en actividades informales o permanecer desocupados. Además, el acceso al sector más integrado de la economía no siempre es garantía de bienestar, pues la creciente precariedad de los vínculos laborales corroe las bases de la estabilidad económica de los hogares.

En este capítulo la atención se centra en las familias. Las preguntas que orientan la exposición son las siguientes: ¿Qué inserción logran las familias en este complejo mundo del trabajo?, ¿Cuáles de ellas logran insertarse en los sectores más dinámicos y cuáles quedan afuera?, ¿Cómo construyen sus ingresos?, ¿Qué tan involucrados están los adolescentes en las estrategias de producción de ese bienestar?



## EL LUGAR DE LAS FAMILIAS EN EL MERCADO DE TRABAJO

56

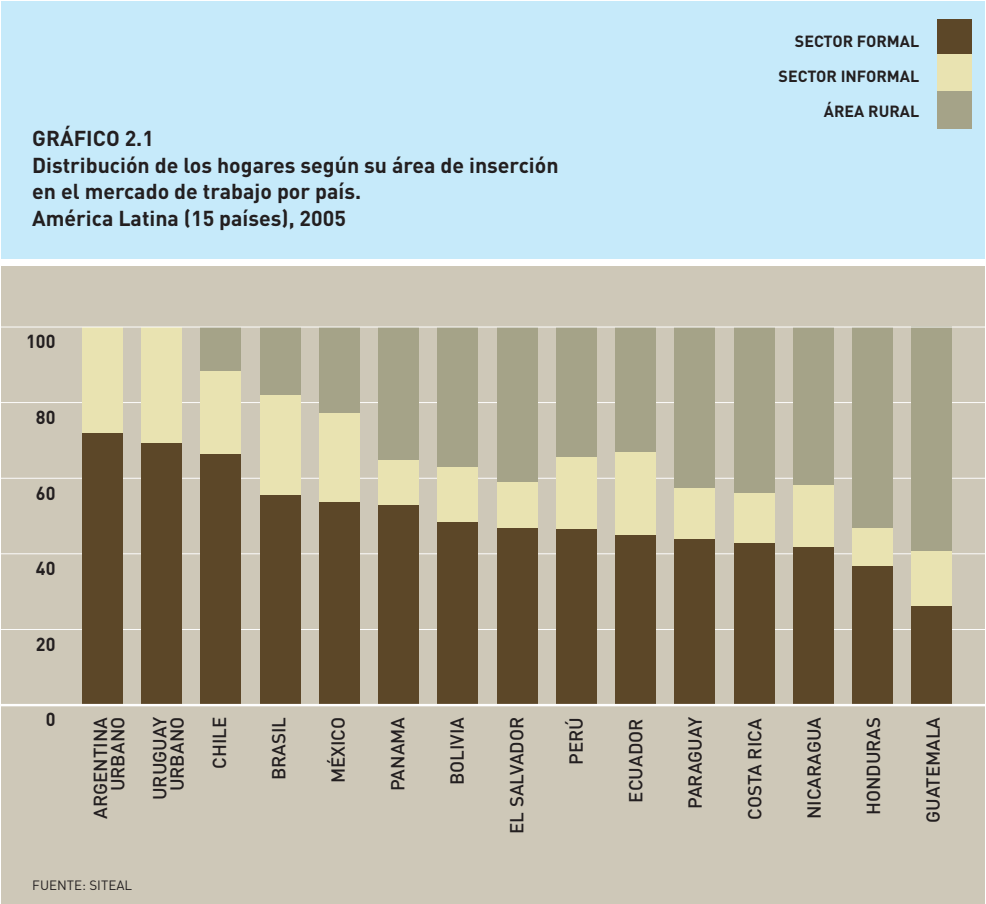
INFORME  
SOBRE  
TENDENCIAS  
SOCIALES  
Y EDUCATIVAS  
EN AMÉRICA  
LATINA  
2007

Para aproximar respuestas a estos interrogantes se analizará de qué sectores de la economía provienen los principales ingresos monetarios de los hogares. Hay familias cuyos ingresos provienen predominantemente de los sectores más dinámicos de la economía formal y otras que construyen su bienestar a partir de su inserción en actividades marginales del sector informal o del empleo rural. Entre ambos extremos existe un espectro de situaciones que determinan los modos en que las familias se relacionan con el sistema productivo, y que resultan en situaciones de bienestar muy diferentes.

El paso de una mirada centrada en el modo en que las personas se vinculan con el mundo del trabajo, tal como se hizo en el capítulo anterior, hacia otra que observa en el tipo de relación específica que establecen las familias con dicho mercado, permite una aproximación a las estrategias familiares de producción del bienestar. Este cambio en la unidad de análisis permite decir quiénes son los que trabajan en cada hogar, en qué, y qué proporción del ingreso total aporta cada uno. El análisis se concentra en las formas de construcción de bienestar exclusivamente en los hogares en los que habitan niños y adolescentes de hasta 18 años de edad. Se parte de indagar cuál es el aporte que hacen al hogar los jefes y cónyuges dado que, en general, esos ingresos son determinantes de la dinámica económica de los hogares. En aquellos casos en que estos ingresos son estables y elevados, los demás miembros del hogar tienden a tener una vinculación menor con el mundo laboral, hecho que se expresa en que sus tasas de actividad y dedicación horaria son menores. Por el contrario, cuando el jefe y su cónyuge tienen una vinculación muy débil con el mercado de trabajo, en tareas de baja remuneración o posiciones inestables, el resto del hogar queda comprometido en acciones orientadas a generar ingresos. Esto se refleja en una mayor participación de los adolescentes en el mundo del trabajo y en una tendencia pronunciada a conformar hogares ampliados, en los que la convivencia con otros

familiares o no familiares representa una estrategia solidaria de reducción de costos y construcción conjunta de la base de ingresos. Todos estos factores ayudan a configurar, en cada familia, el escenario en que los niños y adolescentes deben afrontar el esfuerzo que representa su educación.

El gráfico 2.1 permite ver que en el 55% de hogares de la región la mayor parte de los ingresos provienen del sector formal de la economía y el 22% del sector informal. El 23% restante son hogares rurales; en este caso, la situación es más compleja y difícil de evaluar, pues el acceso a buena parte de los recursos para la construcción del bienestar se da por fuera del mercado y y, por lo tanto, los ingresos provenientes del mundo laboral son menos representativos del nivel de bienestar. De todos modos, existen otros indicadores que permiten mostrar una alta asociación entre ruralidad y pobreza.



Este perfil inicial es muy diferente entre los distintos países de la región. En algunos casos, la gran mayoría de los hogares dependen del mercado de trabajo rural. Los ejemplos más extremos se dan en Guatemala, donde casi 6 de cada 10 hogares con niños se encuentran en esta situación, y en Honduras, en los que este caso representa el 53%. Los países en los que un alto porcentaje de los hogares con niños y adolescentes están vinculados al sector formal de la economía y acceden a mayor productividad y calidad de empleo, se ubican en el polo opuesto de esta situación. Entre ellos están Argentina (76%), Uruguay (74%) y Chile (74%). Cabe aclarar que, en los dos primeros casos, estos guarismos esconden un sesgo hacia los mercados urbanos, dado que las encuestas de hogares disponibles para estos países no proveen información sobre las áreas rurales. De todos modos, una estimación indirecta del peso que debe tener el conjunto de hogares en zonas rurales en esta clasificación lleva a valores inferiores al 8%, por lo que el porcentaje de familias ligadas al sector formal en estos países estaría de todos



modos en valores superiores al 70%. En el caso de Chile, como puede observarse en la tabla 2.1, la población que habita en áreas rurales es proporcionalmente baja. Brasil, México y Panamá también presentan un alto porcentaje de hogares vinculados al sector formal; en estos países, un poco más de la mitad de los hogares obtienen sus recursos de empleos en este sector más integrado de la economía.

Estos contextos de inserción no solo son diferentes entre sí, sino que además son muy heterogéneos en su interior. Dentro del sector formal de la economía hay establecimientos de muy alta productividad, ligados a las actividades más globalizadas, que coexisten con otros vinculados a esquemas productivos más clásicos o al empleo público. En el sector informal conviven personas que tienen una relación asalariada con su empleador, trabajadores por cuenta propia e individuos con ocupaciones ocasionales sumamente inestables.

A los efectos de captar esta diversidad de situaciones y su impacto en las probabilidades de bienestar de las familias, se hizo una diferenciación dentro del sector formal basada en la productividad media de las diferentes ramas de la economía y otra dentro del sector informal, que analiza el modo en que las personas se vinculan con él.

En el sector formal se diferencian tres sectores o niveles de productividad: alto, medio y bajo. En la tabla 2.1 se aprecia que, para el conjunto de países, quienes están en la parte más integrada del sector formal son una minoría, en tanto cerca del 40% de los hogares que obtienen sus recursos de este sector lo hacen en los niveles de más baja productividad.

**TABLA 2.1**  
**Distribución de los hogares según su inserción laboral por país.**  
**América Latina (15 países), 2005**

HOGARES VINCULADOS AL SECTOR FORMAL DE LA ECONOMÍA					HOGARES VINCULADOS AL SECTOR INFORMAL		HOGARES RURALES	TOTAL	
PAÍS	PRODUCTIVIDAD RELATIVA DEL SECTOR			SUB TOTAL	ASALARIADO O PATRÓN	TRABAJADOR FAMILIAR O POR CUENTA PROPIA	SUB TOTAL		
	BAJA	MEDIA	ALTA						
ARGENTINA	31,3	28,7	16,5	76,5	21,5	2,0	23,5	0,0	100,0
URUGUAY	33,4	33,1	8,3	74,8	18,7	6,5	25,2	0,0	100,0
CHILE	30,4	24,7	18,9	74,0	11,9	2,3	14,2	11,8	100,0
BRASIL	24,6	16,4	15,6	56,6	21,5	4,0	25,5	18,0	100,0
MÉXICO	19,7	24,2	11,9	55,7	20,4	1,5	21,9	22,3	100,0
PANAMÁ	20,7	18,0	16,7	55,4	7,6	0,4	8,0	36,6	100,0
BOLIVIA	24,5	17,9	5,6	48,0	11,8	2,7	14,5	37,5	100,0
EL SALVADOR	13,9	23,6	10,4	47,9	9,8	2,1	11,9	40,2	100,0
PERÚ	28,1	12,7	7,0	47,9	12,3	3,6	15,9	36,3	100,0
ECUADOR	18,6	20,0	7,0	45,6	16,7	3,4	20,1	34,4	100,0
PARAGUAY	21,4	15,7	7,5	44,6	11,7	0,8	12,5	42,9	100,0
COSTA RICA	16,9	15,2	10,0	42,1	12,7	1,5	14,2	43,7	100,0
NICARAGUA	11,2	19,2	11,0	41,4	12,1	5,2	17,3	41,3	100,0
HONDURAS	13,4	14,1	8,7	36,2	7,9	2,1	10,0	53,8	100,0
GUATEMALA	7,3	12,8	5,4	25,5	9,7	5,0	14,7	59,8	100,0
TOTAL DE PAÍSES CONSIDERADOS	22,8	19,1	13,1	55,0	18,8	3,0	21,9	23,1	100,0
FUENTE: SITEAL									

FUENTE: SITEAL



En la mayoría de los hogares vinculados con el sector informal las ocupaciones son de asalariado o patrón, es decir, trabajos en establecimientos con más de un trabajador. Solo un 3% de los hogares (que representa cerca del 15% de aquellos vinculados al sector informal) obtiene sus recursos como trabajadores por cuenta propia. Si bien este grupo es minoritario, seguramente representa el sector más vulnerable entre las familias urbanas, teniendo en cuenta lo que implica desempeñarse como trabajador independiente en los márgenes de la economía.

Queda definida de este modo una tipología de los hogares en función de su articulación con el mercado de trabajo. Existen tres grupos de hogares que se vinculan con el sector formal de la economía en áreas con diferentes niveles de productividad media: un sector formal alto, uno medio y uno bajo. Por otra parte, hay dos grupos vinculados al sector informal: el primero de ellos es el de los hogares cuyos principales ingresos se generan en establecimientos del sector informal, sea como patrones o como asalariados. Este es el grupo de los informales más estables. El segundo grupo, formado por aquellos que generan sus ingresos en ocupaciones informales como trabajadores familiares o por cuenta propia, es el denominado informal marginal. Es importante señalar que el sector informal no es un espacio que ofrezca relaciones laborales estables; esa estabilidad solo es un efecto de la comparación con el sector informal marginal.

Dado que los mercados de trabajo son diferentes en cada país y estas diferencias aparecen asociadas a diferentes grados de desarrollo social y económico, el espectro de situaciones familiares que se va configurando en cada caso es distinto. Para aquellos cuyos ingresos provienen del sector informal de la economía o de actividades propias de las comunidades rurales, la vulnerabilidad es mucho mayor que para aquellos otros que cuentan con la probabilidad de quedar vinculados al sector formal.

Frente a esta heterogeneidad de situaciones, visible tanto en el gráfico 2.1 como en la tabla 2.1, es posible encontrar ciertas regularidades; existen por lo menos tres perfiles en torno a los cuales se puede agrupar al conjunto de países analizados en este informe:

El grupo 1, conformado por Argentina, Chile y Uruguay, se caracteriza por tener el mayor porcentaje de hogares insertos en ocupaciones formales de altos ingresos o ingresos medios, es decir, en mejor situación para sostener sus necesidades básicas. Por otro lado, presentan un porcentaje marginal de hogares vinculados al sector informal, ocupados en empleos por cuenta propia, trabajos familiares y hogares vinculados al mercado laboral en áreas rurales.

El grupo 2, en el que se encuentran Bolivia, Brasil, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Nicaragua, Perú, México, Panamá y Paraguay, presenta una proporción importante de hogares en áreas rurales y una proporción relativamente alta de hogares urbanos en el sector formal.

Por último, el grupo 3 integrado por Honduras y Guatemala, se perfila con una gran proporción de hogares rurales y una muy baja presencia de hogares urbanos vinculados al sector formal de la economía.

**TABLA 2.2**  
**Distribución de los hogares según su inserción laboral**  
**por grupos de países. América Latina (15 países), 2005**

INSERCIÓN LABORAL DEL HOGAR	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
HOGARES URBANOS VINCULADOS AL SECTOR FORMAL ALTO	14,5	10,2	7,0
HOGARES URBANOS VINCULADOS AL SECTOR FORMAL MEDIO	28,8	18,3	13,4
HOGARES URBANOS VINCULADOS AL SECTOR FORMAL BAJO	31,7	20,0	10,3
HOGARES URBANOS VINCULADOS AL SECTOR INFORMAL ESTABLE	17,4	13,6	8,8
HOGARES URBANOS VINCULADOS AL SECTOR INFORMAL MARGINAL	3,6	2,5	3,5
HOGARES RURALES	3,9	35,3	56,8
<b>TOTAL</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

FUENTE: SITEAL

El panorama creado por esta tipología permite describir la heterogeneidad de situaciones de la región. Cuando se indaga el modo en que las familias logran relacionarse con los sectores del sistema productivo, el perfil que se reconoce en la mayoría de los países es el que se refleja en el segundo grupo, en el que un tercio de los hogares con niños y adolescentes están en zonas rurales. Entre aquellos ubicados en zonas urbanas, uno de cada cuatro tiene alguna vinculación con el sector formal de la economía, que representa su principal fuente de ingresos. Por último, entre los hogares que dependen del sector informal, un 15% construye sus ingresos a partir de las ocupaciones más marginales del sector. Este perfil está presente en diez de los quince países analizados –entre ellos, los más grandes–, y remite a un factor común en el

conjunto de las sociedades de la región. Obviamente, algunas de esas economías a las que están relacionados los hogares pueden ser más productivas que otras, pero lo que se intenta destacar aquí es la diversidad de situaciones en la cuales los hogares deben construir su bienestar en la mayor parte de la región.

Los otros dos grupos, el uno y el tres, pueden considerarse como variaciones del núcleo principal, representado por el grupo 2. Los países del Cono Sur se diferencian del conjunto por la baja presencia de hogares en zonas rurales y por un mayor peso del sector formal como principal fuente de ingreso de los hogares. Por último, el grupo 3, integrado por dos países que representan las situaciones de mayor ruralidad de la región –más de la mitad de los hogares con niños y adolescentes pertenecen a este ámbito– tiene un porcentaje menor de hogares urbanos ligados al sector formal. En este grupo de países, un 30% de las familias vinculadas al sector informal consiguen sus ingresos a través de ocupaciones sumamente inestables y marginales. Desde esta diversidad de situaciones las familias deben crear las condiciones adecuadas para que sus niños o adolescentes puedan sostener trayectorias educativas significativas.

## LOS HOGARES DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES: OPORTUNIDADES DE ACCESO AL BIENESTAR

¿Qué factores intervienen para que una familia pueda establecer una relación con el sistema productivo en los sectores más integrados del mercado formal o, por el contrario, en los límites de la marginalidad? Sin duda son muchos, pero hay dos que merecen ser destacados: por un lado, el contexto en que estas familias deben salir a buscar sus oportunidades; por el otro, los recursos que están en condiciones de movilizar para acceder al mercado de trabajo.

El primer aspecto fue analizado en el capítulo anterior, donde se mostró que aproximadamente un tercio de las personas adultas dispuestas a trabajar no encuentran un lugar en el sector formal de la economía, y que incluso entre quienes lo logran, los niveles de precariedad son muy elevados. También pudo apreciarse que, aunque las estructuras de oportunidades son muy diversas según el país en que las familias se encuentren, en todos los países hay una gran pugna por acceder a los espacios más codiciados. Al centrarse en el segundo aspecto, la pregunta es: ¿Con qué recursos cuentan las familias para salir a buscar una oportunidad en este competitivo mercado de trabajo, y poder acceder a una posición adecuada en el sistema productivo desde la cual construir su bienestar?

El análisis del capital de cada familia revela las oportunidades laborales a las que pueden acceder. Así, es posible encontrar familias con un gran capital social que les permite el acceso a aquellas oportunidades a las que no se llega por un simple aviso en los diarios sino con ahorros o rentas suficientes como para financiarse largos períodos de desocupación a la espera de una buena oportunidad, o con credenciales que elevan las posibilidades de ser contratados por las mejores empresas. En el otro extremo se encuentran aquellas familias carentes de toda forma de capital, por lo cual seguramente solo podrán desarrollar tareas muy poco productivas, inestables y precarias.

Aparece aquí, entonces, un elemento central del análisis que se presenta en este informe: las familias necesitan cada vez más del mercado de trabajo para acceder a los recursos que les permiten construir el bienestar básico para que sus niños puedan



ir a la escuela. La calidad de vinculación de estas familias con el mercado de trabajo queda supeditada a los recursos con los que cuentan, a la disponibilidad de diversas formas de capital para lograr posicionarse en ocupaciones relativamente estables y adecuadamente remuneradas. A los efectos de avanzar en este análisis, la atención se centra en dos aspectos representativos de los recursos que los hogares pueden movilizar: la presencia de adultos que puedan integrarse al mercado de trabajo y el nivel de calificaciones o las credenciales con las que esos adultos cuentan para acceder a mejores posiciones.

El primer aspecto queda reflejado en la composición del hogar, especialmente en la conformación del núcleo primario. Aquí, la principal diferencia se establece entre los hogares en los que conviven jefe y cónyuge respecto de aquellos en los que solo está presente quien oficia como jefe de hogar. Muy frecuentemente, en estos últimos, la jefatura esté ejercida por mujeres, ya que son ellas las que habitualmente se quedan con los hijos en los hogares en los que los cónyuges están separados. Esta característica resulta significativa al momento de pensar las estrategias de supervivencia de los hogares y su incidencia sobre las trayectorias educativas de los más jóvenes.

La educación alcanzada por los adultos tiene, en este análisis, una doble interpretación. Por un lado, muestra las credenciales con las que las familias cuentan para competir en el mundo del trabajo y, en consecuencia, sus probabilidades de acceder a los sectores más integrados de la economía. Por el otro, remite a la historia social de las familias, por lo que opera como un indicador aproximado del posicionamiento de estas personas en el conjunto de la estructura social. A modo de ejemplo, una familia integrada por un núcleo conyugal de profesionales remite a una historia social muy diferente que la de otra en la que los miembros adultos no completaron la educación primaria. En el primer caso, cabe imaginar que los adultos provienen de familias que pudieron proteger a los más jóvenes y diferir su inserción laboral garantizándoles las condiciones necesarias para completar su formación básica e incluso llevar a cabo estudios superiores. En el segundo, en cambio, lo más probable es que estos adultos provengan de hogares signados por la pobreza y que hayan tenido que insertarse tempranamente en el mercado laboral por lo cual su trayectoria educativa se habrá interrumpido en etapas incipientes. **VER EL RECUADRO DE RUBEN KAZTMAN, PÁG. 64.**



**TABLA 2.3**  
Distribución de los hogares según su inserción laboral  
por composición del núcleo conyugal y por clima educativo.  
América Latina (15 países), 2005

INSERCIÓN LABORAL DEL HOGAR	COMPOSICIÓN DEL NÚCLEO CONYUGAL		CAPITAL EDUCATIVO		
	BIPARENTAL	MONO- PARENTAL	BAJO	MEDIO	ALTO
ÁREA URBANA. SECTOR FORMAL ALTO	13,1	13,3	5,0	13,6	32,8
ÁREA URBANA. SECTOR FORMAL MEDIO	19,7	16,1	10,5	24,2	27,2
ÁREA URBANA. SECTOR FORMAL BAJO	22,7	23,6	20,7	26,2	18,9
ÁREA URBANA. SECTOR INFORMAL ESTABLE	17,6	25,7	18,4	20,2	15,7
ÁREA URBANA. SECTOR INFORMAL MARGINAL	2,7	4,8	5,0	2,0	0,7
ÁREA RURAL	24,3	16,5	40,3	13,8	4,6
<b>TOTAL</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>INDICADORES DE RESUMEN</b>					
SECTOR FORMAL / URBANO	73%	64%	61%	74%	83%
SECTOR FORMAL ALTO / SECTOR FORMAL	24%	25%	14%	21%	42%
MARGINALES / SECTOR INFORMAL	13%	16%	21%	9%	4%

FUENTE: SITEAL

La tabla 2.3 muestra cómo estos atributos de los hogares afectan su relación con el mercado de trabajo. En principio, puede apreciarse que la ausencia de uno de los adultos en la conformación del núcleo principal impacta negativamente en la inserción que la familia está en condiciones de lograr. Los hogares monoparentales urbanos tienen menos oportunidades de tener como principal fuente de ingresos al sector formal de la economía y, entre aquellos que están vinculados al sector informal, prevalecen las actividades marginales. Sin duda, el mercado da un trato diferencial a las familias, según su composición, al hacer más difícil la inserción a aquellas monoparentales.

De todos modos, la variable que más impacta en la determinación de los ingresos del hogar es el capital educativo. Si se comparan los hogares de alto con los de bajo capital educativo se ve, por un lado, que la pertenencia a zonas rurales está fuertemente asociada a estos últimos. El porcentaje de hogares en este grupo es ocho veces mayor que entre los de capital educativo alto. En segundo lugar, entre los hogares urbanos, la probabilidad de generar ingresos en el sector formal de la economía es del 61% entre los de capital educativo bajo, y del 83% en el alto. En tercer lugar, entre aquellos hogares que se integran al sector formal de la economía, la probabilidad de vincularse con los sectores de más alta productividad es del 14% entre los hogares de bajo capital educativo, y del 42% para los ubicados en el otro extremo del espectro. Por último, del conjunto de hogares que construyen sus ingresos en el sector informal, en el primer grupo el 21% lo hacen a partir de actividades marginales, como trabajadores por cuenta propia, en tanto que en el grupo de mayor capital educativo este porcentaje se reduce al 4%.

# **LAS RELACIONES ENTRE FAMILIA, EDUCACIÓN Y EQUIDAD EN LOS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA**

**RUBEN KAZTMAN\***

La brecha entre los logros educativos de niños y adolescentes de distintas clases sociales refleja tanto el compromiso de los responsables de las políticas públicas con la equidad social como la eficacia de sus esfuerzos por disociar esos logros de las características socioeconómicas de las familias de origen.

Dos características de las familias permiten predecir las variaciones en los rendimientos escolares de los niños: su configuración de activos y sus formas de constitución. En ambas características las familias urbanas están experimentando cambios profundos que afectan sus capacidades para socializar a las nuevas generaciones. Como esos cambios se producen con modalidades y ritmos distintos según las clases, resulta fundamental avanzar en nuestra comprensión de los mecanismos que actúan en cada clase para producir y reproducir las inequidades sociales.

En todos los países de la región para los que se dispone de información se observa un claro aumento de nacimientos de niños concebidos fuera del matrimonio y de familias en las que los niños no conviven con ambos padres biológicos, ya se trate de unidades monoparentales o de familias ensambladas. Estos fenómenos suelen traducirse en la ausencia, la debilidad o la inestabilidad de los aportes por parte de uno de los progenitores biológicos, lo que implica, a su vez, una reducción relativa del volumen de recursos familiares disponibles para la crianza y una carga mayor de los esfuerzos que debe hacer el progenitor que queda a cargo de los niños para compensar esos déficits.

Estos procesos afectan particularmente la capacidad de socialización de las familias de sectores populares urbanos: con una configuración de activos físicos, humanos y sociales debilitada por la fragilidad de su constitución, deben preparar a sus hijos para la participación en sociedades que exigen, para su inclusión futura en los circuitos económicos y sociales principales, niveles inéditos de habilidades cognitivas y destrezas sociales.

Pero también se observan modificaciones en el comportamiento y en la situación de las mujeres que fortalecen la capacidad de socialización familiar. Me refiero, por ejemplo, al aumento de la edad promedio del primer embarazo, a la reducción de las tasas de fecundidad, a la notable elevación de los años de estudio que completan las madres y también al notable aumento de sus tasas de participación en el mercado de trabajo. Pese al contexto general de estructuras familiares más inestables, relaciones conyugales más conflictivas y exigencias mayores en cuanto a los montos de inversión que demanda el desarrollo de cada niño, los hogares en los que se verifican estos cambios cuentan con mayores recursos humanos y financieros para lidiar con cargas reproductivas menores y, por ende, con mejores condiciones que otros para enfrentar los desafíos de la reproducción social.

El balance entre recursos y obligaciones, sin embargo, es diferente en los distintos estratos sociales. Primero, el peso de los hogares monoparentales y los reconstituidos es mayor en los

\* Director del IPES, Universidad Católica de Uruguay

estratos populares urbanos que en el resto de la población de las ciudades. Segundo, si bien las tasas de participación femenina aumentan en todos los estratos, en los de menos recursos el vínculo con el mercado de trabajo se torna muy frágil. Tal como sucede entre los hombres, también se observa una ampliación de las brechas en las tasas de participación y desempleo, en el acceso a ocupaciones formales y en el ingreso, entre mujeres calificadas y no calificadas, lo que incrementa las diferencias en cuanto al aporte económico que pueden hacer esas madres a sus hogares. Tercero, también se acentúan las diferencias de clase en cuanto a la edad del primer embarazo y a las tasas de fecundidad.

La consideración de todos estos factores ayuda a entender las diferencias entre estratos en cuanto a la capacidad de socialización de las nuevas generaciones. Mientras las familias de los estratos medios y altos parecen haber encontrado condiciones que favorecen un mejor equilibrio entre recursos y demandas, en las familias de estratos populares urbanos esa relación muestra un desajuste creciente.

Las diferencias señaladas tienen importantes implicaciones sobre la configuración de los recursos familiares disponibles para la atención de los niños y también sobre las probabilidades de que estos queden expuestos a las tensiones emocionales que provoca la ausencia de uno de los progenitores, el proceso de disolución de la pareja o la

constitución de una nueva. Si bien se carece de evidencia sobre la intensidad y duración de esos posibles efectos sobre los niños, no parece razonable negar su existencia. Y tampoco resulta razonable desconocer que los padres que procuran resguardar a sus hijos de las potenciales consecuencias negativas de inestabilidades y conflictos en las relaciones conyugales se ven forzados a dedicar tiempo y recursos adicionales a su cuidado y protección, sobrecarga que en la mayoría de los casos recae sobre las madres.

Con respecto a los comportamientos demográficos, en las clases bajas, con mayor frecuencia que en otras clases urbanas, se superponen comportamientos propios de la primera y de la segunda transición demográfica. El alto cociente de niños/adultos que resulta de la combinación de alta fecundidad con altas proporciones de hogares monoparentales reduce la cuota de atención que cada niño puede reclamar con éxito de los adultos, lo que tiene implicaciones negativas sobre el rendimiento educativo. La superposición de esos dos fenómenos señala de este modo un punto crucial de intervención para las políticas que procuran neutralizar los efectos de la herencia social. Para elaborar esas políticas resulta imprescindible un conocimiento mayor de las causas de las altas tasas de fecundidad entre las madres urbanas con baja educación, y de la distancia entre la reproducción deseada y la real<sup>1</sup>.

1 Tras un análisis detallado de la literatura sobre el tema, Cleland (2002) concluye que gran parte del efecto de la educación sobre la fecundidad se canaliza a través de una mayor identificación y confianza en las instituciones modernas, entre las que se incluyen las que proveen salud, lo que favorecería una propensión a “trasladar a prácticas anticonceptivas el deseo de postergar o limitar los nacimientos”. Otra línea de interpretación se dirige más bien a poner en cuestión la firmeza de ese deseo. A este respecto, debe tomarse en cuenta que, desde el punto de vista de las mujeres que han abandonado la esperanza de una mejora significativa de sus condiciones de vida a través del trabajo, la maternidad plantea costos de oportunidad relativamente bajos. En ese contexto, es probable que la voluntad de limitar la procreación sea menos vigorosa que en el caso de las clases medias, donde está articulada y apuntalada por proyectos de realización personal y familiar donde el control sobre el número de hijos juega un papel central. Estas consideraciones permiten reformular bajo un paraguas conceptual más amplio las observaciones de Cleland, concibiendo la debilidad de la identificación y de la confianza en las instituciones modernas como otra de las muchas formas en que se manifiesta la exclusión de las mujeres de baja educación de los circuitos sociales y económicos principales de la sociedad. Sin duda, esta situación no estimula la adopción de lógicas de largo plazo que premian la inversión en la educación de los niños y que llevan a decisiones reproductivas compatibles con esa meta.





La combinación de ambos factores, composición del hogar y capital educativo, los potencia, generando un espectro de situaciones muy heterogéneo. Por un lado, es posible imaginar un hogar monoparental con niños, en el que su jefe (seguramente, mujer) tiene muy bajo nivel educativo. En el otro, un hogar en que conviven jefe y cónyuge, portadores de un capital educativo muy alto. Sobre ambos recae la responsabilidad de crear las condiciones para que sus hijos puedan recibir una educación de calidad. El primer hogar seguramente obtendrá sus ingresos desde los márgenes del sector informal. Comparado con este, la probabilidad que tiene el segundo de insertarse en el sector más dinámico de la economía es cerca de diez veces mayor.

66

INFORME  
SOBRE  
TENDENCIAS  
SOCIALES  
Y EDUCATIVAS  
EN AMÉRICA  
LATINA  
2007

## CALIDAD DE VIDA, DINÁMICA FAMILIAR Y ESTRATEGIAS DE SUPERVIVENCIA DE LOS HOGARES

El nivel de recursos que tiene cada familia y el tipo de inserción ocupacional que logra a partir de tales recursos se traduce en dinámicas familiares y calidades de vida muy diferentes. El modo en que se organiza la vida cotidiana, la distribución de responsabilidades dentro del hogar y las estrategias de vida son distintas y se traducen en niveles de bienestar muy diversos. Un primer indicador que permite aproximarse a esta variedad de situaciones es el porcentaje de familias en las que el jefe y su cónyuge son los principales proveedores de ingresos al hogar. Esta estimación cobra sentido si se considera que las familias con menores recursos tienen que recurrir al trabajo de otros miembros, particularmente de los hijos, como estrategia de supervivencia.

La tabla 2.4 permite constatar que, en América Latina, un alto porcentaje de hogares (el 89,2%) están sostenidos principalmente por sus referentes adultos y, a medida que los recursos disponibles se incrementan, también crece la probabilidad de que los principales proveedores coincidan con la figura del jefe o su cónyuge. En este sentido, se registra una diferencia de 30 puntos porcentuales entre los hogares con menos recursos y los que cuentan con los mayores recursos (68,5% y 97,6%, respectivamente). La presencia de ambos cónyuges resulta relevante ya que, en las familias biparentales, particularmente en las de capital educativo bajo y medio, aumenta significativamente el porcentaje de hogares cuyos principales proveedores son el jefe o su cónyuge.

La relación que los hogares establecen con el mercado laboral en cuanto a su capacidad de ser sostenidos por sus referentes incide en todos los niveles construidos con los recursos del hogar. No obstante, es mayor la proporción de hogares rurales sostenidos por el jefe o su cónyuge que la observada entre los hogares urbanos en la peor situación, es decir, aquellos cuyos integrantes trabajan por cuenta propia o en un contexto familiar, en el sector informal de la economía.

**TABLA 2.4**

**Porcentaje de hogares en los que el jefe o su cónyuge son los principales proveedores según inserción laboral del hogar por capital educativo y composición del núcleo conyugal. América Latina (15 países), 2005**

CAPITAL EDUCATIVO Y COMPOSICIÓN DEL NÚCLEO CONYUGAL							TOTAL
INSERCIÓN LABORAL DEL HOGAR	CAPITAL EDUCATIVO BAJO		CAPITAL EDUCATIVO MEDIO		CAPITAL EDUCATIVO ALTO		
	HOGAR MONO-PARENTAL	HOGAR BIPA-RENTAL	HOGAR MONO-PARENTAL	HOGAR BIPA-RENTAL	HOGAR MONO-PARENTAL	HOGAR BIPA-RENTAL	
SECTOR FORMAL ALTO	74,7	87,9	82,9	96,0	94,0	98,0	94,2
SECTOR FORMAL MEDIO	68,8	87,0	81,0	94,4	89,8	98,0	91,7
SECTOR FORMAL BAJO	68,8	86,8	81,1	93,6	91,6	97,9	89,2
SECTOR INFORMAL ESTABLE	70,4	85,9	80,8	93,8	91,7	96,5	88,2
SECTOR INFORMAL MARGINAL	48,6	75,2	63,9	80,2	73,4	75,2	71,7
ÁREA RURAL	70,8	86,4	85,0	95,2	93,0	96,5	87,4
TOTAL	68,5	86,0	81,0	94,2	91,9	97,6	89,2

FUENTE: SITEAL

FUENTE: SITEAL

Cuando las familias encuentran dificultades para generar condiciones de vida aceptables, es habitual que opten por convivir con otras personas que pueden pertenecer a la familia, o no. La tabla 2.5 muestra en qué medida las diferentes formas de articulación entre los recursos disponibles de los hogares y el lugar que logran en el mundo del trabajo se traducen en la necesidad de conformar hogares ampliados, en los que la familia nuclear convive con otras personas.

**TABLA 2.5**

**Porcentaje de hogares ampliados según inserción laboral del hogar por capital educativo y composición del núcleo conyugal. América Latina (15 países), 2005**

CAPITAL EDUCATIVO Y COMPOSICIÓN DEL NÚCLEO CONYUGAL							TOTAL
INSERCIÓN LABORAL DEL HOGAR	CAPITAL EDUCATIVO BAJO		CAPITAL EDUCATIVO MEDIO		CAPITAL EDUCATIVO ALTO		
	HOGAR MONO-PARENTAL	HOGAR BIPA-RENTAL	HOGAR MONO-PARENTAL	HOGAR BIPA-RENTAL	HOGAR MONO-PARENTAL	HOGAR BIPA-RENTAL	
SECTOR FORMAL ALTO	37,9	21,3	28,8	14,0	26,0	13,8	16,9
SECTOR FORMAL MEDIO	36,5	22,6	28,7	15,8	24,1	11,3	17,7
SECTOR FORMAL BAJO	39,6	22,4	31,1	15,4	29,0	13,9	19,9
SECTOR INFORMAL ESTABLE	35,6	21,2	28,8	15,8	22,6	13,9	20,0
SECTOR INFORMAL MARGINAL	52,4	29,6	36,6	23,2	38,9	26,1	31,0
ÁREA RURAL	43,3	23,7	28,0	14,6	23,8	17,9	22,4
TOTAL	40,2	23,0	29,6	15,4	25,7	13,3	20,0

FUENTE: SITEAL

FUENTE: SITEAL

Como lo muestra la tabla 2.5, en uno de cada cinco hogares nucleares residen otras personas que no necesariamente están vinculadas por relaciones de parentesco con el jefe de la familia. La presencia de otros miembros de la familia –como padres o hermanos del jefe o su cónyuge– es más frecuente en los hogares monoparentales y, entre ellos, en los de menores recursos educativos. Comparando situaciones polares, los hogares monoparentales ampliados de capital educativo bajo triplican a los biparentales de capital educativo alto.

Cabe destacarse que solo entre los hogares urbanos cuyos recursos provienen del sector menos productivo de la economía (es decir, del trabajo informal, por cuenta propia o de emprendimientos familiares) el peso relativo de los hogares ampliados es mayor. En cambio, en el área rural, la presencia de hogares ampliados no difiere de la que presenta el conjunto de la distribución.

La articulación entre los recursos que pueden movilizar los hogares y los lugares disponibles en el ámbito laboral da lugar a diferencias significativas en la calidad de vida.

**TABLA 2.6**  
**Probabilidad de pertenecer al 30% de hogares con menores ingresos**  
**per cápita familiares según inserción laboral del hogar por capital educativo**  
**y composición del núcleo conyugal. América Latina (15 países), 2005**

	CAPITAL EDUCATIVO Y COMPOSICIÓN DEL NÚCLEO CONYUGAL						TOTAL
INSERCIÓN LABORAL DEL HOGAR	CAPITAL EDUCATIVO BAJO		CAPITAL EDUCATIVO MEDIO		CAPITAL EDUCATIVO ALTO		
	HOGAR MONO- PARENTAL	HOGAR BIPA- RENTAL	HOGAR MONO- PARENTAL	HOGAR BIPA- RENTAL	HOGAR MONO- PARENTAL	HOGAR BIPA- RENTAL	
SECTOR FORMAL ALTO	40,8	34,3	22,4	13,2	4,2	2,7	13,2
SECTOR FORMAL MEDIO	36,0	35,6	27,3	18,6	8,7	6,4	20,4
SECTOR FORMAL BAJO	42,4	42,7	27,4	24,5	9,8	7,4	29,0
SECTOR INFORMAL ESTABLE	50,4	54,2	40,9	29,0	14,6	7,2	37,1
SECTOR INFORMAL MARGINAL	60,2	78,5	63,1	69,9	66,4	38,7	71,8
ÁREA RURAL	61,1	64,6	44,7	43,3	22,9	13,7	57,3
TOTAL	50,7	54,3	33,7	25,7	9,9	6,0	30,0

FUENTE: SITEAL

FUENTE: SITEAL

Una primer aproximación a la calidad de vida resulta de analizar la probabilidad que tienen las familias de quedar posicionadas entre el 30% más pobre en su propio país. La tabla 2.6 permite observar que más de la mitad de los hogares de capital educativo bajo quedan en esta situación, y que este porcentaje asciende aún más cuando los recursos monetarios de los hogares provienen del sector más endeble de la economía informal o del ámbito rural. En los hogares con capital educativo medio, se observa una importante diferencia en función de la composición del núcleo conyugal: el 33,7% de los hogares monoparentales se encuentra por debajo de la línea definida por el percentil 30 de ingresos per cápita familiares mientras que solo el 25,7% de los hogares biparentales se encuentran en esta condición. Esta diferencia porcentual entre hogares monoparentales y biparentales también se registra entre aquellos con capital educativo alto: en el primer caso, el porcentaje de pobres es de 9,9%, mientras que en el segundo se reduce al 6,0%. En consecuencia, se puede apreciar que la presencia de ambos cónyuges logra amortiguar la caída en la pobreza de aquellos hogares que cuentan con recursos educativos medios o altos.

La tabla 2.6 también permite observar el considerable aumento de hogares pobres entre los que obtienen sus recursos de los sectores más precarios del mercado laboral: el 71,8% entre quienes dependen del sector informal en carácter de trabajadores familiares o por cuenta propia y el 57,3% entre los que provienen de áreas rurales. En contrapartida, solo el 13,2% de los hogares cuya principal fuente de ingresos es el sector más dinámico de la economía cae por debajo de esta línea de pobreza relativa. Estas diferencias son elocuentes respecto a la fuerte segmentación del mercado laboral latinoamericano. Retomando la exposición del capítulo anterior, por un lado los desocupados son una expresión de la exclusión, pero la inclusión laboral remite a condiciones y calidades de vida muy diferentes en función de la zona del mercado del que los hogares obtienen sus recursos.

Hogares con recursos muy diferentes, en contextos que promueven relaciones altamente competitivas, terminan posicionados en situaciones muy disímiles, configurando escenarios sociales sumamente heterogéneos. Aquellos con más recursos logran una inserción más estable en los sectores más dinámicos de la economía y pueden construir su bienestar con la sola participación del jefe de hogar o el cónyuge en actividades productivas. Son hogares que pocas veces deben recurrir a la convivencia con otras personas o familias como estrategia de supervivencia y en general pueden posicionarse por encima del 30% más pobre de las sociedades a las que pertenecen.

En el otro extremo, los hogares con capital educativo bajo, y más aún los monoparentales, construyen sus ingresos en los sectores menos productivos y peor remunerados, por lo que deben involucrar a más miembros en su relación con el mundo del trabajo. Estas familias, aunque comparten frecuentemente su vivienda con otras personas –familiares, o no– que se integran a su vida cotidiana y a su dinámica productiva, tienen altísimas posibilidades de quedar posicionados entre las más pobres.

Es así como se configuran las condiciones para que los niños y adolescentes puedan construir sus trayectorias educativas. ¿Cuentan los adolescentes con el tiempo y la energía necesaria para poder ir a la escuela y aprovechar al máximo su experiencia educativa? No siempre, sobre todo porque muchos de ellos deben trabajar, especialmente en los hogares más vulnerables, con menos recursos.

**TABLA 2.7**  
**Tasa de actividad de adolescentes (14 a 19 años) según inserción laboral del hogar por capital educativo y composición del núcleo conyugal.**  
**América Latina (15 países), 2005**

INSERCIÓN LABORAL DEL HOGAR	CAPITAL EDUCATIVO Y COMPOSICIÓN DEL NÚCLEO CONYUGAL						TOTAL
	CAPITAL EDUCATIVO BAJO		CAPITAL EDUCATIVO MEDIO		CAPITAL EDUCATIVO ALTO		
	HOGAR MONO-PARENTAL	HOGAR BIPA-RENTAL	HOGAR MONO-PARENTAL	HOGAR BIPA-RENTAL	HOGAR MONO-PARENTAL	HOGAR BIPA-RENTAL	
SECTOR FORMAL ALTO	27,2	34,9	29,8	22,4	16,5	9,1	21,0
SECTOR FORMAL MEDIO	42,1	41,1	31,0	25,8	15,5	12,3	28,4
SECTOR FORMAL BAJO	43,9	41,5	35,1	27,6	19,4	13,4	33,6
SECTOR INFORMAL ESTABLE	44,8	38,6	36,9	29,1	21,9	14,1	34,0
SECTOR INFORMAL MARGINAL	48,9	43,4	37,1	42,3	26,6	11,0	43,3
ÁREA RURAL	59,8	53,4	41,7	37,5	22,1	14,6	50,4
TOTAL	48,4	45,8	34,9	28,3	18,1	11,7	35,6

FUENTE: SITEAL

FUENTE: SITEAL

La tasa de actividad de la población de 14 a 19 años es un indicador clave en esta línea ya que resulta sumamente sensible a la disparidad de situaciones en que se encuentran los jóvenes en función de las características sociales de los hogares en los que residen. En efecto, la correspondencia entre los recursos disponibles en los hogares y el modo en que los referentes adultos del hogar se insertan en el mercado laboral condiciona intensamente las trayectorias educativas de este grupo de edad. En América Latina, más de un tercio de quienes tienen entre 14 y 19 años trabajan o buscan trabajar para suplementar los ingresos de sus hogares que, de otro modo, resultarían insuficientes para la subsistencia.

Como lo muestra la tabla 2.8, la tasa de actividad de los adolescentes es mayor entre los hogares con menores recursos educativos, en los hogares monoparentales y cuando los referentes del hogar están insertos en los nichos más endebles del mercado laboral. En los hogares rurales con capital educativo bajo, más de la mitad de los adolescentes son económicamente activos. La participación económica de los adolescentes no debe leerse como su exclusión del ámbito escolar ya que una parte considerable de los adolescentes económicamente activos estudian; sin embargo, el nivel de retraso etario entre ellos es mayor, incluso al extremo de que gran parte de los adolescentes activos que estudian asisten al nivel primario (ver el capítulo 3). En consecuencia, también son mucho mayores las probabilidades de abandono antes de completar e incluso de iniciar el nivel medio. **VER EL RECUADRO DE MARCELO URRESTI, PÁG 72.**

En aquellos hogares donde hay adolescentes vinculados al mercado de trabajo, el aporte que ellos hacen representa, en promedio, un tercio del ingreso total. Sin embargo, en aquellos hogares posicionados en los sectores más débiles de la economía y con bajo capital educativo, el aporte que hacen estos jóvenes es realmente alto proporcionalmente, llegando a representar en algunos casos la mitad de los ingresos familiares.

**TABLA 2.8**  
**Porcentaje de los ingresos totales del hogar aportados por los adolescentes (14 a 19 años)**  
**según inserción laboral del hogar por capital educativo y composición del núcleo conyugal.**  
**América Latina (15 países), 2005**

CAPITAL EDUCATIVO Y COMPOSICIÓN DEL NÚCLEO CONYUGAL							TOTAL	
INSERCIÓN LABORAL DEL HOGAR	CAPITAL EDUCATIVO BAJO		CAPITAL EDUCATIVO MEDIO		CAPITAL EDUCATIVO ALTO			
	HOGAR MONO-PARENTAL	HOGAR BIPA-RENTAL	HOGAR MONO-PARENTAL	HOGAR BIPA-RENTAL	HOGAR MONO-PARENTAL	HOGAR BIPA-RENTAL		
	SECTOR FORMAL ALTO	25,6	24,8	25,7	18,2	19,6	12,0	20,7
	SECTOR FORMAL MEDIO	34,1	27,9	32,2	23,2	19,9	13,9	26,7
	SECTOR FORMAL BAJO	36,1	27,8	34,8	26,2	26,2	15,0	30,1
	SECTOR INFORMAL ESTABLE	35,5	29,6	34,6	26,6	30,0	20,6	31,5
	SECTOR INFORMAL MARGINAL	48,1	40,1	46,5	46,3	34,2	23,5	45,8
	ÁREA RURAL	41,3	35,4	28,9	32,6	31,8	19,9	36,4
	TOTAL	47,9	34,6	41,5	27,9	33,8	17,2	36,5
	FUENTE: SITEAL							

FUENTE: SITEAL

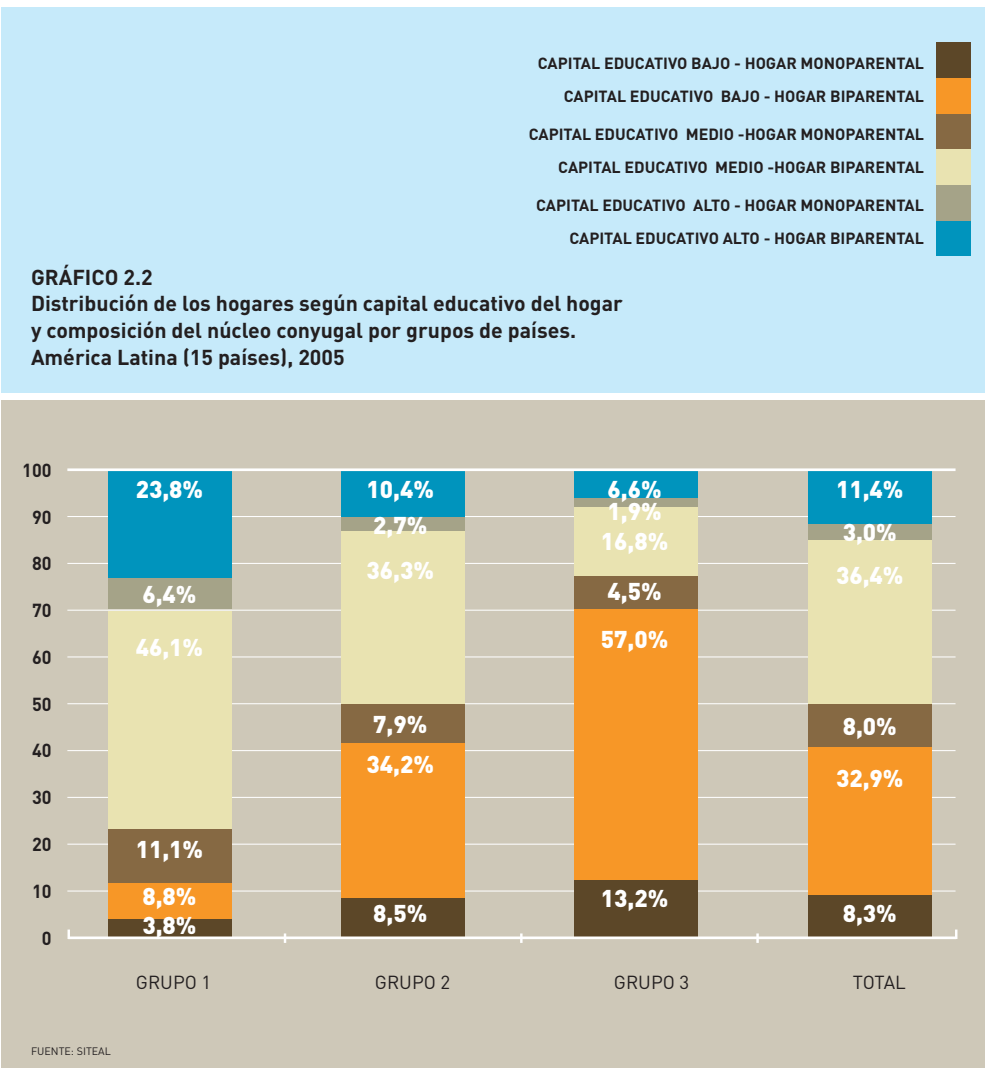
En escenarios laborales tan segmentados y competitivos, los puestos de trabajo a los que pueden acceder los adolescentes son los de peor calidad: los más precarios e informales y, en consecuencia, con remuneraciones mucho menores a las que perciben los ocupados en edades centrales. Aún así, sus aportes son, en algunos sectores



sociales, fundamentales para la supervivencia de sus hogares. Aparece aquí un obstáculo estructural frente al que poco puede hacerse desde una política educativa: los adolescentes que provienen de hogares con bajos recursos y que se constituyen en un pilar irrenunciable en las estrategias de supervivencia de sus familias.

## RECURSOS DE LOS HOGARES Y OPORTUNIDADES LABORALES EN LOS DIVERSOS ESCENARIOS DE LA REGIÓN

De acuerdo con lo ya señalado con respecto a la diversidad de las estructuras productivas en los países de la región, los recursos disponibles en los hogares decrecen desde el grupo 1 hacia el grupo 3. El gráfico 2.2 muestra que las diferencias significativas se vinculan únicamente al capital educativo de los hogares, ya que en los tres grupos de países considerados la composición es similar: alrededor de una quinta parte son monoparentales. El grupo 1 es el que presenta el mayor porcentaje de hogares con capital educativo alto (el 30,2%), aunque la mayoría de los hogares (el 57,2%) pertenecen a la categoría de capital educativo medio. En el grupo 2, la proporción de hogares con capital educativo medio (el 44,1%) es similar a la de hogares con capital educativo bajo (el 42,7%). Por último, en el grupo 3, el 70,2% de los hogares están a cargo de adultos que cuentan con menos de 6 años de escolarización.



## IMAGINAR EL FUTURO: VALORACIONES ADOLESCENTES DE LA RELACIÓN ESCUELA - TRABAJO

MARCELO URRESTI\*

Para aproximarse a la representación que los adolescentes elaboran sobre la relación entre la escuela y el trabajo hay que hacer primero algunas consideraciones previas. En primer lugar, hay que tener presente que los adolescentes atraviesan por un período turbulento en el que redefinen su corporalidad y su sexualidad, comienzan a problematizar lo heredado y se debaten por establecer los proyectos que los conducirán a la juventud primero y a la adultez luego. Durante la adolescencia, entonces, se experimenta una gran tensión interna y un conflicto con aquello que hasta el momento se había asumido como natural: así, por ejemplo, la escuela, los estudios, los adultos en general, los padres en particular, las ideas recibidas, las instituciones, son colocados en el banco de pruebas, evaluados y redimensionados. Es el momento en el que se produce una redefinición del proyecto de identidad y se ensayan los primeros bocetos realistas sobre el futuro personal: de la heteronomía infantil surcada por espectaculares fantasías de fuga, a una progresiva autonomía en la que se corrige el rumbo y se produce la aproximación a la pista de aterrizaje. Es un momento en el que abundan los tanteos, lo provisorio y los cambios.

Los adolescentes se encuentran en tensión con su medio: están insertos simultáneamente en el mundo familiar, en el mundo escolar y, progresivamente, en un mundo de vida propio que forjan junto con el grupo de pares. El adolescente deja de ser niño sin pedirlo ni buscarlo y se ve obligado a convertirse en joven: el grupo de pares es el gran

apoyo en esa travesía, un sostén afectivo, una microsociedad horizontal, un laboratorio de identidad. En ese transcurso se produce una progresiva autonomización por la que ganan en libertades y en poder de decisión, aunque continúen en dependencia respecto del entorno familiar. Ese proceso de negociación persistente, en el que no faltan los conflictos con la autoridad y el mundo adulto, define por antonomasia a la adolescencia: un momento de autonomía relativa y en tensión.

Por lo tanto, los adolescentes no están solos ni cuando piensan ni cuando actúan: articulan versiones que provienen de distintas fuentes, de la familia, de sus maestros y docentes, de lo que reciben de los medios de comunicación, de lo que comparten con sus pares. Esto, que sin dudas puede ser generalizado en términos de flujos de información, tiene en el caso de los adolescentes un valor propio: para los adolescentes la proyección de las opciones presentes hacia el futuro es mayor que para los adultos ya embarcados en cursos de vida precisos; la toma de decisiones cruciales está aún por hacerse aunque no carece de urgencia, algo que los aleja de los niños; y la tensión entre lo heredado y lo propio es una encrucijada a la que se llega con dramaticidad por primera vez. De modo que los adolescentes construyen sus representaciones y definen sus prácticas en el contexto preeminente de su situación vital, en la compleja relación que se articula entre la familia, la escuela y el grupo de pares, y todo ello, en el juego de las posibilidades que permite el medio social en el que interactúan.

\*Sociólogo, docente e investigador de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA

Por lo tanto, la relación que los adolescentes plantean entre la escuela y el trabajo remite al contexto social de su inserción. Cuando las familias están en posesión de capital cognitivo y social relevante, sus adolescentes tienen mayores probabilidades de compatibilizar sus esfuerzos educativos presentes –y hasta sus eventuales cambios y contratiempos– con un desenvolvimiento futuro acorde a esos estudios. Hablar de capital cognitivo relevante implica remitirse al conjunto de datos sobre las diversas y variadas esferas de actividad que ofrece el sistema productivo en sentido amplio. Así, el ámbito de la producción económica primaria, industrial o de servicios, el complejo de las industrias creativas, la comunicación y la imagen, la investigación científica o la alta administración estatal, son campos de enorme potencialidad y velocidad de transformación.

El problema radica en que esas potencialidades se presentan con claridad para una mirada estratégica, elaborada desde el análisis experto o sobre la base de datos provenientes de la experiencia acumulada. Esa perspectiva relevante está distribuida desigualmente entre las familias de distintos sectores sociales. Complementa esta desigualdad troncal la enorme diferencia de capitales sociales: las relaciones personales y de conocimiento mutuo hacen que los hijos de algunas familias privilegiadas tengan acceso directo a ámbitos que para otros son remotos e inimaginables como la universidad, la gerencia empresarial o la alta administración estatal. Con lo cual, la relación entre estudio y trabajo que puede representarse con naturalidad un adolescente de una familia de este tipo es muy distinta a las que puede imaginar otro proveniente de una familia en la que el capital social relevante es menor.

Si una familia entiende tradicionalmente que el trabajo manual, o incluso

el productivo, es mejor que el administrativo o el intelectual, por valoración ideológica, por la propia experiencia de supervivencia o por mero prejuicio, tenderá a presionar a sus hijos en un sentido preciso y no en otro. Si la escuela, y especialmente la universidad, no ofrecen a sus ojos una inserción segura o un futuro claro, es razonable que estos adolescentes privilegien una salida rápida, orientada a una actividad económica concreta y cercana a su experiencia, de la que puedan esperar promesas realizables. Es el caso típico de los adolescentes de sectores populares que en el momento en que ansían verse mayores, optan por el corto plazo y una recompensa material segura, abrazando el trabajo –aunque sea precario– y dejando la escuela, con lo que reproducen la lógica social de sus mayores.

¿Presenta entonces la escuela una vía para construir un proyecto laboral y familiar de crecimiento? Es evidente que, en casos como este, mucho menos que en los primeros. La alta compatibilidad entre estudio y trabajo depende de las oportunidades que objetivamente tendrá una familia, siempre atada a regímenes de visibilidad dependientes de capitales cognitivos y sociales relevantes, posteriormente expresados por sus adolescentes como representaciones que surgen de sus gustos y preferencias. Como el capital social es un núcleo duro y difícil de alterar, es una tarea para el Estado y las instituciones de la comunidad interesadas en compensar desigualdades, fomentar mecanismos que distribuyan lo más igualitariamente que sea posible el capital cognitivo relevante sobre las posibilidades que ofrecen el estudio y el trabajo, para que las representaciones –y hasta las fantasías– de los adolescentes sobre su futuro no sean meros reflejos de la desigual situación que heredan de sus familias.

La tabla 2.9 permite observar cómo los recursos que los hogares pueden movilizar en pos de la producción del bienestar tienen un valor diferente en función de los contextos laborales en que se encuentran. Por ejemplo, en los escenarios en los que la educación de los adultos está más concentrada y las economías son menos inclusivas, es visible que los hogares con mayor capital educativo tienen mayores probabilidades relativas de insertarse en el sector formal que los hogares con bajo capital educativo.

Si se comparan en los tres grupos de países las probabilidades de insertarse en el sector formal que tienen los hogares que se encuentran en situaciones opuestas en cuanto a disponibilidad de recursos –biparentales de clima educativo alto frente a monoparentales de clima educativo bajo–, se observan los siguientes valores: 87% y 56% respectivamente en el primer grupo de países, 78% y 36% en el segundo y 76% y 21% en el tercero. Vale decir que, en el tercer grupo de países, las probabilidades que tienen los hogares con mayor capital educativo de obtener los recursos del sector formal son mucho más altas (3,6 veces) que en los países del segundo y del primer grupo (2,2 y 1,6 veces, respectivamente).

Esta comparación entre los tres grupos de países pone en evidencia que determinadas formas de capital –en este caso, el nivel educativo de los adultos del hogar–, se traducen en situaciones diferentes en función del contexto en que se ponen en movimiento. La mayor o menor capacidad integradora de los mercados de trabajo de cada país y el modo en que están distribuidas las credenciales educativas configuran escenarios diversos. Así, en aquellos contextos signados por la existencia de mercados más restrictivos y grandes desigualdades en el acceso al conocimiento queda mucho más clara la delimitación de quiénes serán los ganadores y quiénes los perdedores en la puja por acceder a las mejores oportunidades. Por el contrario, en sociedades más inclusivas, con mayores oportunidades y una mayor distribución del conocimiento, esta delimitación es menor.

## HETEROGENEIDAD REGIONAL EN LA CALIDAD DE VIDA

Los gráficos 2.3 a 2.8 presentan algunos de los indicadores considerados en el apartado anterior: la probabilidad de pertenecer al 30% de los hogares con menores ingresos per cápita familiares, la tasa de actividad de los adolescentes y la participación de los adolescentes en el total de ingresos familiares diferenciados por grupo de países. Estos gráficos muestran, en primer lugar, el comportamiento de los tres grupos de países en función del vínculo que los referentes del hogar entablan con el mercado laboral y, en segundo lugar, en función de los recursos disponibles en los hogares.

El gráfico 2.3 permite visualizar la distancia entre los países del tercer grupo en relación a los otros dos. Las probabilidades de los hogares del tercer grupo de caer bajo una línea de pobreza relativa (el percentil 30 de los ingresos per cápita familiares) se concentran en primer lugar en los hogares insertos en las áreas rurales y, en segundo lugar, entre los hogares ubicados en la peor posición del mercado laboral urbano. De esta manera, en los países del tercer grupo la condición de asalariado o de patrón –aun cuando esté inscripta en el marco de la economía informal– resulta una protección respecto al riesgo de pobreza relativa. La situación de los dos primeros grupos es diferente: alrededor del 40% de los hogares insertos en este lugar de la tipología son pobres, cifra que aumenta a más del 70% entre los peor posicionados de las áreas urbanas. Sin embargo, en los dos primeros grupos, la dependencia económica



**TABLA 2.9**  
**Relación entre el capital educativo, la composición del núcleo conyugal**  
**y la inserción laboral del hogar por grupos de países.**  
**América Latina (15 países) (%), 2005**

	CAPITAL EDUCATIVO Y COMPOSICIÓN DEL NÚCLEO CONYUGAL						TOTAL
INSERCIÓN LABORAL DEL HOGAR	CAPITAL EDUCATIVO BAJO		CAPITAL EDUCATIVO MEDIO		CAPITAL EDUCATIVO ALTO		
	HOGAR MONO- PARENTAL	HOGAR BIPA- RENTAL	HOGAR MONO- PARENTAL	HOGAR BIPA- RENTAL	HOGAR MONO- PARENTAL	HOGAR BIPA- RENTAL	
GRUPO 1							
SECTOR FORMAL ALTO	6,6	5,4	12,4	11,1	35,4	31,5	17,0
SECTOR FORMAL MEDIO	20,5	14,6	23,7	28,0	31,3	31,0	27,3
SECTOR FORMAL BAJO	29,2	37,0	19,7	37,3	12,0	24,9	31,1
SECTOR INFORMAL ESTABLE	30,6	19,6	37,2	15,6	18,0	11,4	17,2
SECTOR INFORMAL MARGINAL	6,9	5,9	4,6	2,1	3,1	0,4	2,4
ÁREA RURAL	6,1	17,5	2,3	5,9	0,2	0,8	5,0
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
GRUPO 2							
SECTOR FORMAL ALTO	3,4	5,6	10,9	14,6	38,0	31,9	13,1
SECTOR FORMAL MEDIO	9,8	10,8	19,6	24,6	16,0	28,8	18,8
SECTOR FORMAL BAJO	23,2	21,2	28,3	24,7	20,1	17,9	22,7
SECTOR INFORMAL ESTABLE	28,1	17,9	26,7	19,5	19,2	15,7	19,5
SECTOR INFORMAL MARGINAL	7,6	4,5	3,6	1,5	1,4	0,4	2,9
ÁREA RURAL	27,8	39,9	11,0	15,0	5,4	5,3	23,0
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
GRUPO 3							
SECTOR FORMAL ALTO	2,2	2,0	7,3	10,3	44,9	30,9	6,5
SECTOR FORMAL MEDIO	10,7	7,4	30,2	23,0	21,9	32,2	13,3
SECTOR FORMAL BAJO	8,3	6,3	15,2	18,6	7,9	13,1	9,5
SECTOR INFORMAL ESTABLE	10,6	6,6	12,2	13,6	13,9	14,2	9,1
SECTOR INFORMAL MARGINAL	8,2	3,5	8,1	3,7	1,8	1,5	3,9
ÁREA RURAL	59,9	74,1	26,9	30,9	9,6	8,2	57,7
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

FUENTE: SITEAI

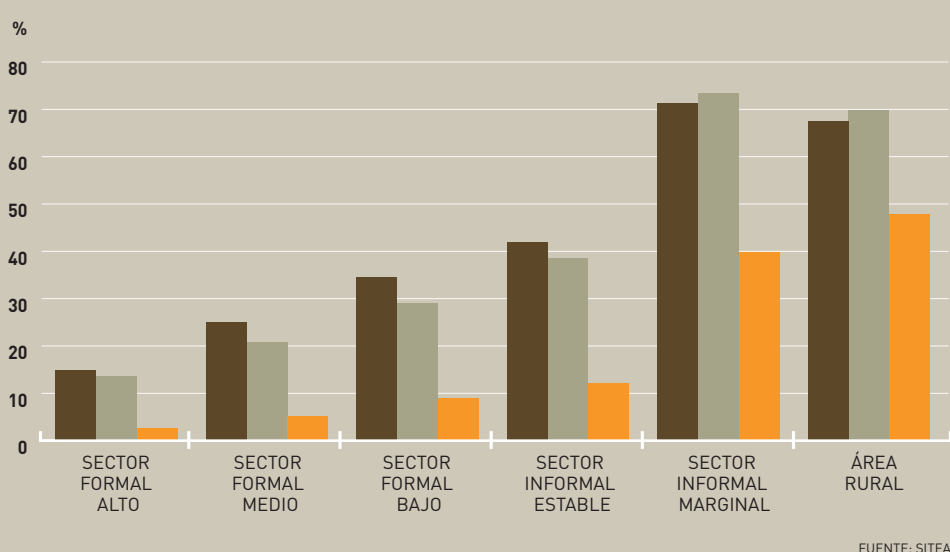
FUENTE: SITEAL

de las áreas rurales es sustantivamente menor que la que presenta el grupo 3, en el que la mayoría de los hogares rurales (más del 56%) son pobres.

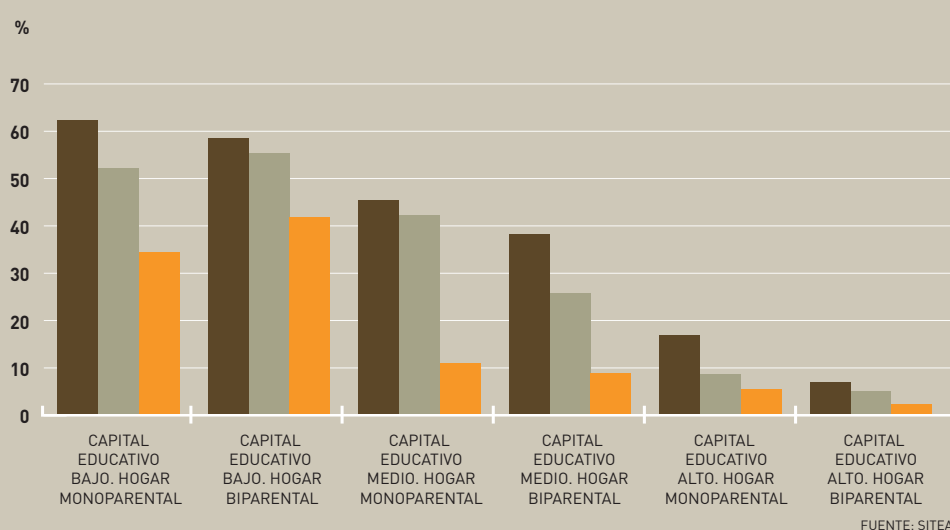
La correlación entre pobreza y recursos disponibles en los hogares (ver gráfico 2.4) ratifica la heterogeneidad estructural en los sistemas productivos de la región. En los países del primer grupo, las probabilidades de que un hogar caiga por debajo de la línea de pobreza son más altas en todas las categorías resultantes de la combinatoria entre capital educativo y composición del hogar. Entre los hogares de capital educativo medio dicha probabilidad ya alcanza al 38% y llega al 62% entre los hogares con menores recursos. En el grupo 2, en cambio, los hogares con capital educativo medio no tienen una probabilidad mayor que la del conjunto de caer bajo la línea de pobreza y en ellos la pobreza se concentra entre los hogares con capital educativo bajo. En el tercer grupo de países, donde la concentración de los recursos educativos es más alta, solo el 10% de los hogares con capital educativo medio son pobres; este valor aumenta exclusivamente entre los hogares con menores recursos educativos. Puede afirmarse que en los escenarios donde los recursos de los hogares, particularmente el capital educativo, están más equitativamente distribuidos (como en

el grupo 1 y, en menor medida, en el grupo 2) también las probabilidades de caer bajo la línea de pobreza se distribuyen más homogéneamente. A modo de ejemplo, si se consideran exclusivamente las situaciones extremas (es decir, familias monoparentales de capital educativo bajo y familias biparentales de capital educativo alto), en el primero y en el segundo grupo de países los hogares con menores recursos tienen aproximadamente nueve veces más probabilidades de ser pobres que los que cuentan con mayores recursos; en cambio, en el tercer grupo esta probabilidad resulta 31 veces mayor.

**GRÁFICO 2.3**  
Probabilidad de pertenecer al 30% de los hogares con menores ingresos per cápita familiares según inserción laboral del hogar por grupos de países.  
América Latina (15 países), 2005



**GRÁFICO 2.4**  
Probabilidad de pertenecer al 30% de los hogares con menores ingresos per cápita según capital educativo del hogar y composición del núcleo conyugal por grupos de países.  
América Latina (15 países), 2005

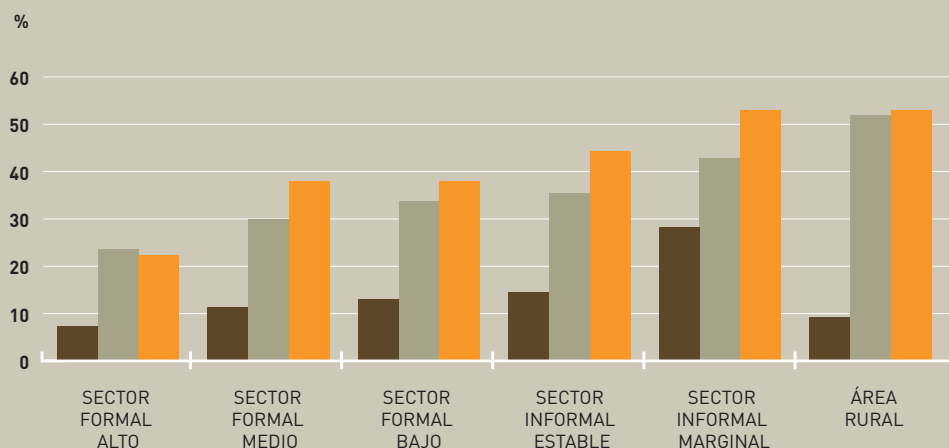


GRUPO 1 (TOTAL= 12,2)

GRUPO 2 (TOTAL= 37,2)

GRUPO 3 (TOTAL= 46,2)

**GRÁFICO 2.5**  
Tasa de actividad de los adolescentes (14 a 19 años)  
según inserción laboral del hogar por grupos de países.  
América Latina (15 países), 2005



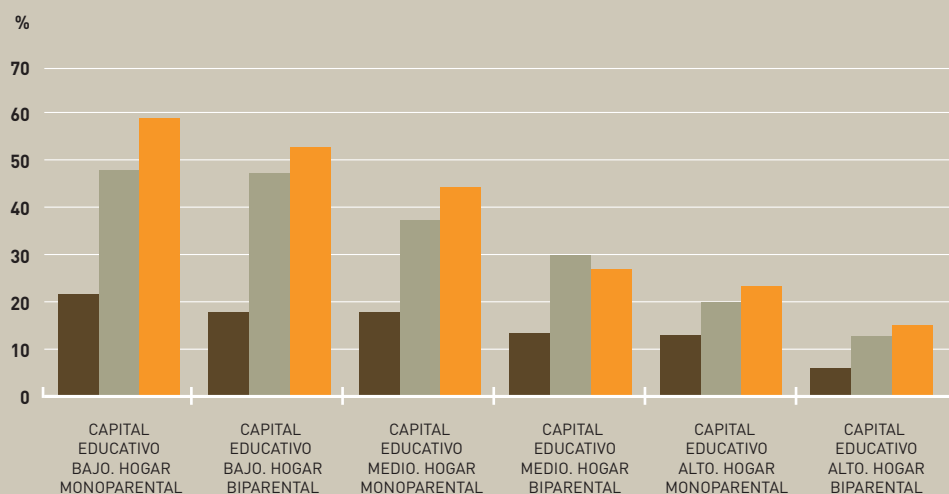
FUENTE: SITEAL

GRUPO 1 (TOTAL= 12,2)

GRUPO 2 (TOTAL= 37,2)

GRUPO 3 (TOTAL= 46,2)

**GRÁFICO 2.6**  
Tasa de actividad de los adolescentes (14 a 19 años) según capital educativo  
y composición del núcleo conyugal del hogar por grupos de países.  
América Latina (15 países), 2005



FUENTE: SITEAL

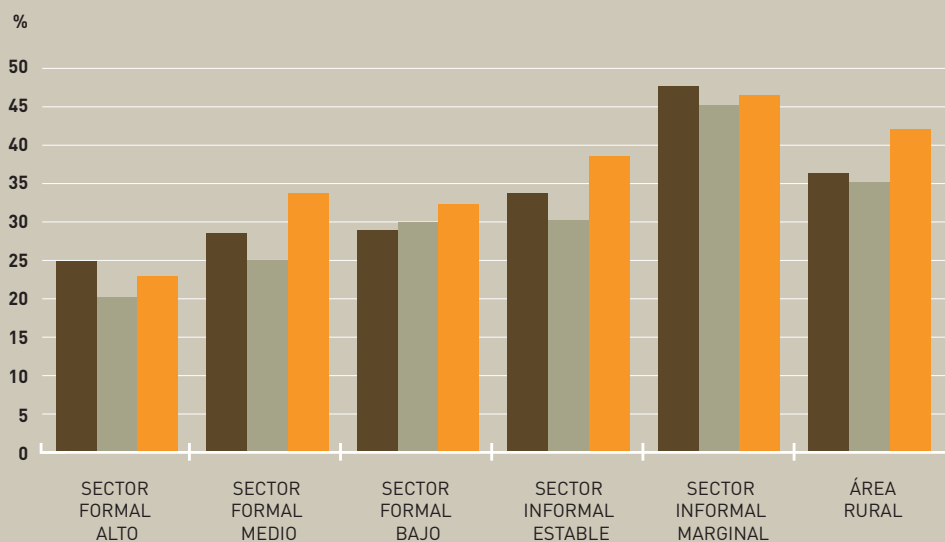
GRUPO 1 (TOTAL= 38,1)

GRUPO 2 (TOTAL= 36,0)

GRUPO 3 (TOTAL= 46,2)

**GRÁFICO 2.7**

Porcentaje del ingreso total de los hogares aportado por los adolescentes (14 a 19 años)  
según inserción laboral del hogar por grupos de países.  
América Latina (15 países), 2005



FUENTE: SITEAL

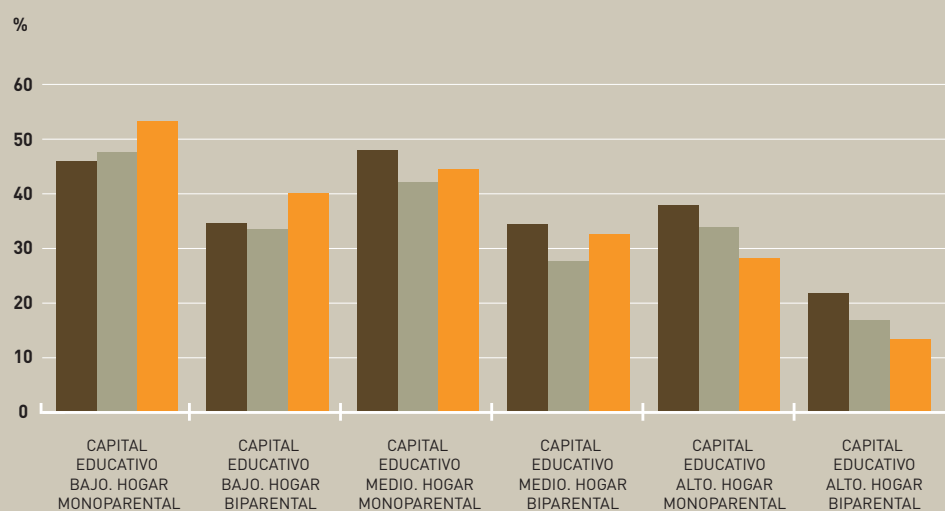
GRUPO 1 (TOTAL= 38,1)

GRUPO 2 (TOTAL= 36,0)

GRUPO 3 (TOTAL= 42,8)

**GRÁFICO 2.8**

Porcentaje del ingreso total de los hogares aportado por los adolescentes (14 a 19 años)  
según capital educativo del hogar y composición del núcleo conyugal por grupos de países.  
América Latina (15 países), 2005



FUENTE: SITEAL



El segundo grupo de países (el que abarca a la mayoría de los países de la región) se asemeja al primero en cuanto a la cuestión de la pobreza relativa, sin embargo no ocurre lo mismo cuando se considera la tasa de actividad de los adolescentes de 14 a 19 años.

Los gráficos 2.5 y 2.6 muestran que solo en los países del primer grupo los adolescentes de 14 a 19 años logran una menor participación en el mercado laboral. Las tasas de actividad de los adolescentes en el tercer grupo alcanzan al 46,2% y a 37,2% en el segundo, valores que cuadruplican y triplican respectivamente al que se registra en el primer grupo. La participación económica de los adolescentes resulta mucho más alta en las áreas rurales del segundo y del tercer grupo de países, que con tasas mayores al 50% quintuplican a las del primer grupo. En cambio, las diferencias entre los grupos se amortiguan cuando se compara la situación de los adolescentes que residen en hogares urbanos posicionados en el peor lugar de la tipología.

Por último, la contribución económica de los adolescentes a la economía doméstica aumenta en los países del primer grupo y en los del tercero. En este último, los adolescentes ocupados aportan a sus hogares el 43% del ingreso total; este porcentaje se reduce al 36% en el segundo grupo y es del 38% en el primero. De esta manera, en los dos primeros grupos de países se registran las mayores discrepancias entre el nivel de participación económica de los adolescentes y lo que estos logran aportar a la economía familiar. En este sentido, cabe destacar la situación de los adolescentes rurales del segundo grupo que con tasas de actividad superiores al 50% contribuyen con el 35% de los ingresos familiares. A su vez, el gráfico 2.8 permite observar la relevancia del aporte de los adolescentes que residen en hogares con bajos recursos (monoparentales de capital educativo medio o menor) a la economía doméstica en el segundo y en el tercer grupo de países. La posición extrema la representan los adolescentes de los hogares con menores recursos del tercer grupo, quienes aportan más de la mitad de los ingresos familiares.

## LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS ADULTOS Y LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS

La información desplegada en este capítulo pone en evidencia varios de los mecanismos a través de los cuales se van configurando las desigualdades sociales en la región. Por un lado, economías restrictivas, que no dan oportunidades a todos. Por el otro, hogares que deben competir por no quedar fuera de esas oportunidades, partiendo de situaciones sumamente desventajosas. En esta coexistencia de oportunidades insuficientes, una gran desigualdad en la distribución de los recursos materiales e inmateriales y sus posibilidades de ser movilizados se ponen en funcionamiento mecanismos que marcan quiénes son ganadores y quiénes no en los países de la región.

Cuando la calidad de vida de las familias depende casi exclusivamente de la inserción que tienen en el mundo del trabajo, aquellas que logran insertarse en establecimientos productivos pertenecientes a los sectores más integrados de la economía formal son, seguramente, las que tienen mejores ingresos y mayor estabilidad. Ahora bien, lo más probable es que hayan podido acceder a ese espacio por su capacidad de movilizar recursos valiosos en el mercado competitivo tales como un capital social

que facilita el acceso a las mejores oportunidades, credenciales para mostrar, adultos con capacidad de moverse en una situación de selección de personal, etcétera.

En el otro extremo, las familias cuya calidad de vida depende de ocupaciones marginales del sector informal tienen ingresos bajos e inestables que desencadenan la necesidad de poner en juego recursos alternativos, como la convivencia con otras personas, sean o no familiares, o el trabajo de sus hijos, niños o adolescentes. En esta situación suelen quedar las familias con más bajos recursos, con menos adultos para aprovechar oportunidades, baja calificación y escasa experiencia para moverse en espacios más formales e institucionalizados.

Este panorama que emerge de los datos analizados hace visible el carácter segmentado de estas sociedades, donde las mejores posiciones quedan reservadas a los sectores más integrados. No es fácil establecer causas y efectos en este esquema de reproducción de las desigualdades sociales. Es posible que con mercados de trabajo más inclusivos la posibilidad de contar con diferentes formas de capital sea menos determinante de las oportunidades de construir niveles aceptables de bienestar y pueda dar lugar a historias familiares de movilidad social ascendente. Por otra parte, una distribución más equitativa de los recursos válidos para tener acceso a las posiciones más estables en el mundo laboral podría desdibujar el límite entre ganadores y perdedores, exponiendo a todos, en mayor medida, al riesgo de la desocupación o la marginalidad y liberar a quienes menos poseen de la condena a ocupar siempre las posiciones menos favorables. Mercados de trabajo más inclusivos o una mejor distribución de los recursos con los que cuentan las familias para insertarse en el mundo laboral configurarían, seguramente, un panorama menos segmentado. Por el contrario, la coexistencia de pocas oportunidades y una gran desigualdad de recursos resulta en una combinación que profundiza las desigualdades sociales iniciales.

Frente a la meta de garantizar una educación de calidad para todos, las condiciones de bienestar necesarias para que un niño o adolescente pueda ir a la escuela, permanecer en ella y lograr aprendizajes significativos, se construyen en este contexto. El modo en que las familias se vinculan con el sistema productivo es un factor central en este aspecto, desde dos perspectivas diferentes. Por un lado, porque en esa vinculación se define el monto y la estabilidad de los ingresos que esas familias reciben mes a mes. Por el otro, porque en sociedades tan segmentadas, esa inserción habla del volumen de recursos que las familias pueden movilizar en pro de su bienestar. ■



### CAPÍTULO 3

## LA SITUACIÓN EDUCATIVA DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES DE LA REGIÓN





### CAPÍTULO 3

## LA SITUACIÓN EDUCATIVA DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES DE LA REGIÓN



La trayectoria educativa de los niños y adolescentes se basa en el trabajo continuo que ellos realizan con sus docentes, durante muchos días al año y en el transcurso de muchos años. Este trabajo representa un gran esfuerzo y requiere de la existencia de un espectro muy amplio de recursos para que las prácticas educativas sean exitosas.

Tal como están estructurados actualmente la mayoría de los sistemas educativos de la región, se espera que gran parte de esos recursos, como el espacio en que se llevan a cabo las clases, la disponibilidad de docentes con una adecuada formación, las propuestas de trabajo que acompañan el proceso de aprendizaje y los materiales didácticos para que ese proceso pueda ser materializado día a día, sean provistos por las escuelas. Pero recae sobre las familias la responsabilidad de aportar otra parte significativa de los recursos necesarios para que esas prácticas educativas sean exitosas. Muchos de ellos remiten a las condiciones de vida de los alumnos; otros, a la conformación de sus representaciones, expectativas y capacidades.

En los capítulos anteriores se mostró que las condiciones en que se encuentran las familias frente a esta responsabilidad son muy diversas. El modo en que las familias articulan sus recursos con las oportunidades que ofrecen los mercados de trabajo en cada contexto es determinante del nivel de bienestar que permite crear las



condiciones para que cada niño o adolescente pueda acceder a una educación de calidad. Así, las familias con mayor capital social o educativo logran insertarse en los sectores más integrados de la economía, logrando un buen nivel de bienestar para acompañar la formación de sus niños, en tanto otras familias, más desposeídas, consiguen una inserción precaria en el mercado de trabajo que refuerza sus carencias y hace obstáculo a la educación de sus hijos. En este tercer capítulo, un conjunto de indicadores revelan las desigualdades profundas en la situación educativa de los niños y adolescentes, según la articulación que los adultos logran con el sistema productivo.

## ESCOLARIZACIÓN, REZAGO, DESGRANAMIENTO Y LOGROS EDUCATIVOS

El 83,9% de los niños y adolescentes latinoamericanos que tienen entre 5 y 18 años están escolarizados. Las tasas más altas de escolarización corresponden a niños de 6 a 11 años de edad (93,8%), es decir, a aquellos que deben estar insertos en el nivel primario. El grupo de 12 a 14 años también presenta altas tasas de escolarización (90,2%) pero, como se verá más adelante, no todos los adolescentes de este grupo asisten al nivel secundario bajo. Además, casi tres cuartas partes de los niños latinoamericanos de 5 años asisten a un establecimiento de nivel inicial, lo que sin duda se vincula tanto a la extensión de la edad en que la educación es obligatoria como a la ampliación de la oferta estatal de establecimientos de ese nivel. Por último, casi dos terceras partes de los adolescentes de 15 a 18 años están escolarizados. Este dato, si bien representa un significativo avance respecto al pasado, pone en evidencia las dificultades que tienen los adolescentes para terminar el secundario (ver tabla 3.1).

**TABLA 3.1**

**Tasas de escolarización por grupo de edad e índice de pendiente de la desigualdad según inserción laboral del hogar. América Latina (15 países), 2005**

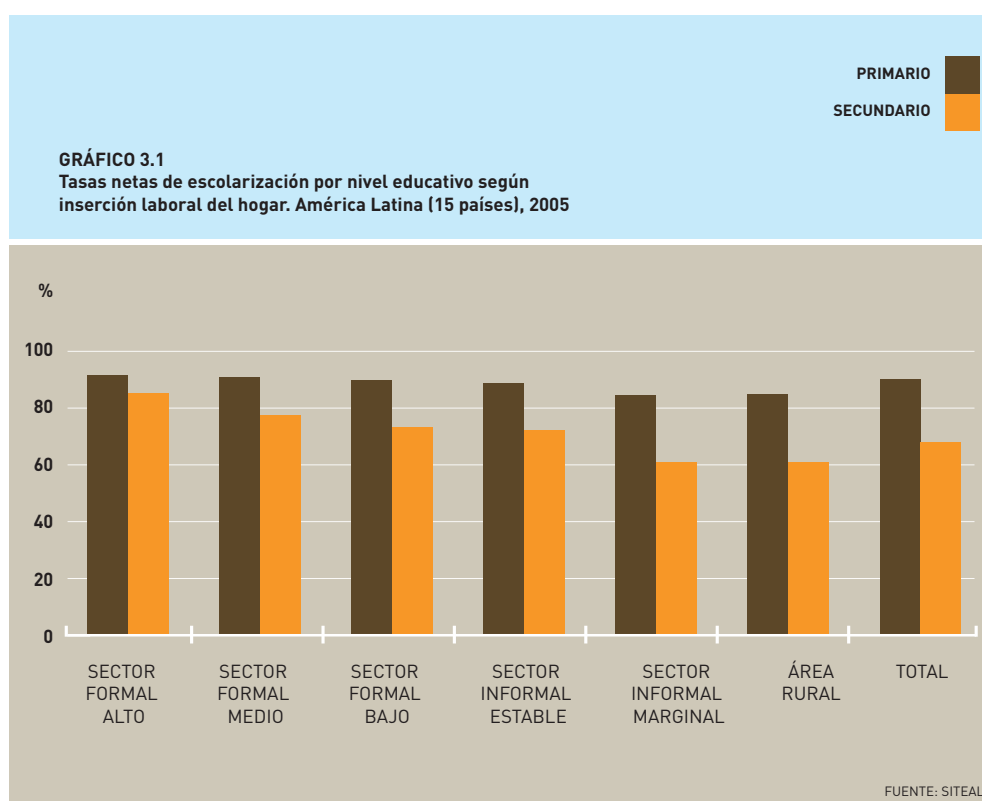
GRUPO DE EDAD	INSERCIÓN LABORAL DEL HOGAR						TOTAL	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
	SECTOR FORMAL ALTO	SECTOR FORMAL MEDIO	SECTOR FORMAL BAJO	SECTOR INFORMAL ESTABLE	SECTOR INFORMAL MARGINAL	ÁREA RURAL		
5 AÑOS	87,2	82,6	79,2	79,8	67,1	58,7	74,5	-5,4
6 A 11 AÑOS	97,8	96,6	94,7	94,9	91,6	89,5	93,8	-1,6
12 A 14 AÑOS	96,6	94,3	92,0	92,1	88,7	82,9	90,2	-2,4
15 A 18 AÑOS	82,5	71,9	69,0	66,2	63,3	50,2	65,6	-5,4
<b>TOTAL</b>	<b>92,3</b>	<b>88,3</b>	<b>85,8</b>	<b>85,0</b>	<b>81,2</b>	<b>75,8</b>	<b>83,9</b>	<b>-3,0</b>

FUENTE: SITEAL

La tabla 3.1 permite observar la fuerte disparidad social que existe en América Latina respecto al acceso al sistema educativo, particularmente en los grupos polares de edad (5 y 15 a 18 años). El índice de pendiente de la desigualdad muestra el descenso de la tasa de escolarización a medida que se pasa de familias con una buena

inserción laboral hacia aquellas con vínculos más precarios con el sistema productivo. En promedio, las tasas de los niños de cinco años y la de los adolescentes de 15 a 18 años descienden 5,4 puntos porcentuales en función de la inserción laboral de los hogares en los que residen. El alto nivel de escolarización de los niños en edad de estar en la escuela primaria se traduce en que las desigualdades sociales en la escolarización de ese grupo sean las más bajas. A estas les siguen las del grupo de 12 a 14 años que, pese a la masificación del nivel medio, siguen siendo significativas: la diferencia es de 14 puntos porcentuales entre los adolescentes en las posiciones extremas de la pirámide socio - ocupacional.

Estas disparidades sociales remiten a la modalidad de expansión de los sistemas educativos, ya que el dispositivo escolar recluta desde los sectores mejor posicionados hacia los menos favorecidos. Pero también ponen en evidencia la facilidad con que los sistemas educativos de los países de la región se adecuan a los estudiantes provenientes de los sectores urbanos más integrados de la economía y sus dificultades para recibir a niños y adolescentes que provienen de los hogares más pobres, es decir, del sector informal y de las áreas rurales.



Las tasas netas de escolarización agregan a la cuestión de la cobertura del sistema, el problema de la adecuación entre la edad de los estudiantes y el nivel educativo al que concurren. El gráfico 3.1 muestra una gran diferencia entre las tasas netas de escolarización primaria y secundaria. Mientras el 90% de los niños latinoamericanos en edad de asistir al primario concurren efectivamente a ese nivel, este porcentaje desciende al 68% en el caso del nivel medio. Las diferencias en puntos porcentuales entre los extremos de los grupos ocupacionales son de 5 puntos en el caso del nivel primario y ascienden a 35 para el nivel medio. Dicho en otros términos, los hogares insertos en el sector formal más integrado presentan tasas netas de nivel medio casi tan altas como las de nivel primario pero a medida que la inserción laboral se torna más precaria e inestable aumentan las dificultades de los hogares para sostener la trayectoria escolar a término de los adolescentes.

**TABLA 3.2**  
Porcentaje de alumnos con sobre-edad e índice de pendiente de la desigualdad por grupo de edad según inserción laboral del hogar. América Latina (15 países), 2005

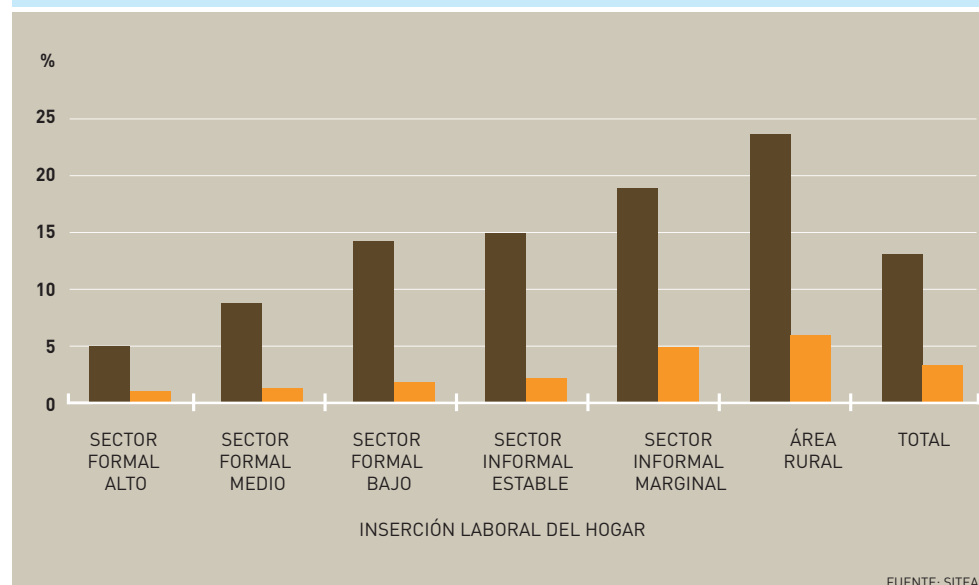
GRUPO DE EDAD	INSERCIÓN LABORAL DEL HOGAR						TOTAL	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
	SECTOR FORMAL ALTO	SECTOR FORMAL MEDIO	SECTOR FORMAL BAJO	SECTOR INFORMAL ESTABLE	SECTOR INFORMAL MARGINAL	ÁREA RURAL		
9 A 11 AÑOS	4,7	7,3	11,3	11,5	17,3	22,5	13,2	3,4
12 A 14 AÑOS	5,2	10,5	12,7	12,8	21,7	28,5	15,8	4,3
15 A 18 AÑOS	11,8	16,0	20,9	22,7	34,5	40,2	23,2	5,7
<b>TOTAL</b>	<b>7,5</b>	<b>11,2</b>	<b>14,9</b>	<b>15,5</b>	<b>24,3</b>	<b>29,0</b>	<b>17,2</b>	<b>4,2</b>

FUENTE: SITEAL

La tabla 3.2 muestra el fenómeno del retraso etario en el nivel primario y medio. Se considera rezagados a aquellos estudiantes que tienen dos años o más que la edad que corresponde para asistir al grado, la serie o el año que cursan. El 13 % de los niños de 9 a 11 años asisten a grados inferiores a los que les corresponden. Este porcentaje se duplica entre los adolescentes de 15 a 18 años.

Los datos ratifican el aumento de las disparidades sociales a medida que aumenta la edad: el nivel de rezago etario de los adolescentes provenientes de los hogares peor posicionados en la estructura ocupacional triplica al que presentan quienes residen en los hogares del sector formal alto.

**GRÁFICO 3.2**  
Porcentaje de estudiantes de 13 a 18 años que asisten al nivel primario por grupo de edad según inserción laboral del hogar. América Latina (15 países), 2005



FUENTE: SITEAL

El porcentaje de estudiantes de 13 a 18 años que asiste al nivel primario es un indicador que permite dimensionar el problema del rezago etario desde el punto de vista del nivel educativo. A los trece años, todas las estructuras educativas de los



países considerados suponen que los estudiantes deben haber completado el nivel primario. Sin embargo, hay un 6,4% de alumnos de 13 a 18 años que, en lugar de asistir a la escuela media, concurre al primario; este porcentaje aumenta a 13,1% en el grupo de 13 a 14 años y es del 2,9% en el grupo de 15 a 18 años. El gráfico 3.2 muestra que la presencia de adolescentes en primaria aumenta entre los residentes en hogares del sector informal marginal y en las áreas rurales. Por lo que puede inferirse de estos datos, la presencia de alumnos adolescentes en escuelas primarias alcanza niveles muy significativos en ciertas áreas geográficas. Sin lugar a dudas, esta situación genera problemas de convivencia inéditos que requieren del diseño de dispositivos específicos y de mayores recursos para su resolución en forma exitosa. **VER EL RECUADRO DE JUAN EDUARDO GARCÍA-HUIDOBRO EN PÁG. 88.**

88

89

El gráfico 3.3 muestra con más detalle la posibilidad diferencial que tienen los hogares de sostener las trayectorias escolares de sus hijos y ofrece una mirada panorámica que completa lo señalado anteriormente sobre el retraso etario. Las tasas de escolarización por edades simples permiten aproximarse al proceso de desgranamiento escolar. ¿A qué edad abandonan la escuela los adolescentes? ¿Cómo inciden las condiciones sociales en la edad de abandono? Si se toma como umbral para determinar la edad de abandono el hecho de que más del 10% está fuera del sistema educativo, puede afirmarse que, para el conjunto de la región, este fenómeno se registra a los 14 años ya que solo el 84,6% de los adolescentes de esta edad están escolarizados. La mayor cobertura del sistema ocurre a los 10 años, lo que pone en evidencia que los niños van ingresando a la escuela hasta esa edad.



# LA EXPANSIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA: NUEVOS CAMINOS, NUEVAS EXIGENCIAS

JUAN EDUARDO GARCÍA-HUIDOBRO\*

Los últimos treinta años han visto un impresionante salto en la cobertura educacional latinoamericana. El *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2006*<sup>1</sup> lo consigna gráficamente: de tres generaciones, terminaron la educación secundaria sólo el 20% de los abuelos, el 40% de los hijos y el 60% de los nietos entre 18 y 24 años. Es verdad que este paso adelante no ha sido igual en todos los países: mientras Brasil exhibe una tasa bruta de escolaridad promedio en la enseñanza secundaria del 107%, Guatemala sólo muestra un 40%. Para la mayoría de la población y para muchos países como Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, El Salvador, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Perú el aumento de la escolaridad de los jóvenes de 13 a 19 años ha significado una disminución de brecha entre el 20% más rico y el 20% más pobre y, por lo tanto, un acceso más igualitario a la educación; en cambio, en otros países como Venezuela, Argentina, Bolivia, Ecuador, Honduras, República Dominicana y Uruguay la brecha aumentó.<sup>2</sup>

La expansión educacional es indudablemente una buena noticia para la productividad de nuestras economías y para la sanidad de nuestras todavía débiles democracias. Además, no son pocas las personas que han experimentado resultados de movilidad social en sus propias vidas y, en lo colectivo, ahí están Lula, Chávez y Evo Morales para mostrar que comienza a verse una ampliación de las élites dirigentes.

Pero se trata de un salto rengo. La enorme desigualdad social y económica

existente en la región se reitera en la educación. No solo hay casos, como los países citados, en los que los más pobres captan en menor proporción la expansión, sino que la expansión ha sacrificado la calidad y esconde fenómenos de diferenciación y segmentación interna. No todos acceden a la misma educación, que resulta cada vez más menguada y abierta para las mayorías y más cuidada y exclusiva para unos pocos. Pobres y ricos tampoco se encuentran en la escuela. Los tratamientos son distintos y los resultados muy desiguales.

Todavía, y pese a esta fuerte segmentación de la educación, se pueden rescatar avances. Sin esta base de escolarización no habría sido posible la fuerte incorporación de tecnología en nuestras economías, que está en la base del crecimiento que actualmente se observa en la región. También, importantes cambios culturales como la mayor aceptación de la igualdad de género, el creciente rechazo a la violencia intrafamiliar y una mayor tolerancia hacia los que piensan o actúan distinto se dan sobre la base de colectivos más reflexivos y críticos que deben mucho a este aumento importante de la escolaridad.

La desigualdad comienza a doler y a ser rechazada. Sin embargo, aunque en un primer momento, los recién llegados viven un período de satisfacción que se advierte sobre todo en el orgullo que los padres muestran porque sus hijos están alcanzando una educación a la que ellos no tuvieron acceso, ahora debemos esperar insatisfacción y reclamo.

\* Decano de la Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado

La ampliación de la educación no ha estado acompañada de una disminución de las desigualdades económicas y sociales; por el contrario, ha sido compatible con sociedades crecientemente desiguales y excluyentes donde la concentración de la riqueza va en aumento. En la mayoría de los países ni siquiera se observan menores niveles de pobreza. Las importantes movilizaciones de estudiantes secundarios en Chile en 2006 pueden indicar el inicio del rechazo social a esta educación que da menos de lo que promete; que permite mejorar, pero no iguala. “Todo para ellos, nada para nosotros” rezaba una de las pancartas de los secundarios chilenos en una manifestación. Se trata de estudiantes que finalizan su educación secundaria y ven que las promesas ligadas a esa meta valen para otros (ellos), para quienes fueron a la educación privada, pero no “para nosotros”, para los que asistimos a la educación destinada a las mayorías. El valor de cambio de la licencia secundaria se devaluó con la expansión: ya no da acceso a un trabajo dignamente remunerado. Los conocimientos adquiridos tampoco abren las puertas de las buenas universidades.

Cada vez más, en esta sociedad de la inteligencia globalizada, la educación se transforma en un lugar nuevo y privilegiado de la lucha social, ya que es poco lo que se puede esperar o reclamar si no se poseen las destrezas culturales necesarias para vivir, actuar y trabajar en este nuevo escenario.

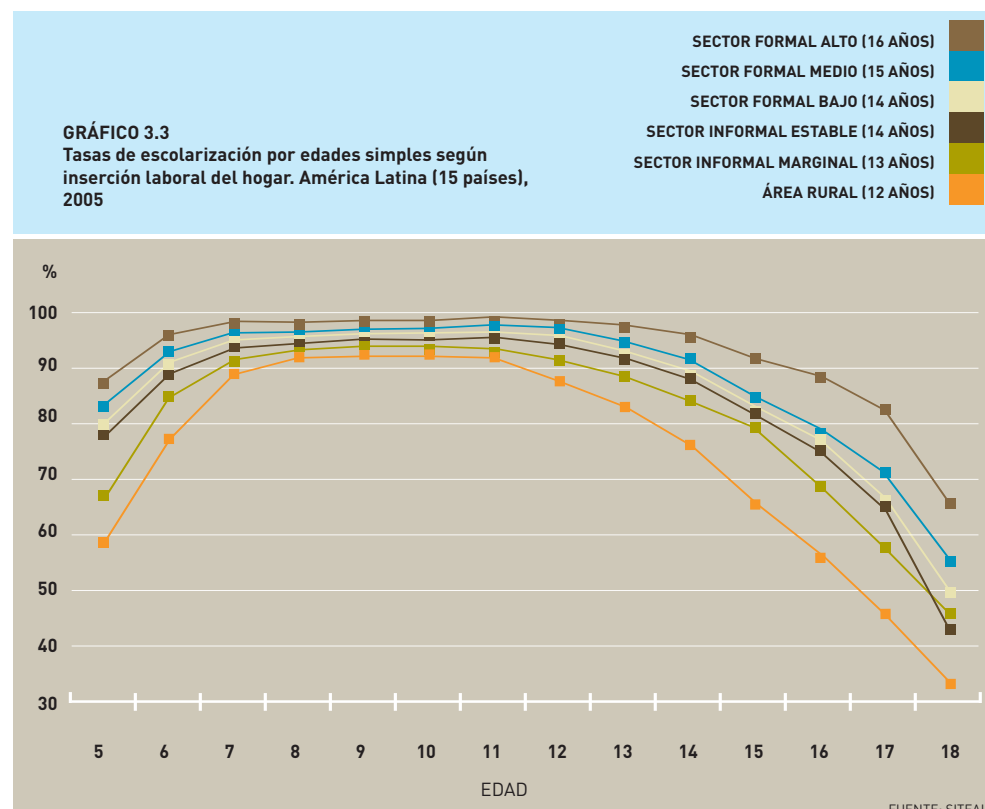
Políticamente, se destacan dos enormes tareas. Por una parte, asegurar a todos los estudiantes la adquisición de un pleno dominio del conjunto de destrezas culturales que promete la educación obligatoria. La política democrática no siempre puede morigerar el

mercado; en él los talentos, la astucia, la suerte, el esfuerzo, las relaciones sociales marcan sus diferencias; pero la política puede y debe –mediante una educación de calidad distribuida equitativamente– emparejar la cancha en la que el mercado actúa. Avanzar en esta igualdad educativa supone encontrar los tratamientos y caminos desiguales que permitan llegar a la igualdad. Sin un apoyo fuerte e inteligente o una discriminación positiva a quienes provienen de hogares que han tenido menos acceso a la cultura letrada, la superación de la desigualdad será impracticable.

Por otra parte, hay que transformar el espacio educativo en un espacio democrático. La democracia es una construcción social. El dato es la desigualdad y la diferencia. Resolverse a vivir como iguales, tratando a los demás como a individuos dotados de la misma dignidad que yo y que tienen derecho a la misma libertad a la que yo aspiro, es una decisión y un pacto, y supone un aprendizaje. La educación es partera de la democracia. En un sistema educativo fragmentado, donde los niños y niñas que acceden a la escuela, por el solo hecho de estar allí no se juntan con los “otros” y aprenden que son “más” –o que son “menos”– que los niños de la escuela de al lado, no se puede enseñar la igualdad y, por ende, no se puede construir la democracia. Necesitamos construir un sistema educativo con mucha más mixtura social. Nuestras sociedades latinoamericanas son profundamente segregadas y desiguales, y nuestra educación es su reflejo; si queremos avanzar hacia sociedades más democráticas es preciso instaurar un sistema educativo de igual calidad para todos y también con más integración social en cada uno de los establecimientos educacionales.

1 IPE - UNESCO, OEI, SITEAL. Buenos Aires, 2006

2 Jacinto, Claudia (2006) “La escuela media. Reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad”. En: *La escuela media. Realidades y desafíos*, Fundación Santillana, Buenos Aires.



El gráfico 3.3 muestra, además, las diferencias sociales que influyen en el desgranamiento escolar: mientras entre los adolescentes del sector formal alto este proceso se inicia a los 16 años, en áreas rurales el umbral se alcanza a los 12 años.

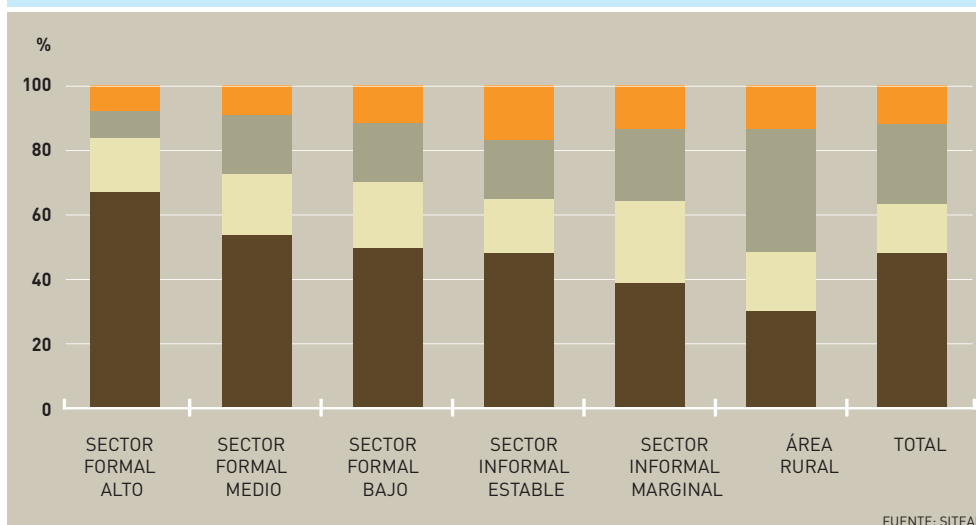
El abandono escolar y la exclusión del sistema educativo están fuertemente vinculados a la incorporación de los adolescentes al mercado laboral. Sin embargo, existe una proporción significativa de los adolescentes de 15 a 18 años (12,3%) que no estudia ni trabaja. Si bien este porcentaje aumenta entre los que viven en áreas rurales y en hogares del sector informal urbano, las variaciones por grupo socio - ocupacional son menos acentuadas que las que corresponden a los adolescentes que solo se dedican a estudiar. El gráfico 3.4 presenta la relación entre escolarización y relación con el mercado laboral que mantienen los adolescentes de 15 a 18 años según la inscripción socio - ocupacional de sus hogares de origen. Menos de la mitad de los adolescentes latinoamericanos (46,4%) estudia solamente. Este porcentaje asciende al 66,5% entre los que residen en los hogares mejor posicionados en la estructura ocupacional, mientras que es del 28,4% entre los adolescentes de hogares rurales. En concordancia con este dato, el 35% de este grupo de edad trabaja o busca trabajar. Sin embargo, solo el 18,3% de los adolescentes del sector formal alto se vinculan con el mercado laboral, mientras que en los hogares rurales este porcentaje alcanza al 53,1%.

El gráfico 3.5 ilustra la incidencia de la inserción ocupacional del hogar en la relación que establecen los adolescentes de 15 a 18 años con el sistema educativo. Los datos permiten destacar que entre quienes trabajan, la escolarización es más baja y los niveles de retraso son mayores. Para los adolescentes económicamente activos la tasa de escolarización es del 45% y el retraso escolar afecta al 35% de los escolarizados. Entre los adolescentes económicamente inactivos, en cambio, la escolarización se extiende hasta el 75% y el retraso se reduce al 22%.

Las profundas diferencias en el modo en que los adolescentes articulan el trabajo con el estudio son la consecuencia visible de la vinculación que los hogares logran esta-

**GRÁFICO 3.4**  
Relación entre estudio y trabajo de los adolescentes de 15 a 18 años según inserción laboral del hogar. América Latina (15 países), 2005

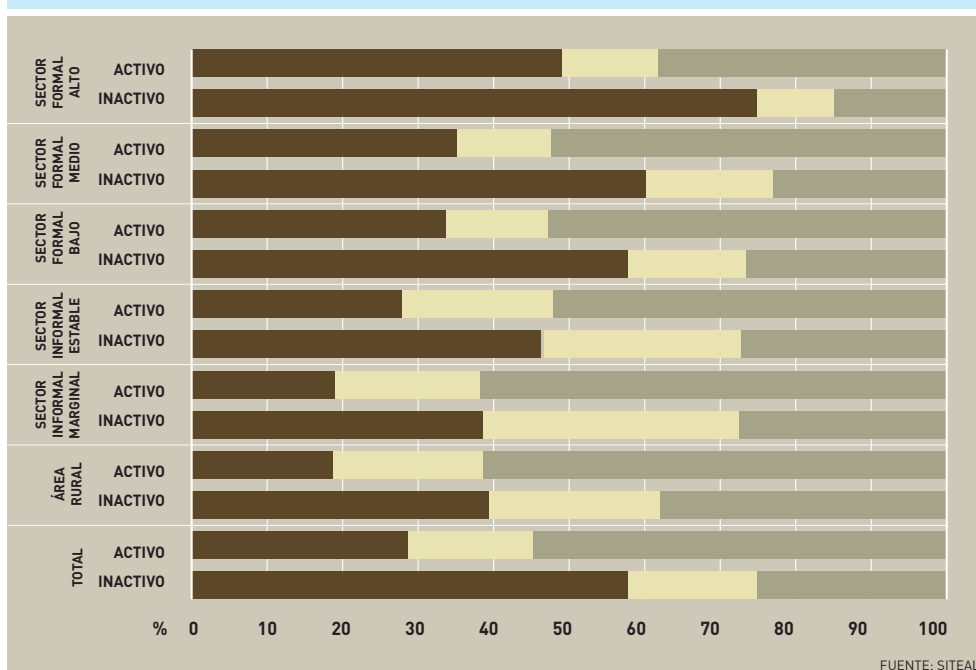
NO ESTUDIA - INACTIVO  
NO ESTUDIA - ACTIVO  
ESTUDIA - ACTIVO  
ESTUDIA - INACTIVO



FUENTE: SITEAL

**GRÁFICO 3.5**  
Situación educativa de los adolescentes de 15 años por condición de actividad según inserción laboral del hogar. América Latina (15 países), 2005

ASITE A TÉRMINO  
ASISTE CON REZAGO  
NO ASISTE



FUENTE: SITEAL

blecer con el sistema productivo. La tasa de actividad económica aumenta en promedio 6 puntos porcentuales por cada posición que se desciende en la estructura ocupacional. Para los adolescentes de 15 a 18 años económicamente activos, el nivel de asistencia y la asistencia a término resultan más altos entre los que pertenecen a hogares insertos en el sector formal de la economía. De esta manera, los hogares con mayores recursos pueden no solo postergar la incorporación de los hijos al trabajo rentado sino también sostener la escolarización y el desempeño a término aun cuando sus hijos estén trabajando. Seguramente, para los distintos grupos de hogares, la calidad del empleo de los adolescentes incide significativamente en estos resultados.

VER EL RECUADRO DE DAGMAR ZIBAS, PÁG. 92.

# O PERVERSO IMPASSE LATINO-AMERICANO: QUALIDADE DA EDUCAÇÃO X POBREZA

DAGMAR M. L. ZIBAS\*

O ano de 2001 parece marcar um “turn-point” no padrão otimista que dominou as análises das reformas educacionais latino-americanas dos anos 1990. O documento que anuncia a reviravolta, sugestivamente intitulado “Quedándonos atrás”, foi publicado naquele ano pelo PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe) e, em sua página 26, traz uma importante nota de Juan Carlos Tedesco, na qual o renomado especialista enfatiza o fato de que, ao contrário do que as agências internacionais divulgavam, a Educação, mesmo sendo um fundamento imprescindível para o desenvolvimento das sociedades e dos indivíduos, necessita, de toda forma, de um nível básico de equidade econômica e social para ter êxito. Tedesco enfatiza, ainda, que a característica descentralizadora das reformas acabou, em diversos casos, por aprofundar a segmentação dos sistemas escolares, em vista da não adoção de medidas compensatórias adequadas.

Essas importantes constatações ficaram obliteradas durante o período no qual prevaleceu o “pensamento único” na Educação. De fato, na década passada, a orientação dominante dos estudos na área recuperou, com nova roupagem, a teoria do Capital Humano, prevendo o sucesso inevitável das reformas educacionais em vista da anunciada emergência de um “capitalismo de rosto humano”, no qual a concorrência entre os mercados não se daria mais pela exploração dos recursos naturais e da mão de obra barata dos países periféricos, mas apenas pelo nível educacional das populações.

No início do novo século, diante da persistência dos lamentáveis níveis dos indicadores educacionais, bem como da evidência de que os anos 1990 constituíram mais uma “década perdida” para o desenvolvimento da América Latina, as análises otimistas começaram a se esvaziar. Nesse cenário, o generoso argumento, segundo o qual um nível mínimo de distribuição de renda é necessário para que o processo educacional tenha bons resultados, acabou se tornando um sofisma, pois está sendo usado para justificar o fracasso das reformas e, ainda, para sugerir a inutilidade de qualquer esforço de melhoria da Educação antes da solução dos problemas econômicos.

Parece-me, no entanto, que, para os educadores, a questão deve ser colocada sob outra perspectiva. Tal perspectiva não é isenta de polêmica, mas pode ser um caminho para a superação do impasse estabelecido. A primeira e corajosa tarefa é reconhecer a existência de um conjunto de conhecimentos humanísticos, científicos e tecnológicos que constitui “patrimônio da humanidade” (e, portanto, deve estar disponível a todas as camadas sociais) e que um “recorte” desse patrimônio deve integrar o currículo escolar mínimo (sempre se reservando espaço para a expressão das culturas regionais e locais). Tal tese é espinhosa por diversos motivos. Em primeiro lugar, porque confronta princípios caros a muitos humanistas, segundo os quais: (a) todo conhecimento socialmente construído tem a mesma validade; (b) a validade universal de qualquer conjunto de conceitos é uma elaboração histórica; (c)

\*Fundação Carlos Chagas, São Paulo - Brasil



trata-se, pois, em todos os casos, de pretensa universalidade que sempre beneficia algum grupo social em detrimento de outros.

Entretanto, uma contra-argumentação, que me parece convincente, afirma o seguinte: embora sob o ponto de vista histórico e antropológico seja absolutamente incorreto supor que haja qualquer cultura, de qualquer abrangência (nacional/regional/local), que seja superior às demais, a adesão a esse princípio não impede que se aceite a existência de um corpo de conhecimentos mais universalista, que pode e deve beneficiar o conjunto da humanidade porque foi construído ao longo de uma história universal de muita luta e sofrimento.

Uma vez adotada essa última premissa, é preciso avançar (como, por exemplo, faz Mariano Enguita ) no reconhecimento de que, historicamente, as camadas médias e altas têm tido maior facilidade tanto na participação da construção desse conhecimento mais universalista (incorporado ao currículo escolar) quanto na obtenção dos benefícios de seus produtos. Nesse contexto, as relações entre escola e o meio social não são neutras, mas, sim, desvantajosas para os alunos das camadas populares. O grande desafio é tornar acessível e significativa, para os mais pobres, essa cultura mais universalista.

No entanto, a tese que considera a existência de um corpo relativamente estável de conhecimentos, de validade universal, sofre outras restrições. Na década passada, a Pedagogia das Competências representou a ponta-de-lança dessas críticas. É preciso reconhecer que, ao condenar o "enciclopedismo escolar" e a fragmentação de um conhecimento distante dos interesses e das necessidades dos alunos, a Pedagogia

das Competências pôs a nua perversidade de todo um sistema que prende aos bancos escolares, por muitos anos, legiões de crianças e jovens, sem lhes permitir que, durante todo esse tempo, construam uma base sólida para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades e para uma inserção cidadã na sociedade.

Por outro lado, ao colocar toda ênfase no enciclopedismo inútil do conteúdo escolar e na rápida superação de qualquer corpo de conhecimento científico e tecnológico, a Pedagogia das Competências acaba por "jogar fora a criança junto com a água do banho", minimizando a importância da transmissão dos fundamentos de cada área do saber, ou seja, de conhecimentos que permitirão a compreensão dos atuais desdobramentos das ciências e das humanidades. Só o domínio desses fundamentos dá sentido ao slogan "aprender a aprender". De fato, se podemos classificar como absolutamente ineficazes processos de ensino que, por exemplo, obrigavam os alunos brasileiros a decorar o nome de todos os afluentes do Rio Amazonas, ou a recitar os nomes de todos os ossos do esqueleto, devemos reconhecer a importância de conteúdos escolares que permitam, por exemplo, aos estudantes, conhecer a história da ocupação da Amazônia e debater suas consequências sociais e ambientais na atualidade. Da mesma forma, não se pode minimizar a relevância de conteúdos curriculares que facilitem, por exemplo, a compreensão do papel histórico das ciências e de suas tecnologias na prevenção e cura de doenças e na elevação da expectativa de vida de grandes massas populacionais. Além disso, conhecimentos, que sensibilizam os alunos para as sutilezas filosóficas, éticas e estéticas das grandes obras literárias e artísticas, não podem



ser classificados como "enciclopédicos" ou "inúteis". Ao contrário, a miniaturização desses conteúdos apenas reforçará as desvantagens dos "deserdados", uma vez que os "herdeiros", na expressão de Bourdieu, têm acesso natural a todo esse patrimônio, não somente pela origem familiar, mas, também, pela frequência às escolas de elite, as quais, em geral, sabem perfeitamente relativizar as críticas da Pedagogia das Competências ao currículo tradicional.

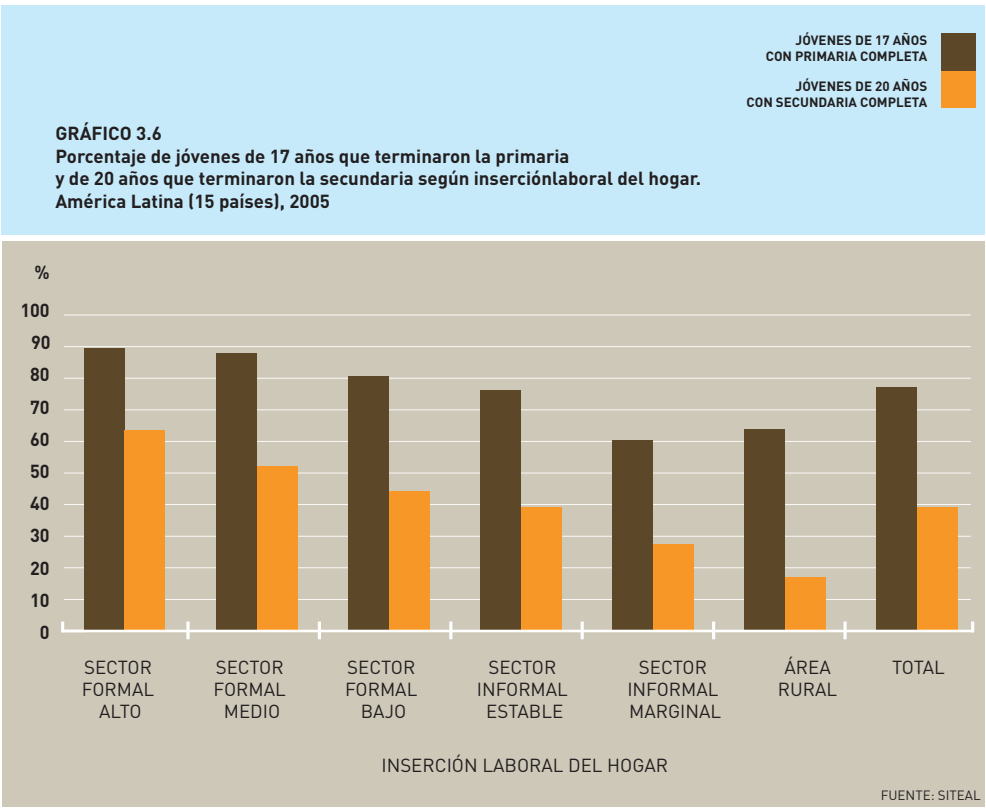
Por outro lado, tornar significativo, para a maioria dos alunos, um corpo de conhecimento mais universalizado é um trabalho complexo, que exige processos e recursos também muito variados, nada simples e bastante onerosos. Afinal, trata-se de atribuir à escola o papel de suprir uma grande distância cultural - distância essa não vertical, mas, nem por isso menor. Entretanto, as soluções são conhecidas e se traduzem em antigas reivindicações dos educadores: adequada formação inicial e continuada dos docentes e gestores, valorização do magistério e correspondente responsabilização pelo trabalho realizado, dedicação de tempo integral dos professores a uma só instituição, maior permanência diária dos alunos na escola, recursos/processos didáticos ricos e variados (bibliotecas e laboratórios bem equipados, computadores e internet disponíveis a alunos e professores, dispositi-

vos esportivos diversificados, recursos multimídia, estudos do meio, excursões e frequência a teatros, cinemas, concertos musicais, museus, envolvimento das famílias nesses eventos etc., etc.). Nesse ambiente, aulas expositivas instigantes, desenvolvimento de projetos interdisciplinares ou afetos a uma só disciplina, pesquisas em laboratórios, em bibliotecas, na internet, ou no meio social circundante, acompanhamento individualizado das dificuldades e progressos de cada estudante são procedimentos didáticos que se complementam para atingir o complexo objetivo de ensinar crianças e jovens a absorver/questionar/problematizar os conteúdos escolares, relacionando-os à sua realidade de vida, o que facilitará a construção de sua autonomia.

Tal dispendioso projeto é uma utopia ou a América Latina poderia dispor de recursos para realizá-lo? Essa questão nos remete a uma outra seara, a econômica, que, em geral, está além da competência dos educadores. No entanto, mesmo sem sermos especialistas, podemos examinar a questão sob o ponto de vista político e questionar a legitimidade de decisões governamentais e/ou de imposições internacionais que fazem com que países, como o Brasil, por exemplo, destinem, há muitos anos, a maior parte do orçamento nacional para o pagamento de juros da dívida pública.

Las dificultades que tienen los hogares más vulnerables para sostener las trayectorias escolares de los niños y adolescentes se traducen en los resultados alcanzados por los sistemas educativos de la región. El gráfico 3.6 presenta dos indicadores: el porcentaje de población de 17 años que completó la primaria y el porcentaje de población de 20 años que completó la secundaria. Ambos datos señalan déficits importantes y plantean desafíos sustanciales para las políticas educativas. Pese a que, en América Latina, casi todos los niños acceden a la escuela primaria aunque ingresen en forma tardía, solo tres cuartas partes de los jóvenes de 17 años han completado ese nivel. Para los jóvenes sin estudios primarios solo es posible imaginar un escenario futuro de fuerte exclusión y marginalidad. Los logros respecto a la escuela media son mucho más modestos aun, ya que los niveles de desgranamiento y de rezago entre los adolescentes son muy considerables. Solo el 39% de los jóvenes latinoamericanos de 20 años completaron la secundaria por lo que la distancia es enorme respecto a la meta de que todos completen este nivel.

El gráfico 3.6 permite visualizar las fuertes desigualdades sociales en los indicadores de resultados seleccionados. La diferencia porcentual entre los extremos de la escala social analizada es de 27 puntos en el caso del nivel primario y asciende a 45 en el nivel secundario.



## LA OPCIÓN POR LA EDUCACIÓN PÚBLICA O PRIVADA

La tabla 3.3 muestra que casi el 87% de los alumnos de los niveles inicial, primario y medio asisten a escuelas del sector público. Las diferencias por nivel no son muy sustanciales a este respecto, aunque en el sector público hay más estudiantes del nivel primario y el secundario bajo que de los niveles más altos.

**TABLA 3.3**  
**Porcentaje de alumnos en el sector público**  
**por nivel educativo según inserción laboral del hogar.**  
**América Latina (15 países), 2005**

GRUPO DE EDAD	SECTOR FORMAL ALTO	SECTOR FORMAL MEDIO	SECTOR FORMAL BAJO	SECTOR INFORMAL ESTABLE	SECTOR INFORMAL MARGINAL	ÁREA RURAL	TOTAL
INICIAL	69,0	74,0	85,3	88,5	96,9	98,4	85,4
PRIMARIO	71,4	82,3	86,9	89,4	94,1	98,3	88,4
SECUNDARIO BAJO	74,8	83,5	88,8	88,9	96,1	97,4	88,2
SECUNDARIO ALTO	67,5	74,8	80,3	81,3	89,7	92,4	78,9
SUBTOTAL SECUNDARIO	71,5	79,9	85,5	86,1	94,1	96,1	84,7
<b>TOTAL</b>	<b>71,4</b>	<b>80,8</b>	<b>86,1</b>	<b>87,7</b>	<b>94,1</b>	<b>97,5</b>	<b>86,6</b>

FUENTE: SITEAL

En cambio, la selección de la oferta pública o privada presenta variaciones considerables en función de la condición social de los hogares. Los sectores sociales más altos son los más proclives a la oferta educativa privada. Casi el 30% de los niños y adolescentes del sector mejor posicionado en la estructura ocupacional asiste a escuelas de gestión privada. Esto significa que la oferta pública, que tiene en sus manos el desafío de educar a los más pobres (los sectores rurales y los informales urbanos), es también la que sufrió los mayores cambios en el perfil de sus alumnos. Por un lado, ya se señaló la importante presencia de adolescentes pobres en las escuelas primarias. Por otro, los estudiantes secundarios cuyos padres no habían accedido al nivel medio provienen precisamente de estos grupos sociales y son los que tienen más dificultades para sostener la asistencia a término y para completar el nivel.

## TENDENCIAS EDUCATIVAS RECIENTES EN LA ESCOLARIZACIÓN DE NIÑOS Y ADOLESCENTES

Pese a que en la década de 1990 tuvieron lugar fuertes tendencias expulsoras y excluyentes del sector formal de la economía, del trabajo asalariado y de diversos seguros y beneficios sociales, la educación fue un área que continuó con su proceso de inclusión y ampliación de la cobertura.

Como lo muestra la tabla 3.4, la tasa media de crecimiento de la escolarización de la población de 5 a 18 años aumentó el 1,9% por año en el período 1992 - 2000. La mayor expansión de la cobertura del sistema en ese período ocurrió entre la población de 5 años. A este grupo de edad le siguieron el de 15 a 18 años y el de 12 a 14 años. El menor crecimiento se registra en el grupo de 6 a 11 años, es decir, aquel donde la cobertura del sistema ya era la más alta a inicios de los años 90. La proximidad respecto a la meta de la universalización acrecienta las dificultades de crecimiento, ya que los sectores que quedan fuera del sistema educativo son los más marginales.

Los niños y adolescentes de los grupos socio - ocupacionales más vulnerables fueron los más beneficiados por el proceso de expansión de la escolarización. Durante el período 1992 - 2000, las tasas medias de crecimiento anual de la escolarización de todos los

**TABLA 3.4**  
**Tasa media de crecimiento anual de las tasas de escolarización**  
**por grupo de edad según inserción laboral del hogar.**  
**América Latina, períodos 1992 - 2000 (6 países) y 2000 - 2005 (14 países)**

	GRUPO DE EDAD	SECTOR FORMAL ALTO	SECTOR FORMAL MEDIO	SECTOR FORMAL BAJO	SECTOR INFORMAL ESTABLE	SECTOR INFORMAL MARGINAL	ÁREA RURAL	TOTAL
PERÍODO 1992 - 2000	5 AÑOS	4,5	3,7	4,3	4,1	8,9	9,4	5,9
	6 A 11 AÑOS	0,5	0,5	0,8	0,7	1,5	2,4	1,2
	12 A 14 AÑOS	0,5	0,7	0,8	1,3	1,5	3,2	1,7
	15 A 18 AÑOS	1,6	1,8	2,3	2,8	2,7	6,9	3,6
	<b>TOTAL</b>	<b>0,9</b>	<b>0,9</b>	<b>1,2</b>	<b>1,4</b>	<b>2,1</b>	<b>3,4</b>	<b>1,9</b>
PERÍODO 2000 - 2005	5 AÑOS	1,2	3,1	2,9	2,6	0,7	2,7	2,4
	6 A 11 AÑOS	-0,1	-0,2	-0,5	-0,1	-0,6	-0,4	-0,3
	12 A 14 AÑOS	-0,3	-0,3	-0,3	-0,2	-0,8	-0,3	-0,4
	15 A 18 AÑOS	-0,6	-0,7	-0,2	0,2	0,1	1,2	-0,3
	<b>TOTAL</b>	<b>-0,2</b>	<b>-0,1</b>	<b>-0,1</b>	<b>0,1</b>	<b>-0,4</b>	<b>-0,1</b>	<b>-0,2</b>

FUENTE: SITEAL

grupos de edad aumentan a medida que se pasa de los grupos socio - ocupacionales mejor posicionados a los más vulnerables. Este proceso significó una importante reducción de las brechas sociales en las oportunidades de acceso a la educación, en particular en los grupos de edad con el mayor crecimiento: el de 5 años y el de 15 a 18 años.

Sin embargo, los datos muestran el detenimiento del proceso de expansión de la cobertura de los sistemas educativos de la región durante el primer quinquenio de la década actual. Para el total de la población de 5 a 18 años, la tasa media de crecimiento anual asume valores cercanos a 0; es decir que las tasas de escolarización correspondientes al año 2000 son, en términos generales, similares a las del año 2005.

Solo entre los niños de 5 años, la escolarización siguió aumentando durante este período, aunque a un ritmo mucho menor que entre 1992 y 2000. Los datos sobre la población de 6 a 11 años, aquella que está en edad de asistir al nivel primario, revelan que los sectores sociales que más se habían beneficiado del proceso de democratización de las oportunidades de acceso a la educación en su momento son los más perjudicados por los límites actuales de la expansión. Para los niños de estas edades, la desaceleración del crecimiento del sistema educativo afectó sobre todo a los grupos socio - ocupacionales peor posicionados.

También en el grupo de 12 a 14 años se observa que los más perjudicados por la disminución de la expansión educativa fueron los adolescentes del sector informal marginal. No ocurrió lo mismo en el grupo de 15 a 18 años, donde las tasas de escolarización de los grupos socio - ocupacionales más vulnerables se mantuvieron, mientras que decrecieron las del sector formal alto y medio.

No obstante, tomando el total del grupo de 5 a 18 años, se puede afirmar que durante el período 2000 - 2005 las tasas de crecimiento anual de la escolarización fueron cercanas a cero y que los más perjudicados por este proceso fueron los niños y adolescentes provenientes del sector informal marginal de las áreas urbanas.



**TABLA 3.5**  
Tasa media de crecimiento anual de la tasa neta  
de escolarización primaria según inserción laboral del hogar.  
América Latina, períodos 1992 - 2000 (6 países) y 2000 - 2005 (14 países)

PERÍODO	SECTOR FORMAL ALTO	SECTOR FORMAL MEDIO	SECTOR FORMAL BAJO	SECTOR INFORMAL ESTABLE	SECTOR INFORMAL MARGINAL	ÁREA RURAL	TOTAL
PERÍODO 1992 - 2000	1,4	1,1	1,4	2,1	2,4	3,6	2,2
PERÍODO 2000 - 2005	-0,6	-0,1	-0,3	-0,2	-0,9	-0,1	-0,3

FUENTE: SITEAL

**TABLA 3.6**  
Tasa media de crecimiento anual de la tasa neta  
de escolarización secundaria según inserción laboral del hogar.  
América Latina, períodos 1992 - 2000 (6 países) y 2000 - 2005 (14 países)

PERÍODO	SECTOR FORMAL ALTO	SECTOR FORMAL MEDIO	SECTOR FORMAL BAJO	SECTOR INFORMAL ESTABLE	SECTOR INFORMAL MARGINAL	ÁREA RURAL	TOTAL
PERÍODO 1992 - 2000	4,8	4,6	4,4	5,3	5,6	11,2	6,6
PERÍODO 2000 - 2005	0,3	-0,1	1,4	0,5	1,8	3,7	1,0

FUENTE: SITEAL

Las tablas 3.5 y 3.6 presentan la mismas tendencias respecto a las tasas netas de escolarización de nivel primario y medio: un ritmo de crecimiento medio anual mayor en el primer período considerado (1992 - 2000) y un aletargamiento en el período 2000 - 2005.

Durante la década de 1990 las tasas netas de escolarización primaria crecieron menos que las del nivel secundario. Pero mientras las primeras se estancaron durante el primer quinquenio de la década actual, las de nivel secundario siguieron aumentando, aunque a un ritmo mucho menor.

Los mayores logros en el crecimiento de la asistencia a término al nivel primario durante la década del 90 corresponden a los sectores más vulnerables de la estructura ocupacional. En cambio, durante el quinquenio 2000 - 2005, los niños del sector informal marginal presentan la peor evolución en cuanto a este indicador.

Las tasas netas de escolarización secundaria en ambos períodos crecieron a un ritmo mayor entre los sectores socio - ocupacionales más vulnerables: áreas rurales y sector informal marginal. Si se consideran los efectos mencionados de la desaceleración de la expansión del sistema educativo en las tasas de escolarización de los grupos de edad correspondientes al nivel medio (12 a 14 años y 15 a 18 años), puede pensarse que cierto grupo de estudiantes pobres lograron adaptarse a las escuelas medias, pero otros fueron expulsados o excluidos del sistema sin lograr terminar ese nivel. **VER RECUADRO DE INÉS DUSSEL, PÁG. 100**

En relación con los resultados alcanzados, la tendencia es similar a la señalada anteriormente respecto al crecimiento del porcentaje de jóvenes de 17 años que cuentan con estudios secundarios completos. El incremento de este indicador fue mayor

durante el período 1992 - 2000 y disminuyó en el período 2000 - 2005 (ver tabla 3.7). Sin embargo, las tendencias en las desigualdades sociales respecto a la meta de completar el nivel primario difirieron de las señaladas anteriormente respecto al acceso. El porcentaje de jóvenes de 17 años del sector informal (estable y marginal) que com-

**TABLA 3.7**  
Tasa media de crecimiento anual del porcentaje de jóvenes de 17 años que terminaron el nivel primario según inserción laboral del hogar. América Latina, períodos 1992 - 2000 (6 países) y 2000 - 2005 (14 países)

PERÍODO	SECTOR FORMAL ALTO	SECTOR FORMAL MEDIO	SECTOR FORMAL BAJO	SECTOR INFORMAL ESTABLE	SECTOR INFORMAL MARGINAL	ÁREA RURAL	TOTAL
PERÍODO 1992 - 2000	3,3	2,0	1,9	1,6	0,4	5,4	3,0
PERÍODO 2000 - 2005	1,3	2,5	1,6	-2,1	0,0	1,6	1,0

FUENTE: SITEAL

pletó el nivel primario creció a un ritmo menor que el de los demás grupos socio-ocupacionales en ambos períodos considerados (ver tabla 3.7).

**TABLA 3.8**  
Tasa media de crecimiento anual del porcentaje de jóvenes de 20 años que terminaron el nivel secundario según inserción laboral del hogar. América Latina, períodos 1992 - 2000 (6 países) y 2000 - 2005 (14 países)

PERÍODO	SECTOR FORMAL ALTO	SECTOR FORMAL MEDIO	SECTOR FORMAL BAJO	SECTOR INFORMAL ESTABLE	SECTOR INFORMAL MARGINAL	ÁREA RURAL	TOTAL
PERÍODO 1992 - 2000	4,5	0,2	-0,7	-2,7	-7,9	-2,3	1,1
PERÍODO 2000 - 2005	3,0	6,9	6,3	2,9	6,6	10,2	4,9

FUENTE: SITEAL

Por último, la tabla 3.8 muestra el descenso en el ritmo de incremento del porcentaje de población de 20 años que completó el nivel secundario entre los períodos 1992 - 2000 y 2000 - 2005. Durante el primer período, la masificación del nivel medio se tradujo en un incremento del porcentaje de graduados entre los sectores más vulnerables (sector informal marginal y rural). De acuerdo con lo señalado anteriormente respecto a las tasas de escolarización del grupo de 15 a 18 años y a las tasas netas de escolarización media, los jóvenes del sector rural se vieron menos afectados que el resto por el estancamiento de las graduaciones en el nivel medio.

## LA HETEROGENEIDAD REGIONAL EN EL ACCESO Y LOS LOGROS EDUCATIVOS

El examen de las configuraciones productivas realizado en los capítulos anteriores permitió categorizar a los países de la región en tres grupos diferentes. Los datos que se presentan en la tabla 3.9 ratifican la relación entre la diversidad socioeconómica de los países de la región y los logros en la escolarización de los niños y adolescentes.

# LOS NUEVOS DESAFÍOS PEDAGÓGICOS EN LA ESCUELA SECUNDARIA

INÉS DUSSEL\*

Los que tenemos contacto con las escuelas secundarias de la región sabemos que presentan situaciones novedosas. Sin ánimo de caer en exabruptos refundacionales como los que profieren quienes aseguran que nunca antes en la historia se vivieron cambios tan importantes y trascendentes como los actuales, es importante considerar que estamos en condiciones distintas a las de 20 ó 30 años atrás. A la expansión fenomenal de la matrícula, sobre todo en los sectores más postergados de la sociedad, se sumaron transformaciones fuertes en las relaciones de autoridad entre las generaciones, modificaciones en las formas de organización familiar, en los sistemas de valores y creencias de la población. Además, las nuevas tecnologías de la comunicación y la información impusieron nuevos ejes de interacción y capital material y simbólico. En la mayor parte de los países de la región, además, esta expansión fue contemporánea a grandes crisis económicas y políticas en un movimiento que ha sido llamado contra-cíclico.

El aumento de la cobertura en la matrícula no solo no estuvo acompañado de la ampliación de las posibilidades de movilidad social o de parámetros mínimos de inclusión social, sino que fue paralelo a la retracción del mercado de trabajo, a la crisis de representatividad política y a un consecuente aumento de la conflictividad y la violencia social. Todo esto provocó que hoy haya nuevos sujetos en las escuelas secundarias con nuevas demandas y problemáticas, muchas veces con condiciones sociales y familiares precarias, pero también con otras perspectivas sobre el mundo

y el saber, y con temporalidades más aceleradas y vertiginosas que los ritmos del calendario escolar.

Lo que debe subrayarse es que las escuelas se enfrentan a estos desafíos, en buena medida, con los mismos recursos de siempre. Tomemos, por ejemplo, algunas cuestiones sociales y asistenciales con mucho impacto en la tarea pedagógica. Hay grandes dificultades para pensar quiénes se responsabilizan y cómo para atender problemas hasta entonces inéditos en las escuelas: ¿qué se hace con jóvenes que van armados o drogados a las escuelas, o con experiencias de conflicto con la ley? ¿Alcanza con promulgar un reglamento o decreto que las prohíba o las excluya, con el riesgo de expulsar definitivamente de las instituciones estatales a adolescentes que aún están definiendo cómo seguirán sus vidas, o bien hay que asumir que las decisiones deben tomarse más singularmente, considerando los casos, trayectorias y perspectivas? Y, si la segunda opción es la correcta, ¿no implica una exigencia enorme para los docentes el tomar estas decisiones cada vez, sin poder ampararse en redes institucionales y normas que estabilizan y protegen a los sujetos, incluso de sí mismos?

Un elemento particularmente desafiante es la construcción de la autoridad docente en contextos donde todo es pasible de negociación, y donde el día a día se impone sobre los planes de largo plazo. ¿Cómo se insiste en el valor del estudio y de adquirir una cierta disciplina intelectual cuando

\*Coordinadora del  
Área Educación  
FLACSO/Argentina

buena parte del contexto parece desmentirlo? Muchas veces estas problemáticas se responden aisladamente desde las escuelas, con profesores voluntariosos y comprometidos que asumen doble o triple carga laboral para encontrar alguna propuesta que permita aliviar el dolor de sus alumnos, o ayudarlos a sostener una carrera escolar sin sobresaltos. De ahí el peso creciente de la tarea social y asistencial: en ese espacio se tramita la posibilidad de seguir vinculados y amparados dentro de la escuela, con algún adulto que escuche y oriente, y que establezca parámetros y normas donde todos parecen haber desertado.

Hay que mencionar que la presencia de los equipos profesionales asistenciales no ha resultado, al menos en las experiencias más conocidas, de gran ayuda en estas ocasiones. Se convierten a veces en escuelas paralelas, en ámbitos donde se “deposita” a los jóvenes “con problemas”, sin articulación ni colaboración con el trabajo cotidiano de los profesores. Pareciera que todavía no alcanzamos a ver qué forma institucional debe tomar esta parte de la tarea escolar, ineludible e imprescindible para que la enseñanza de conocimientos tenga lugar.

En las cuestiones estrictamente curriculares, la situación no es mucho mejor. El desafío sobre cómo se enseña a adolescentes hiperconectados e hiperestimulados por los medios de comunicación masivos, en un contexto de fuerte deslocalización y desorganización de los saberes y de predominio de la opinión o del sentimiento como último criterio para dictaminar la validez de un enunciado, es enorme. ¿Qué tipo de relaciones debería poder proponer un docente para convocarlos a reflexionar y estudiar tiempos remotos, lógicas abstractas, o conocimientos sin utilidad inmediata, elementos todos que parecen ir contra las tendencias contemporáneas? Estas

demandas deberían revisarse y tamizarse en términos de su capacidad de contribuir a la sociedad y de fortalecer el espacio público, y no asumirse como elementos dados e inmodificables. Muchas veces, las demandas del contexto son estrechas y de corto plazo, y habría que resistir la tentación de ceder, para dar lugar a apuestas más generosas y de mayor alcance. Sin embargo, una vez que se ha debatido cuáles de estas tendencias creemos necesario incorporar a la formación de las nuevas generaciones para ayudarlas a vivir mejor y más plenamente, resulta que los recursos materiales y simbólicos actualmente disponibles no guardan proporción con la magnitud del cuestionamiento.

La escuela secundaria sigue teniendo una organización apegada al enciclopedismo, con poca articulación entre las asignaturas y con escasa presencia de espacios expresivos y creativos que permitan cursar y reorientar el predominio del “yo creo, yo pienso y yo siento” que imponen los medios. Las materias escolares reiteran, en muchos casos, lógicas disciplinares del siglo XIX, con preguntas y recorridos que distan de ser universales y aplicables a las condiciones actuales. Esto hace que el conocimiento escolar sea percibido, en el mejor de los casos, como válido e importante solo en el interior de la escuela, y de escasa o nula relevancia para la vida social y productiva. Por otra parte, las tecnologías del aula siguen siendo escuetas: a las palabras docente, tiza, pizarrón, no siempre se suman los cuadernos y los libros, y mucho menos las nuevas TIC. Por supuesto, hay que desconfiar de las soluciones que suponen que estos problemas se superan incorporando computadoras o televisores a las aulas. En la medida en que la formación docente inicial y continua no aborde estos problemas y siga ignorando las transformaciones políticas, culturales y tecnológicas para priorizar una didáctica



abstracta y descontextualizada, será difícil que los profesores estén en condiciones para responder a estas nuevas demandas, aunque cuenten con computadoras de última generación o reciban sus clases por televisión.

En síntesis: estos nuevos desafíos ponen de manifiesto que hay un desfase significativo entre la organización institucional y curricular de la escuela secundaria y las formas de relación, de construcción de los saberes y los horizontes de expectativa de la sociedad contemporánea. Hablar de desfase no supone un ajuste automático o inmediato entre la organización escolar y la sociedad. Que la escuela tenga otros tiempos menos urgidos y vertiginosos que los que impone la televisión o el mercado de

trabajo es bienvenido y provechoso para los adolescentes, pero que no logre ni convocarlos con éxito a acciones de conocimiento que amplíen su mundo ni persuadirlos de que la reflexión y la disciplina intelectual tienen valor para sus vidas, es algo que debería preocuparnos. Es tiempo de empezar a pensar en una organización escolar distinta, con profesores de tiempo completo, con otra organización del espacio y una distribución de roles más repartida. El curriculum debería tener menos asignaturas, más secuenciadas y estructuradas teniendo en cuenta la riqueza de la experiencia humana pasada y actual, y también tendría que contemplar espacios más abiertos donde pueda darse curso a experiencias nuevas, que enriquezcan y amplíen los límites de estos tiempos.



Los países del grupo 1, que cuentan con una economía formal más extendida, son también aquellos en los que el sistema educativo se expandió más tempranamente y, en consecuencia, los que presentan los mejores niveles de cobertura. La situación de los países del grupo 2 resulta intermedia tanto en lo relativo a la distribución de los hogares en la estructura de oportunidades laborales como en los logros educativos. En los países del grupo 3, en los que la concentración de hogares cuyos recursos provienen de la economía rural es mayor, surgen las mayores dificultades para ampliar la cobertura del sistema.

**TABLA 3.9**  
Tasas específicas de escolarización por grupo de edad  
e índice de pendiente de la desigualdad según inserción laboral del hogar  
por grupo de países. América Latina (15 países), 2005

INSERCIÓN EN EL MERCADO LABORAL								TOTAL	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
GRUPO DE EDAD	SECTOR FORMAL ALTO	SECTOR FORMAL MEDIO	SECTOR FORMAL BAJO	SECTOR INFORMAL ESTABLE	SECTOR INFORMAL MARGINAL	ÁREA RURAL			
GRUPO 1	5 AÑOS	85,2	86,9	83,9	83,8	72,7	62,7	83,6	-4,4
	6 A 11 AÑOS	99,8	98,7	99,1	98,6	98,8	97,8	98,9	-0,3
	12 A 14 AÑOS	99,3	98,4	97,1	96,4	94,9	97,7	97,7	-0,6
	15 A 18 AÑOS	88,8	80,7	81,2	76,6	66,1	77,1	80,9	-3,1
	TOTAL	95,5	92,8	92,7	90,5	88,0	89,9	92,5	-1,3
GRUPO 2	5 AÑOS	88,7	83,9	79,3	80,6	69,7	65,0	77,1	-4,6
	6 A 11 AÑOS	97,6	96,5	94,3	94,9	92,1	91,4	94,3	-1,2
	12 A 14 AÑOS	96,3	93,9	91,6	92,1	88,8	84,9	90,6	-2,1
	15 A 18 AÑOS	81,8	71,0	67,9	65,6	64,3	52,9	65,7	-4,8
	TOTAL	92,0	88,1	85,2	84,9	81,8	78,1	84,3	-2,5
GRUPO 3	5 AÑOS	51,0	47,6	48,8	44,3	35,2	24,6	32,1	-5,0
	6 A 11 AÑOS	96,6	91,1	89,8	84,1	78,4	77,4	81,3	-4,0
	12 A 14 AÑOS	92,1	89,9	78,7	80,8	81,8	67,2	74,0	-4,2
	15 A 18 AÑOS	78,9	64,3	57,0	55,9	47,5	28,1	41,3	-8,7
	TOTAL	87,3	80,1	75,6	73,0	67,1	59,2	65,8	-5,2

FUENTE: SITEAL

Los datos permiten afirmar que el acceso a la escolarización primaria es todavía una cuestión pendiente en las economías rurales de la región. Efectivamente, solo el 81,3% de los niños de 6 a 11 años de los países del grupo 3 están escolarizados; ese porcentaje aumenta al 94,3% entre los países del grupo 2. Los países del primer grupo son los únicos donde la cobertura del sistema para los niños con edades correspondientes al nivel primario es casi universal.

La gran expansión de la escolarización entre los niños de 5 años a la que se hizo referencia más arriba es un resultado tangible en los países del primero y del segundo grupo (con tasas específicas de 83,6% y 77,1%, respectivamente), pero un desafío pendiente para los países del tercer grupo donde apenas un tercio de los niños asisten a un establecimiento educativo de nivel inicial.

La cobertura del sistema educativo entre quienes, por su edad, deberían estar asistiendo al secundario bajo (12 a 14 años) y al secundario alto (15 a 18 años) expresa la

misma fragmentación territorial entre los países de la región. De esta manera, el importante crecimiento de la escolarización en estos grupos de edad ligado a la ampliación de la oferta y a la masificación de la escuela media que favoreció principalmente a los adolescentes provenientes de los hogares peor posicionados de la estructura ocupacional no logra revertir la heterogeneidad regional anclada en la diversidad histórica del desarrollo de los sistemas educativos. La escolarización de los adolescentes se reduce significativamente entre el primer y el tercer grupo de países.

La tabla 3.9 permite observar que los países con economías más prósperas son también los que presentan una distribución más equitativa de las oportunidades de acceso a la educación. El índice de pendiente de la desigualdad indica cuánto decrece en promedio la tasa de escolarización por el pasaje de las mejores a las peores posiciones laborales. Los países del grupo 1 presentan los índices más bajos de desigualdad, los del grupo 2 tienen índices intermedios y los del grupo 3 presentan los índices más altos.

En los países de primer grupo, donde el acceso a la escolarización primaria es universal, la desigualdad social es inexistente y algo similar ocurre entre los adolescentes de 12 a 14 años, aunque esto no significa que todos ellos hayan accedido al nivel medio. Sin embargo, en los países del primer grupo persiste el desafío de democratizar el acceso tanto a la educación inicial como a la de los adolescentes de 15 a 18 años. En estos grupos de edad polares, los índices de desigualdad son todavía muy altos, lo que permite constatar que el acceso educativo sigue los derroteros de la estructura social: los mejor posicionados acceden primero ya que ni la oferta educativa llega a todos los ámbitos ni todas las familias disponen de los recursos necesarios para solventar los gastos que supone la escolarización.

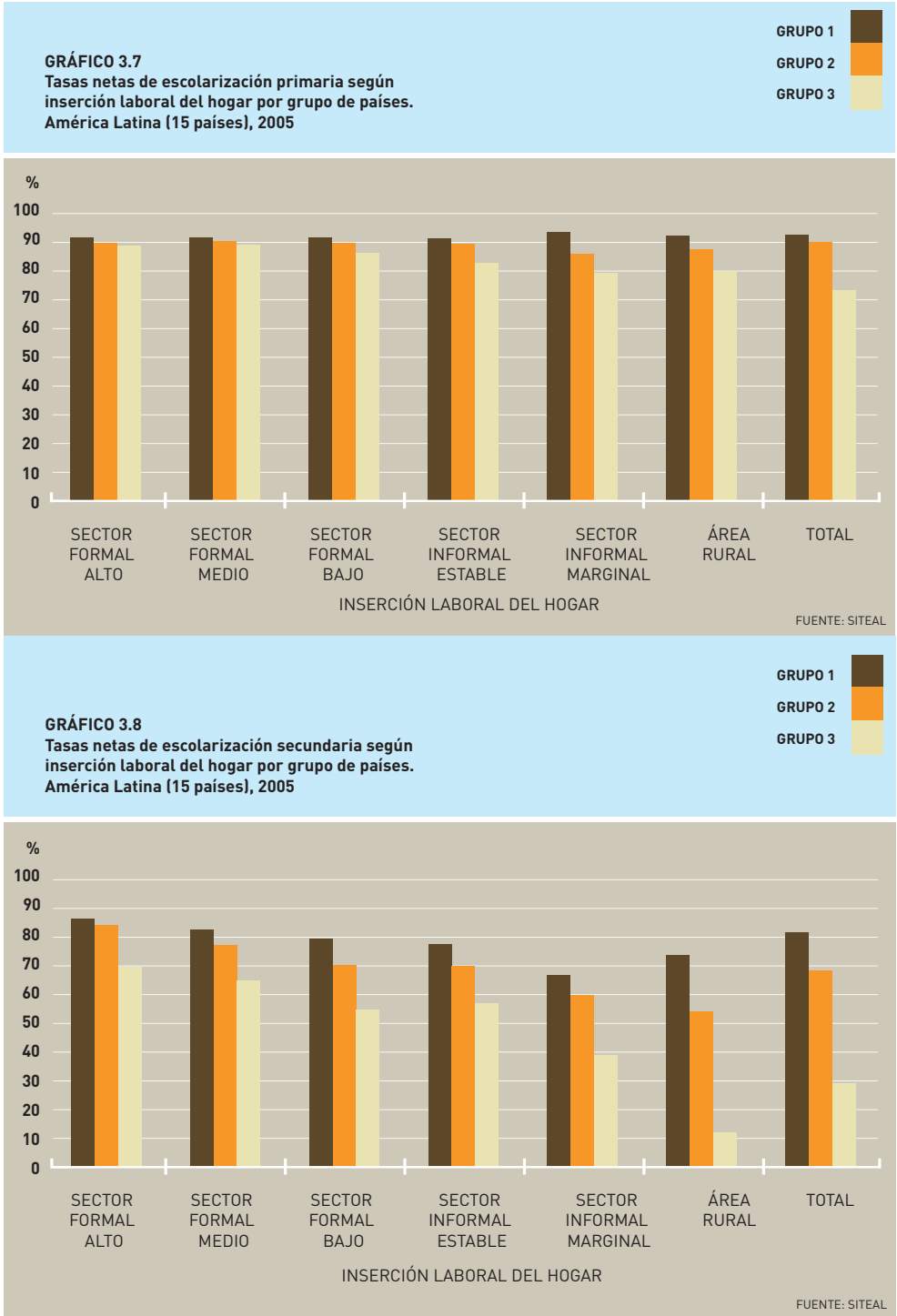
En los países del tercer grupo, las desigualdades sociales de acceso a la educación son muy importantes para todas las edades: los hogares mejor posicionados en el mercado laboral tienen más oportunidades de incorporar y mantener a sus hijos en el sistema educativo. La brecha social más aguda se registra entre los adolescentes de 15 a 18 años, de modo tal que la tasa de escolarización de los que residen en los hogares con ingresos más elevados provenientes del sector formal triplica a la de sus congéneres de áreas rurales.

Los gráficos 3.7 y 3.8 ilustran las diferencias entre los grupos de países en cuanto a la eficiencia interna de sus sistemas educativos. Las tasas netas de escolarización expresan en qué medida los niños y los adolescentes efectivamente están asistiendo al nivel correspondiente en función de su edad. Las tasas netas de escolarización primaria

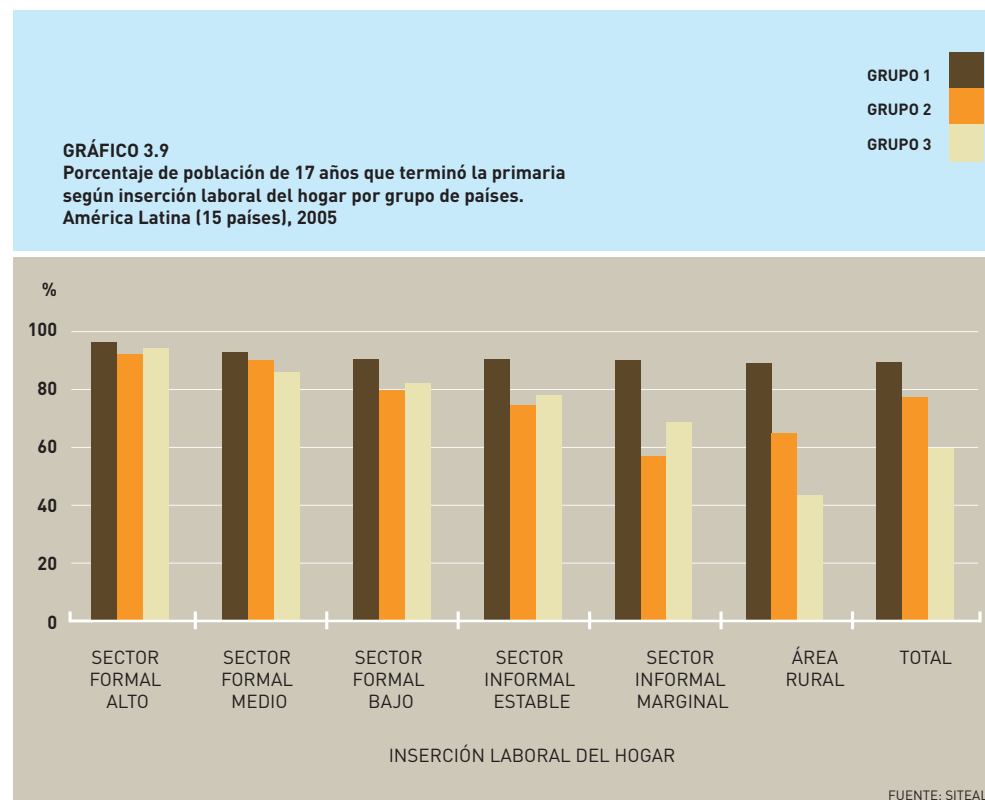


pasan del 92,1% en los países del primer grupo al 81,7% en los del tercero. Las diferencias interregionales en las tasas netas de escolarización secundaria son mucho más pronunciadas ya que, mientras en los países del primer grupo el 81% de los adolescentes asisten al nivel medio, en los países del tercer grupo este porcentaje desciende al 29,6%.

Solo las tasas netas de nivel primario correspondientes a los niños que residen en los hogares mejor posicionados en la estructura ocupacional (sector formal de altos ingresos) no presentan diferencias significativas entre los grupos de países. En cambio, para los niños y adolescentes que residen en los hogares insertos en las demás posiciones, las tasas son diferentes según el grupo de países de pertenencia. Las diferencias más extremas corresponden a las tasas netas de escolarización secundaria entre los adolescentes que residen en hogares rurales: las tasas netas del primer grupo de países casi quintuplican a las del tercero.



Por último, también resultan significativas las diferencias entre los grupos de países respecto a los logros educativos. En los países del primer grupo, el 92% de los jóvenes de 17 años tiene estudios primarios; este porcentaje desciende al 76% y al 60% en el segundo y en el tercero respectivamente. Además, en los países del primer grupo la expansión de la escolarización primaria es de larga data, por lo que no se presentan diferencias entre los grupos socio - ocupacionales en cuanto a este indicador. En cambio, sí son significativas las diferencias sociales en los países del segundo y del tercer grupo.



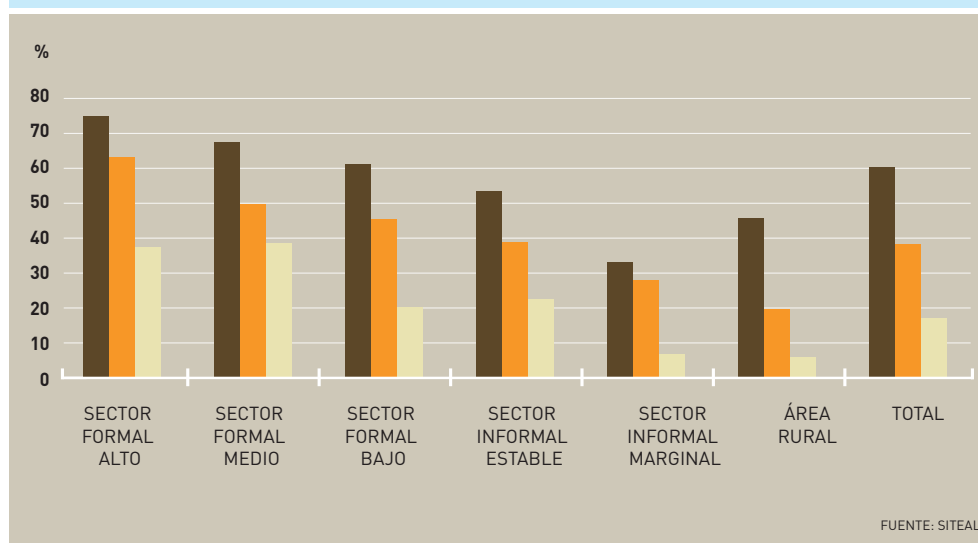
En cuanto al porcentaje de jóvenes de 20 años con estudios secundarios completos, las diferencias entre los grupos de países son más marcadas (ver gráfico 3.10). La probabilidad de que un joven de 20 años cuente con estudios secundarios completos es cuatro veces mayor en el primer grupo (donde el porcentaje es del 60,8%) que en el tercero (donde solo el 14,7% completó la secundaria). Es importante destacar que las diferencias sociales respecto a este indicador son homogéneas en los tres grupos de países. En los actuales sistemas educativos, completar el secundario en cualquiera de los tres escenarios es algo posible únicamente para los adolescentes provenientes de los hogares urbanos integrados al sector formal de la economía. **VER EL RECUADRO DE PEDRO RAVELA, PÁG. 108.**

## LAS METAS EDUCATIVAS, UN HORIZONTE AÚN LEJANO

El panorama que resulta del conjunto de datos analizados en este capítulo es sumamente complejo. El rasgo más visible es la existencia de profundas desigualdades entre los diferentes grupos sociales, en todos los países de la región.

Las oportunidades educativas de cada niño están fuertemente marcadas por la situación de su familia de origen. Aquellos que viven en hogares donde los adul-

**GRÁFICO 3.10**  
**Porcentaje de población de 20 años que terminó la secundaria**  
**según inserción laboral del hogar por grupo de países.**  
**América Latina (15 países), 2005**



tos disponen de escasos recursos para competir en el mercado de trabajo y una inserción laboral precaria e inestable, tendrán serias dificultades para acceder a la escuela, permanecer en ella, completar el nivel medio y lograr aprendizajes sustantivos. En esta situación se encuentran el mayor porcentaje de niños que ingresan tardíamente a la escuela, los que comienzan a abandonar tempranamente y los que no logran terminar ni siquiera el nivel primario. Los niveles de retraso son los más altos y, en muchos casos, esto responde a una temprana inserción en el mundo laboral.

Por el contrario, para los niños y adolescentes que provienen de hogares vinculados a los sectores más integrados de la economía, los indicadores educativos permiten construir un panorama muy diferente. Entre ellos la escolarización es muy alta, a partir de los 5 años de edad y hasta muy avanzada la adolescencia. En este sector social también se perciben las tasas de retraso más bajas y la menor proporción de adolescentes que articulan actividades educativas con otras laborales.

Este es el sector social que logra una mejor relación con el sistema educativo; aquí se encuentran las trayectorias educativas más cercanas a aquellas diseñadas en las normas educativas. A medida que se recorren los sectores sociales y se toma distancia del sector más privilegiado, el panorama comienza a empeorar y se torna más crítico. Los peores indicadores señalan a los niños provenientes de familias rurales pobres o a los que habitan en hogares que construyen su bienestar en las áreas más marginales del sector informal.

Un segundo elemento a destacar, además de las desigualdades educativas, es que aún entre los sectores más integrados de la sociedad hay señales de dificultad por lograr la meta de la universalización del conocimiento. En este sentido, el indicador más sensible para mostrar la heterogeneidad de situaciones en la región es el porcentaje de jóvenes de veinte años que logró completar el nivel secundario. Solo el 40% de los jóvenes de América Latina ha completado el secundario, y entre aquellos del nivel social



# DESIGUALDADES SOCIALES Y LOGROS EDUCATIVOS

PEDRO RAVELA\*

## EL PROBLEMA DE LA (AUSENCIA DE) MEDICIÓN

A nivel internacional, es sabido que las desigualdades sociales tienen una fuerte incidencia sobre los logros educativos<sup>1</sup> de los estudiantes<sup>2</sup>, sin embargo el tema ha sido poco analizado por los sistemas de evaluación de la región. La mayoría de los países reporta resultados desagregados según las formas de administración de las escuelas, las áreas geográficas y las jurisdicciones.

Típicamente, los resultados distinguen entre escuelas públicas y privadas, entre escuelas urbanas y rurales, y entre jurisdicciones subnacionales (estados, regiones o provincias). Un énfasis similar tuvieron los informes del Primer Estudio Regional realizado por la UNESCO/OREALC en la década de 1990.

El problema de este modo de reportar es que, si bien pone de manifiesto algunas de las desigualdades existentes (por ejemplo entre el sector urbano, el sector rural y las escuelas indígenas), al mismo tiempo esconde la enorme heterogeneidad social existente en el interior del sector público urbano, que incluye desde escuelas para estudiantes de clase media y alta, hasta sectores urbano-marginales.

Ignorar la incidencia del contexto socio-cultural sobre los logros educativos puede llevar a la opinión pública y a las autoridades a conclusiones erróneas; por ejemplo, a creer que la enseñanza en las escuelas privadas es mejor que en las públicas. En realidad, los mejores resultados del sector privado son, prin-

cialmente, efecto de la selección social y académica de su alumnado ya que los niños y niñas más pobres no acceden a estas escuelas y muchas de éstas suelen deshacerse de los estudiantes que reprueban cursos.<sup>3</sup>

## LA EVIDENCIA EMPÍRICA SOBRE DESIGUALDAD SOCIAL Y LOGROS EDUCATIVOS EN LA REGIÓN

La principal fuente de datos para una mirada regional sobre los efectos de la desigualdad social en los logros educativos proviene del estudio internacional PISA, que reporta resultados por cuartiles de nivel socioeconómico y ocupacional de los padres y madres de los estudiantes.<sup>4</sup>

Puntuaciones en lectura. Estudio PISA 2000/2001

	CUARTIL INFERIOR	CUARTIL SUPERIOR	BRECHA
ARGENTINA	379	483	104
BRASIL	368	435	67
CHILE	372	466	94
MÉXICO	385	471	86
PERÚ	283	383	100
OCDE	463	545	82
ALEMANIA	427	541	114
COREA DEL SUR	509	542	33
ESPAÑA	461	529	68
FINLANDIA	524	576	52

FUENTE: OECD/UNESCO-UIS

Las puntuaciones indicadas deben referirse a la media de la OCDE, que es de 500 puntos, en tanto que 100 puntos corresponden a una desviación estándar.

\*Director del Instituto de Evaluación Educativa, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Católica del Uruguay.

dar. Para la OCDE como conjunto, la brecha entre el cuartil inferior y el superior es de 82 puntos. En los países de América Latina es algo superior, se ubica en torno a 100 puntos. Brasil tiene una brecha menor, pero no porque sus estudiantes aprendan más sino, por el contrario, porque la puntuación de sus mejores estudiantes es más baja que en los demás países.

En Alemania la brecha es aún mayor que en los países de América Latina (114 puntos), pero sus estudiantes de menor desempeño (el cuartil inferior) tienen una puntuación (427) muy por encima de la que corresponde a los estudiantes latinoamericanos del mismo cuartil. Debe tenerse en cuenta que los estudiantes en el cuartil inferior de Alemania seguramente están en una situación sociocultural bastante mejor que sus pares latinoamericanos. Corea del Sur y Finlandia son ejemplos de países con brechas pequeñas y, al mismo tiempo, muy buenas puntuaciones. En estos países las dife-

rencias en el logro educativo son reducidas porque todos los estudiantes logran buenos desempeños.

Muy pocos sistemas de evaluación reportan resultados vinculados a las características socioculturales de los estudiantes y de las escuelas en los países de la región. Uruguay lo ha hecho desde 1996, reportado sus resultados en función de una clasificación de las escuelas en cinco categorías de contexto sociocultural, que tiene en cuenta la situación educativa y económica de los hogares de los estudiantes. Mientras en las escuelas de contexto muy favorable el 85% de los estudiantes alcanzó un nivel de suficiencia en las pruebas de Lengua, en las escuelas de contexto muy desfavorable esto ocurrió apenas con el 37%.<sup>5</sup>

Chile comenzó hace algunos años a clasificar a sus escuelas en grupos socioeconómicos y reporta datos como los incluidos en la siguiente tabla:

Distribución de estudiantes 4° básico 2006 en niveles de logro por grupo socioeconómico						
GRUPO SOCIOECONÓMICO	LECTURA			MATEMÁTICA		
	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO	INICIAL	INTERMEDIO	AVANZADO
BAJO	53%	28%	19%	60%	29%	11%
MEDIO BAJO	54%	26%	20%	54%	31%	15%
MEDIO	40%	29%	31%	38%	37%	24%
MEDIO ALTO	21%	28%	49%	20%	39%	41%
ALTO	11%	21%	69%	7%	29%	64%
NOTA: DADO QUE LOS PORCENTAJES ESTÁN APROXIMADOS, LOS TOTALES PUEDEN NO SUMAR EXACTAMENTE 100%						
FUENTE: MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2007). RESULTADOS NACIONALES SIMCE 2006.						

1 El término “logros educativos” refiere a los desempeños de los estudiantes en pruebas escritas.

2 Willms, D. (2006). Las brechas de aprendizaje: *Diez preguntas de la política educativa a seguir en relación con el desempeño y la equidad en las escuelas y los sistemas educativos*. UNESCO/UIS. Traducción del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), México.

3 El Estudio PISA de la OCDE muestra que, cuando se tiene en cuenta el origen social de los estudiantes y la composición sociocultural de la matrícula de las escuelas, no hay diferencias significativas entre los desempeños de los estudiantes de los sectores público y privado. OECD/PISA (2004); *Learning for Tomorrow's World. First results from PISA 2003*.

4 OECD/UNESCO-UIS, (2003); *Further Results from PISA 2000*. También existen datos por nivel educativo pero son poco relevantes para América Latina, dado que el nivel más bajo que considera PISA es haber completado la educación media básica. Esto es así porque en los países miembros de la OCDE prácticamente no existe población que no haya culminado la educación primaria.

5 En el Informe de Resultados correspondiente a la Evaluación de 2002 en 6° de primaria, Uruguay reportó la evolución de la brecha entre los logros de los estudiantes en las escuelas de contextos muy favorable y muy desfavorable (48,3 puntos porcentuales en 1996, 41,3 en 1999 y 32,9 en 2002). ANEP, Gerencia de Investigación y Evaluación (2003); *Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua y Matemática 2002. Segundo Informe*.

Según se puede apreciar, en las escuelas del grupo socioeconómico bajo apenas el 19% de los estudiantes logra un nivel de lectura avanzado, en tanto en el grupo socioeconómico alto lo logra el 69% de los alumnos. En los grupos bajo y medio bajo, más de la mitad de los estudiantes se encuentran en un nivel de lectura inicial, mientras en el grupo alto apenas uno de cada 10 estudiantes está en dicho nivel.

Lamentablemente, no es posible analizar tendencias en el impacto de las desigualdades sociales sobre los logros educativos. En primer término, debido a la escasez de información sobre el fenómeno. En segundo término, porque hay poca información sobre resultados que sea comparable en el tiempo.<sup>6</sup> Recién a finales de 2007, el estudio PISA permitirá comparar resultados de los ciclos 2000, 2003 y 2006. El tema debería ser objeto de mayor atención en los sistemas nacionales de evaluación, y seguramente lo será en el Segundo Estudio Regional que lleva adelante UNESCO/OREALC. Ello requiere, entre otras cosas, de continuidad en los sistemas de evaluación de logros educativos, lo cual no es común en la región.

### **¿CÓMO REVERTIR EL CONDICIONAMIENTO SOCIAL DE LOS RESULTADOS EDUCATIVOS?**

Es muy importante comprender un primer aspecto del problema: el efecto principal sobre los logros educativos no proviene del origen social individual de los estudiantes, sino de la agregación de estudiantes de similar origen social en una misma escuela.

En otras palabras, un estudiante de origen social desfavorecido que asiste a una escuela con estudiantes de diversas situaciones sociales y culturales tiene más posibilidades de aprender. En cambio, cuando la matrícula de la escuela está compuesta mayoritaria-

mente por estudiantes de origen social desfavorecido, las posibilidades de aprender son menores para todos, por razones obvias: el trabajo del maestro se hace mucho más difícil y complejo en estas condiciones.

Si bien la segregación de la matrícula escolar por variables socioculturales depende de dinámicas sociales que están fuera del control de la política educativa, hay decisiones que se toman en el interior del sistema educativo que pueden contribuir a incrementar o a disminuir la segregación.

Un primer caso es el que se produce cuando algunas escuelas seleccionan a los mejores alumnos o excluyen a los de condición social más desfavorecida. Esto puede ocurrir abiertamente, como en el caso chileno, en que se promueve la elección de escuelas por parte de las familias y, paralelamente, se permite que las escuelas seleccionen qué estudiantes admiten. Este fenómeno es hoy objeto de un fuerte debate en Chile y se están tomando medidas para corregirlo.

Pero la segregación puede ocurrir también de manera informal, simplemente porque ciertas familias tienen mayor información y poder de presión para lograr inscribir a sus hijos en las escuelas públicas de mayor prestigio, y esto ocurre con la complicidad de las autoridades escolares. Otro modo informal en que el sistema educativo contribuye a la segregación es permitir el deterioro edilicio de las escuelas a las que asisten los más pobres, lo cual genera la migración de las familias con más recursos hacia otras escuelas.

Un segundo modo en que los sistemas educativos contribuyen a incrementar la segregación que existe en la sociedad es a través de la diversificación temprana de las trayectorias educativas. Los datos de PISA 2003 muestran con contundencia que los países que tempranamente abren alternativas institucionales dife-

renciadas (como la diversificación entre enseñanza técnica y enseñanza general), generan mayores brechas en los desempeños de los estudiantes, porque los estudiantes más pobres y los de peor desempeño suelen concentrarse en una de las alternativas, en la que se vuelve más difícil enseñar y aprender. Alemania es un buen ejemplo de este problema: los estudiantes se distribuyen en distintas trayectorias educativas a los diez años de edad. En América Latina, Uruguay tuvo los desempeños más bajos en PISA 2003 entre los estudiantes que, al finalizar la escuela primaria, pasan a cursar la educación técnica. Países con resultados altos y equitativos suelen tener la primera diversificación de las trayectorias educativas a partir de los 14 (Corea del Sur), y 15 o 16 años (Finlandia).

### **MÁS TIEMPO Y MÁS RECURSOS PARA LOS ESTUDIANTES DE ORIGEN SOCIAL DESFAVORECIDO**

Un segundo aspecto del problema que es importante comprender es que, necesaria e inevitablemente, enseñar a los niños y niñas de origen social desfavorecido requiere de más tiempo y recursos. No hay forma de evitar esto, simplemente porque los estudiantes de origen social más favorecido llegan a la escuela con un mayor dominio del lenguaje oral y escrito, al tiempo que cuentan con mayor apoyo y recursos culturales en el hogar. Por tanto, lograr ciertos niveles de conocimiento y competencia en estudiantes que crecieron y viven en condiciones socioculturales desfavorables siempre requerirá de más tiempo.

El modo en que tradicionalmente los sistemas educativos y los maestros han

encarado este problema ha sido reprobando al estudiante que no alcanza los conocimientos y capacidades esperados al cabo de un año escolar. Repetir el curso es un modo de dar más tiempo al estudiante y tiene un costo para el Estado. Sin embargo, la evidencia empírica muestra que este no es un buen modo de enfrentar el problema. Los estudiantes que repiten no logran situarse luego en un nivel similar que los demás. Por otra parte, la repetición tiene un costo personal para el estudiante en términos de autoestima, lo separa de sus compañeros de generación, supone que no ha aprendido nada y que debe comenzar de cero al año siguiente.

La promoción automática tampoco es una solución, dado que implica cerrar los ojos ante el problema y trasladarlo hacia adelante. Los estudiantes llegarán al final de la educación obligatoria sin los conocimientos y capacidades necesarios para continuar estudiando y para participar en la sociedad.

Un modo alternativo de encarar el problema sería establecer un sistema de pruebas nacionales que evalúe aquello que todos los estudiantes deberían haber logrado al finalizar un grado escolar. Quienes no lograsen un resultado satisfactorio no deberían reprobado, sino recibir enseñanza y apoyo adicional para presentarse nuevamente a la prueba, hasta que logren aprobarla. Probablemente este sería un modo más inteligente de emplear los recursos que hoy se destinan a atender a quienes repiten cursos.

El otro tipo de política posible consiste en dirigir recursos y apoyos específicos hacia las escuelas que atienden a las

6 México y Guatemala también han comenzado a introducir variables de tipo sociocultural en la presentación de los resultados de sus pruebas nacionales. Brasil en cambio, ha publicado recientemente un reporte de tendencias que incluye 58 tablas con resultados comparados entre 1995 y 2005, todos focalizados en los promedios de desempeño y abiertos por categorías administrativas: tipo de escuela (urbana, municipal, federal, particular), estados y área geográfica (capital e interior de cada Estado). El informe no contiene ningún dato acerca de las características socioculturales de los estudiantes ni acerca de la evolución en el tiempo de las brechas en el desempeño de estudiantes de diverso origen social. SAEB/2005 (2007); *Primeiros Resultados: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada*.



poblaciones más desfavorecidas. Esto puede hacerse de muchas maneras diferentes.

En Uruguay ha resultado exitoso (tanto en la mejora de los aprendizajes como en la reducción de la reprobación y deserción) el Programa de Escuelas de Tiempo Completo, que brindan una enseñanza de jornada completa, un enfoque pedagógico innovador y un programa permanente de acompañamiento y formación en servicio para los maestros. Más recientemente se ha implementado el Programa de Maestros Comunitarios, en escuelas de contextos desfavorecidos y de media jornada. Estos maestros no tienen un curso a su cargo, sino que su función principal es desarrollar los vínculos con las familias y brindar atención complementaria a los estudiantes con mayores dificultades.

En Chile se ha implementado, también con buenos resultados, un programa dirigido a encomendar a universidades y organismos no gubernamentales especializados en educación, el seguimiento y apoyo de escuelas de sectores pobres que registran sistemáticamente malos resultados en las evaluaciones nacionales.

Lo importante, en todos los casos, es enfatizar la necesidad de invertir en mayores recursos y de crear nuevas capacidades en las escuelas que trabajan con las poblaciones más desfavorecidas. Las evaluaciones estandarizadas deberían servir para tener un mapa social y educativo de las escuelas, de modo de dirigir estos apoyos. Deberían servir también para mostrar el tipo de dificultades o insuficiencias en los aprendizajes más comunes.

Finalmente, es importante señalar el riesgo de que las evaluaciones externas sean empleadas por las autoridades para desligarse de la responsabilidad por los logros educativos, transfiriéndola a los docentes y a las familias. Esto ocurre cuando un Ministerio de Educación se limita a divulgar los resultados por escuela, pero no implementa acciones de apoyo a las escuelas con problemas. Algo parecido ocurre con las políticas dirigidas a entregar premios o incentivos a las mejores escuelas. Estos esquemas suelen motivar a los que ya están bien y desmoralizar a los que están peor. Pero, sobre todo, ignoran el problema de la necesidad de invertir en dar apoyos para crear nuevas capacidades en las escuelas y docentes que trabajan con las poblaciones más desfavorecidas.



más alto hay un tercio que no logra finalizar este nivel. Entre los países del Cono Sur, cerca de una cuarta parte de los jóvenes no ha cumplido con esta meta, mientras que entre los países de menor desarrollo este porcentaje se extiende a más de la mitad. Sin duda, en estos últimos países la educación media es un privilegio para unos pocos, seguramente los que provienen de las clases más altas.

Esto muestra que hay todavía profundas dificultades en la región para el logro de una educación para todos, y que el esfuerzo que queda por delante es mayúsculo. Es por ello que, en este contexto, adquiere especial relevancia el estancamiento de los procesos de expansión educativa, tal como se desprende del análisis de los datos presentados.

La combinación entre las profundas desigualdades en el acceso a la educación, la evidencia de que ni siquiera los sectores más integrados logran un pleno acceso al conocimiento y las dificultades que encuentran los estados de la región para continuar con el crecimiento logrado en décadas pasadas aleja el horizonte de una educación de calidad para todos e invita a una profunda reflexión respecto a lo que se está viviendo en términos sociales y educativos en la región. Antes de avanzar en esta línea e intentar extraer conclusiones de los datos expuestos es necesario analizar en profundidad algunos mecanismos que hacen efectivas estas desigualdades y la consiguiente dificultad para avanzar hacia la universalización del conocimiento. Este es el eje del próximo capítulo. ■





## CAPÍTULO 4

### LOS CAMINOS DE LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA





## CAPÍTULO 4 LOS CAMINOS DE LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA

Las probabilidades que tienen los niños y adolescentes de acceder a la escuela, permanecer en ella, completar al menos el nivel medio y lograr como resultado de esa experiencia aprendizajes significativos están claramente delimitadas por la situación social de sus familias de origen. En este capítulo se identifican algunos de los múltiples mecanismos presentes en la reproducción y profundización de las desigualdades sociales y educativas. El objetivo es aportar herramientas para el diagnóstico e incorporar información que permita analizar aquellos factores que influyen en la construcción de las desigualdades educativas y hacen más difícil la educación a los sectores de la sociedad menos favorecidos.

Determinadas situaciones específicas sirven para representar las distintas formas en que se configuran estas desigualdades. La primera de ellas es cómo la pertenencia a ciertos grupos culturales o étnicos aumenta las probabilidades de fracaso educativo. Es un hecho ampliamente reconocido que las comunidades indígenas y las afro-descendientes han sido las últimas en ser incorporadas a las aulas y aún siguen estando entre los sectores sociales con menos acceso a la educación.

La segunda situación analizada es la de las comunidades rurales. Asociada a las desigualdades sociales, la brecha entre las zonas urbanas y las rurales está entre las más profundas que deben enfrentar los sistemas educativos en la actualidad, especialmente cuando se percibe que en el ámbito rural persiste un número muy elevado de niños que sufren una exclusión total de la escuela al no tener ninguna probabilidad de acceso a ella.



En tercer lugar se presenta un análisis del esfuerzo económico que deben hacer las familias para que sus hijos puedan ir a la escuela. Aun cuando la gran mayoría de la población envía a sus niños a escuelas públicas, el gasto que representa para ellas la educación de sus hijos es muy elevado; esta es una de las fuentes más claras de desigualdad en las trayectorias educativas de los diferentes grupos sociales.

El análisis de este espectro de situaciones permite entender cómo se van construyendo las desigualdades. En los recuadros de este capítulo, expertos en el tema tratan además cuestiones específicas como el trabajo infantil en zonas urbanas y en zonas rurales, y el problema de los conflictos armados.

Las situaciones expuestas aquí son un intento de aproximación a la compleja realidad que se vive en los sectores menos integrados de las sociedades de América Latina. Si bien pueden tener la apariencia de piezas sueltas de un rompecabezas, resultan suficientes para esbozar una primera imagen de los modos en que se configuran en la región los procesos de exclusión educativa.

## DIFERENCIAS ÉTNICAS EN LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES

A lo largo de los últimos diez años, y como producto de diferentes diagnósticos que advertían sobre las disparidades educativas en función de la condición étnica de la población, se desarrollaron en casi todos los países de la región distintas iniciativas y esfuerzos orientados a reducir las brechas observadas en este sentido. Sin duda, la distancia cultural y muchas veces también idiomática entre la oferta educativa pública nacional y las comunidades étnicas originarias del territorio latinoamericano,



supusieron un fuerte esfuerzo de adaptación de estas minorías. Pero tal adaptación, al carecer de contemplaciones sobre la diferencia, dejó a estos grupos en una mala situación respecto de aquellos cuya cultura e idioma son los mismos que se imparten en la escuela. Si bien la gratuidad del sistema educativo abre las puertas a todos aquellos que puedan financiar los costos directos e indirectos asociados a la escolaridad de los niños, los factores de índole social y cultural propios de sociedades cada vez más heterogéneas en su composición, inciden en las trayectorias escolares de los niños y jóvenes latinoamericanos.

Los dos ejemplos que se presentan a continuación muestran estas diferencias de oportunidades frente a la escuela. Uno de ellos es Brasil, donde la existencia de información desagregada según la pertenencia a diferentes etnias permite dimensionar las desigualdades existentes entre ellas. En segundo lugar, se analiza la información correspondiente a Bolivia, que permite comparar la situación educativa de los indígenas con la de aquellos que no lo son.

Un indicador que expresa la discriminación histórica que sufrieron las comunidades afro-descendientes e indígenas en América Latina es que ellas suelen mostrar los niveles más altos de pobreza, marginación o exclusión. En consecuencia, la comparación de indicadores educativos entre esos grupos y el resto de la sociedad suele revelar profundas diferencias en las que es difícil establecer en qué medida son resultado de la condición étnica o cultural y en qué medida lo son de la situación de pobreza o marginalidad. Con el propósito de minimizar el impacto de las desigualdades económicas en el análisis de la información presentada, se optó por trabajar exclusivamente con familias de bajo capital educativo. Los grupos comparados presentan una mayor homogeneidad en términos socioeconómicos, lo que permite una aproximación más clara a las desigualdades sustentadas en cuestiones étnicas o culturales.

La encuesta de hogares de Brasil indaga, entre muchos otros atributos de la población, sobre el origen étnico; los datos permiten así identificar a los encuestados en función de su color de piel en “pretos”, “pardos”, “indígenas”, “brancos”, o “amarelos”. El análisis del nivel de escolarización de los niños y jóvenes en función de este atributo permite dar cuenta de la existencia de disparidades. Específicamente, cuando se analizan las tasas de no-asistencia, asistencia a término y asistencia con atraso –2 o más años– de los niños y adolescentes de 7 a 17 años de edad se advierten algunas diferencias significativas entre la población blanca y el resto tomada en forma agregada, identificado con la categoría “mestizo / negro / indígena” e integrado por “pardos”, “pretos” e “indígenas”. Los datos de la encuesta de hogares del año 2004 indican que el primer grupo constituye el 47,2% de la población total del país y el segundo grupo representa 52,8% restante.

El gráfico 4.1 muestra que en ambos grupos, el nivel de escolarización es muy alto, especialmente hasta los 13 años. En este sentido no se aprecian diferencias significativas en la tasa de no-asistencia y ambos grupos presentan un incremento en los mismos grupos de edad. Pero, ¿qué ocurre en la escuela? Interesa aquí analizar el indicador de asistencia escolar con retraso, pues permite identificar diferencias significativas entre los grupos analizados (ver gráfico 4.2). Si bien la curva del retraso crece a partir de los 9 años y llega a su pico en el mismo grupo a los 14 años, en los dos grupos étnicos considerados se observa una diferencia significativa en la proporción de niños y adolescentes que asisten a la escuela con dos o más años de retraso escolar en función de su origen étnico.



En el gráfico 4.3, que muestra el comportamiento de la asistencia a término, puede observarse el mismo fenómeno. Estos datos indican que los niños mestizos, negros e indígenas tienen una mayor probabilidad de transitar su escolaridad con dificultades. El retraso escolar es un indicador indirecto de repitencia, ingreso tardío o abandono y reinscripción, trayectorias diferentes a la esperada por el sistema educativo formal.

GRÁFICO 4.1

Porcentaje de niños y jóvenes en edad escolar que no asisten al sistema educativo provenientes de hogares con bajo capital educativo por edades simples según origen étnico. Brasil, 2004

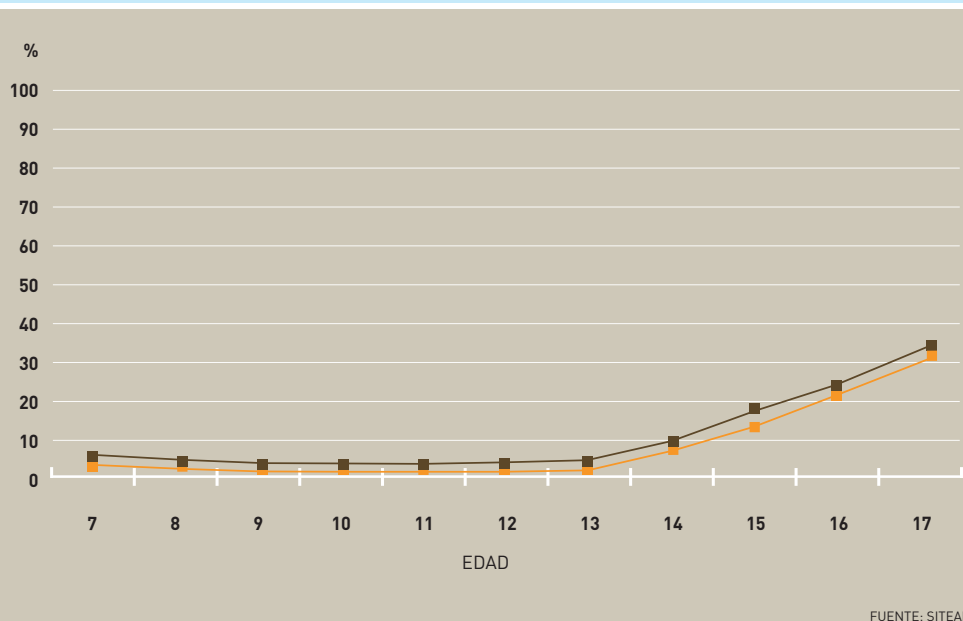
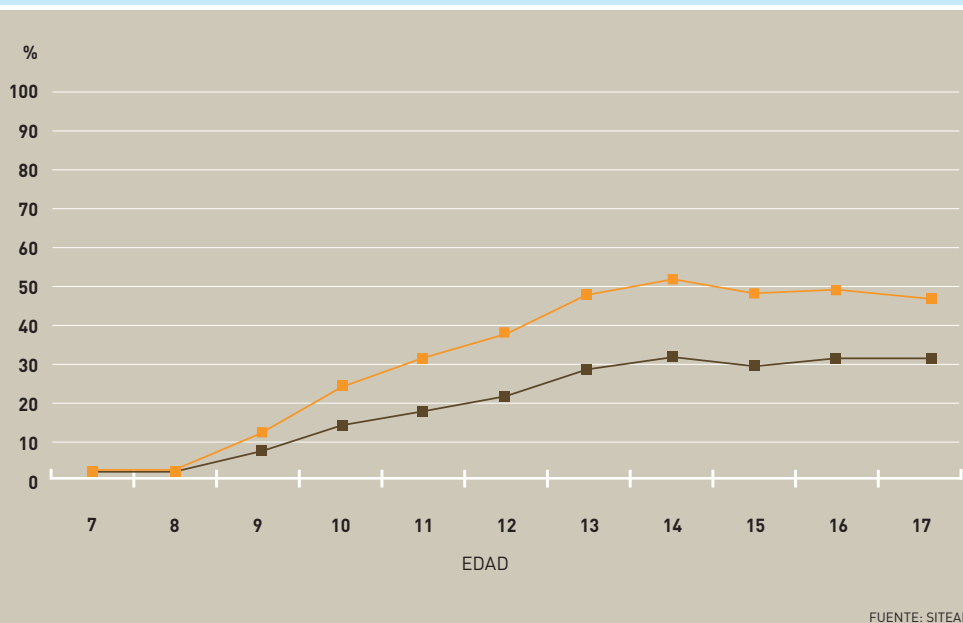
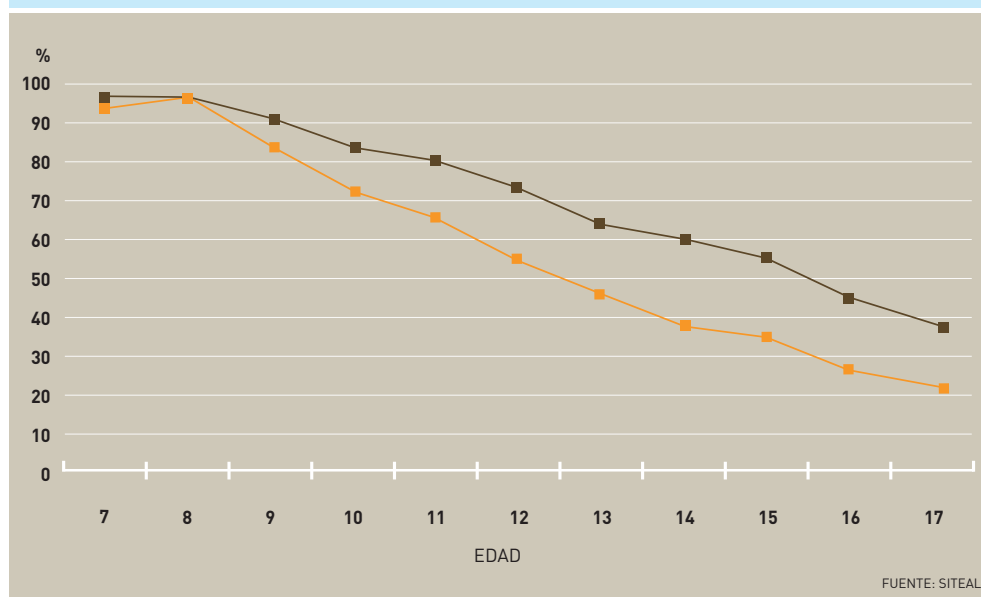


GRÁFICO 4.2

Porcentaje de niños y jóvenes en edad escolar que asisten al sistema educativo con dos o más años de retraso provenientes de hogares con bajo capital educativo por edades simples según su origen étnico. Brasil, 2004

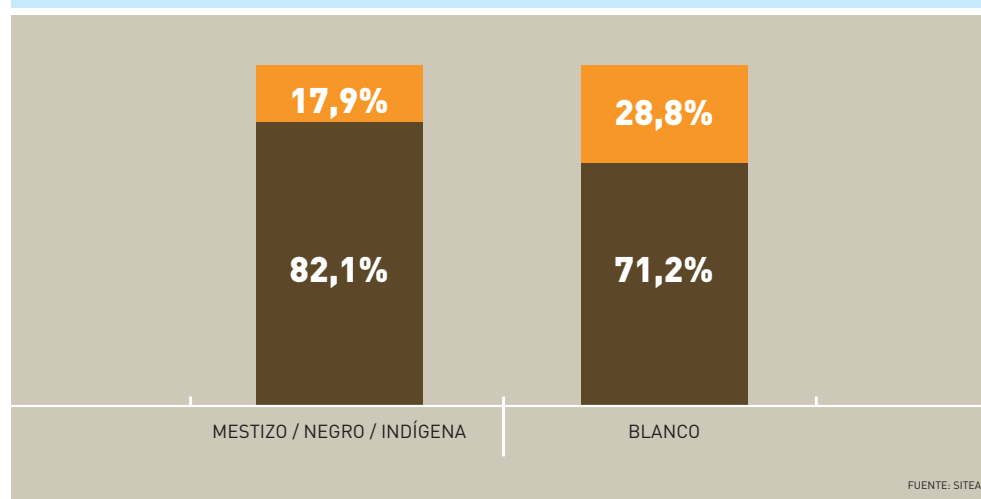


**GRÁFICO 4.3**  
Porcentaje de niños y jóvenes en edad escolar que asisten al sistema educativo a término provenientes de hogares con bajo capital educativo por edades simples según su origen étnico. Brasil, 2004



Un indicador que permite confirmar que un grupo tiene mayor dificultad que otro en transitar y completar su escolaridad básica es el máximo nivel educativo alcanzado por los jóvenes de 20 a 25 años. Los datos indican que efectivamente, a igual condición socioeconómica de los hogares, el 18% de los jóvenes mestizos, negros e indígenas terminan la secundaria mientras que para los jóvenes blancos este porcentaje asciende al 29%. Las diferencias étnicas en la probabilidad de completar el nivel medio se mantienen aun cuando la información se desagrega según el área geográfica de residencia de la población considerada; estas disparidades se profundizan en las zonas rurales (ver gráficos 4.4 y 4.5).

**GRÁFICO 4.4**  
Porcentaje de jóvenes de 20 a 25 años con nivel secundario completo o mayor provenientes de hogares con bajo capital educativo según su origen étnico. Brasil, 2004



# EL TRABAJO INFANTIL EN ÁREAS URBANAS: ALGUNAS REFLEXIONES DESDE COLOMBIA

SARA VICTORIA ALVARADO\*

El trabajo infantil urbano es un fenómeno que históricamente ha estado presente en América Latina y que, si bien responde a múltiples causas económicas, sociales y culturales, también deja ver las debilidades de los estados latinoamericanos para formular políticas y generar mecanismos de sostenibilidad en su aplicación.

A pesar de la existencia de corrientes de pensamiento con una visión positiva del fenómeno, en Latinoamérica el trabajo infantil urbano se encuentra ligado a condiciones de pobreza y marginalidad, situación que lo convierte en una experiencia que limita el desarrollo integral de los niños. Representa un factor importante en la agudización de la pobreza en la región, ya que la mayoría de padres, madres y cuidadores tienen formación educativa básica incompleta, se hallan insertos en ocupaciones informales (vendedores en puestos fijos o ambulantes, servicio doméstico, albañiles, guardias de seguridad, personal de limpieza), y sus expectativas de vida y las de los niños a su cargo son limitadas.

Por otra parte, en el ambiente laboral de áreas urbanas, los niños trabajadores están expuestos a riesgos diversos y a sufrir lesiones. Según la ocupación, los trabajos se desarrollan especialmente en la calle, mercados, talleres, estaciones, autobuses, casas de terceros, basureros y zonas de prostitución. Los riesgos asociados al trabajo en áreas urbanas son múltiples, diversos y graves. Entre los de mayor impacto negativo se encuentran el abuso físico por parte de las personas adultas en el lugar de trabajo, el abuso sexual, verbal y psicoló-

gico, la exposición al consumo de drogas y alcohol, a la explotación sexual comercial, a embarazos tempranos y no planificados, a enfermedades contagiosas y de transmisión sexual, a actividades ilegales y a la delincuencia.

En la infancia, la socialización está mediada por juegos simbólicos, de construcción y de reglas que los niños comparten con sus padres, madres, cuidadores y otros niños de su edad. Esta mediación se ve interrumpida por el alejamiento entre los niños y sus padres, y por el escaso tiempo de calidad que comparten debido a la ocupación laboral. En este sentido, para los niños trabajadores, la experiencia laboral determina un acceso a conocimientos inapropiados para su edad y sus necesidades de socialización.

En cuanto al desarrollo y la madurez psicosocial, los niños se encuentran en proceso de evolución de su personalidad y por esto, trabajos como los que se dan en zonas urbanas con peligro de violencia, abuso o adicción, los predisponen a sufrir trastornos psicosociales y los hacen vulnerables a situaciones de alta exigencia mental y física.

En la infancia, los niños son gestores de su propio desarrollo; su autoestima, el desarrollo de su creatividad y su felicidad son vitales en esta etapa. El trabajo urbano expone con frecuencia a los niños a actividades explotadoras, peligrosas y degradantes. Muy a menudo son maltratados, abusados y abandonados por sus patrones. Estos niños están especialmente propensos a sufrir alteraciones psicosociales.

\* Directora del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE-Universidad de Manizales

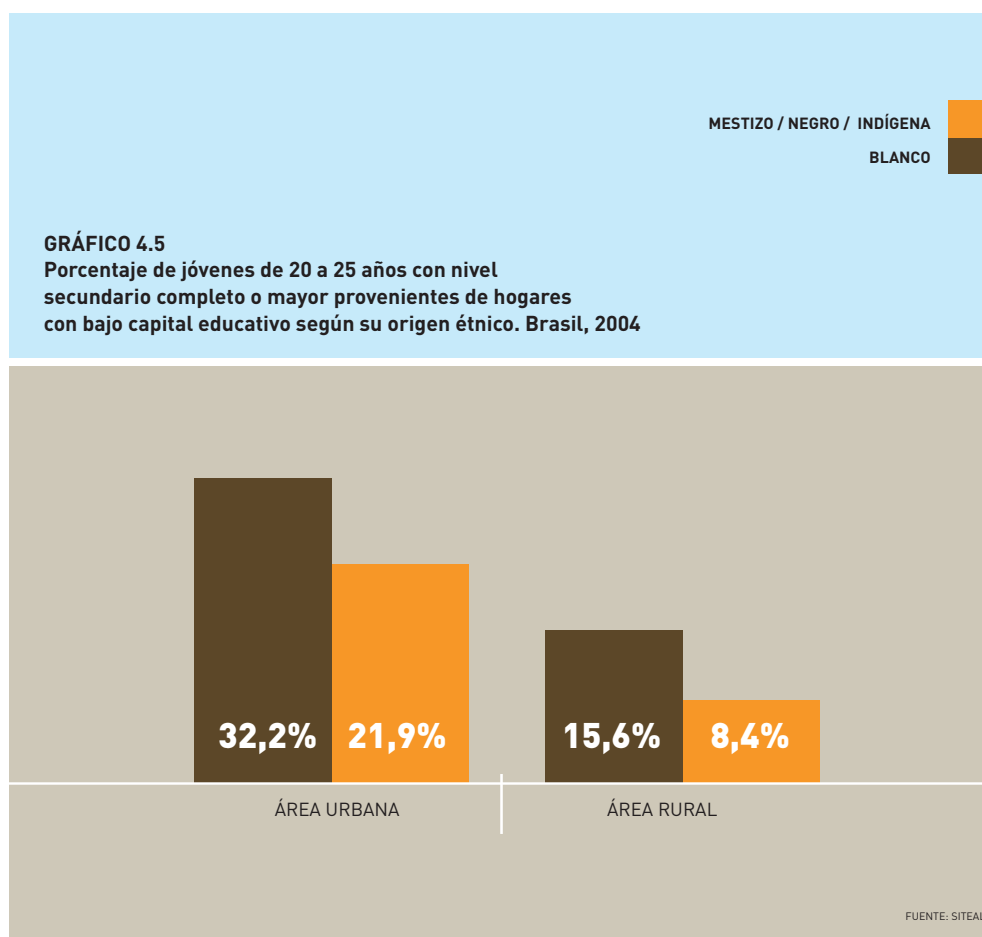
Adicionalmente, el trabajo infantil interfiere en el desarrollo social y cognitivo de los niños. Les quita tiempo para jugar, aprender y compartir en familia. Numerosas investigaciones han mostrado que los niños trabajadores presentan altos índices de deserción escolar y un elevado retraso escolar.

En Latinoamérica se han hecho grandes esfuerzos para aumentar el porcentaje de niños que asisten a la escuela. Sin embargo, según las últimas encuestas de hogares, un número significativo de estos niños compagina la asistencia a clases con el trabajo. A pesar de que los porcentajes de trabajo infantil urbano son menores que en zonas rurales, el trabajo urbano afecta la asistencia escolar en todas las temporadas escolares ya que no es estacional y se desarrolla en forma ininterrumpida durante todo el año.

Aunque no existen indicadores y estadísticas precisas acerca de la incidencia del trabajo infantil en el desempeño escolar, es claro que para los niños y niñas trabajadores en zonas urbanas sus trayectorias escolares se ven señaladas por situaciones de deserción y otros fenómenos asociados como rezo, atraso, retorno y migración. El rendimiento y los logros escolares son menores en niños trabajadores; las posibilidades de éxito están restringidas y la ocurrencia de fracasos resulta frecuente. Recientes estudios muestran que aun tomando en cuenta diferencias socioeconómicas y diferencias en la calidad de las escuelas, los estudiantes que trabajan ocasionalmente ven cómo su rendimiento escolar baja en un 12% comparado con el de los compañeros que no trabajan. Cuando estos niños trabajan frecuentemente fuera de casa, su rendimiento en el colegio es un 16% menor. De todos modos, los índices de deserción escolar siguen siendo importantes en el caso de niños y niñas trabajadoras.

Existen diferencias de género en relación con el desempeño escolar entre niños y niñas que trabajan en el sector urbano. Las niñas realizan labores tradicionalmente asignadas a las mujeres, las cuales han sido subvaloradas social y económicamente, como el trabajo doméstico en sus propios hogares o en casa de terceros. Además de los riesgos psicosociales que comporta esta modalidad de trabajo infantil, esta labor exige mayor tiempo de dedicación, lo que limita y en muchos casos impide la asistencia escolar, la realización de tareas, el juego y la libre determinación, lo que se ve reflejado en el desempeño escolar y marca trayectorias educativas diferenciadas para niños y niñas con impactos negativos visibles sobre las niñas, quienes no alcanzan mayores niveles educativos, desertan de la institución escolar o simplemente no ingresan a ella.

La escuela en muchos casos funciona de espaldas a la problemática del trabajo infantil urbano. No existen programas flexibles que permitan a los niños y niñas que forzosamente deben trabajar nivelarse en el cumplimiento de sus deberes escolares. Sin embargo, la escuela juega un rol muy importante en la creación de condiciones para reducir o atenuar los impactos negativos del trabajo infantil sobre la socialización y desempeño escolar de miles de niños y niñas en Latinoamérica.



## LA CUESTIÓN INDÍGENA

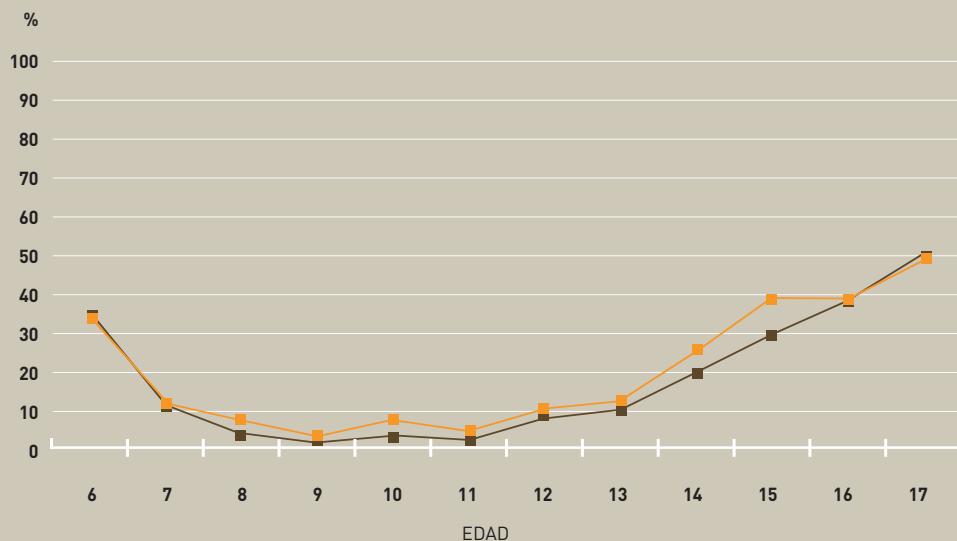
En los últimos años, la cuestión indígena ha sido uno de los ejes de las políticas de equidad educativa en la región. Con el objeto de operar sobre las disparidades en términos de acceso al sistema educativo, muchas de las iniciativas apuntaron a incrementar y fortalecer la oferta educativa en áreas geográficas en las que prevalece la población indígena. Uno de los países con fuerte composición indígena es Bolivia, donde la Encuesta Continua de Hogares (ECH) indica que el 47% de la población se identifica como tal. Interesa aquí tomar este caso para analizar la tasa de asistencia de los niños y jóvenes que provienen de hogares que se reconocen como indígenas. Como en el caso anterior, a fin de controlar la influencia de la condición socioeconómica en los hogares indígenas y no indígenas, se analizan las condiciones de asistencia al sistema educativo sólo para el conjunto de niños y jóvenes provenientes de hogares con capital educativo bajo.

Los gráficos 4.6 a 4.8 evidencian que, si bien en los tres indicadores examinados los niños y jóvenes indígenas tienen, en algunas edades, más dificultades que sus pares no indígenas, en términos generales no se observan diferencias significativas entre ambas poblaciones. Es decir, al menos en el caso analizado, las tasas de no-asistencia, de asistencia a término y de asistencia con retraso indicarían que no existen diferencias significativas por etnia relacionadas con el acceso al sistema educativo.



**GRÁFICO 4.6**  
Porcentaje de niños y jóvenes que no asisten al sistema educativo  
provenientes de hogares con bajo capital educativo  
por edades simples según su origen étnico. Bolivia, 2002

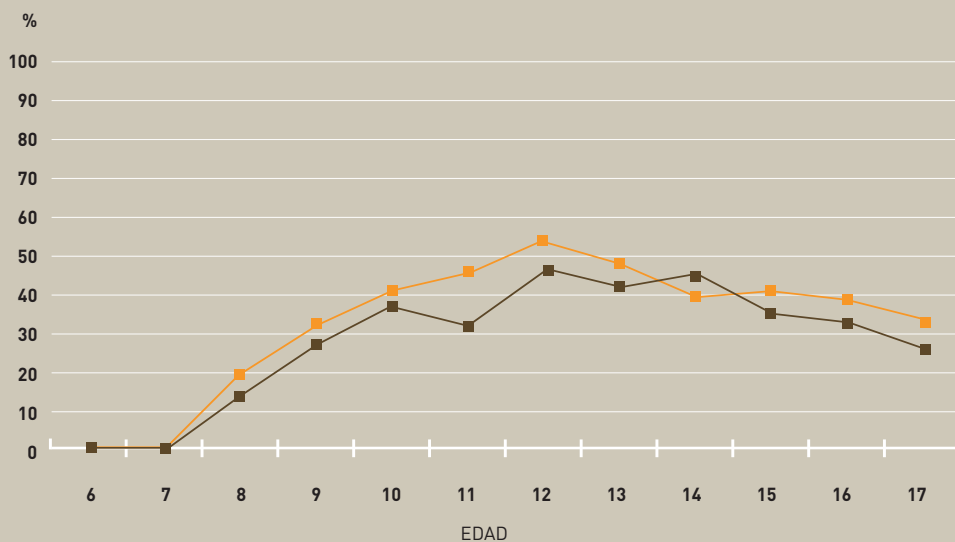
NO INDÍGENA  
INDÍGENA



FUENTE: SITEAL

**GRÁFICO 4.7**  
Porcentaje de niños y jóvenes que asisten al sistema educativo con dos  
o más años de retraso provenientes de hogares con bajo capital educativo  
por edades simples según su origen étnico. Bolivia, 2002

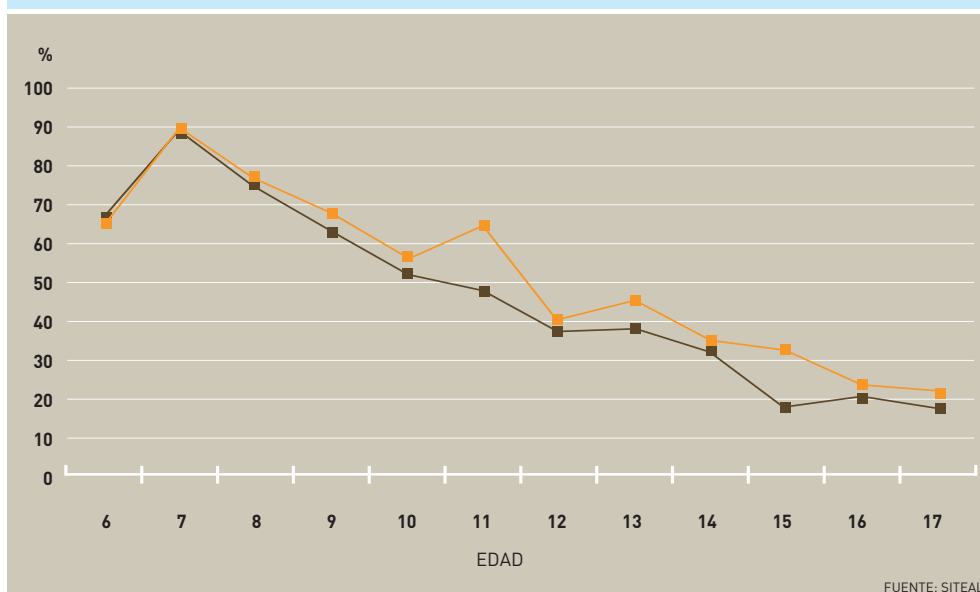
NO INDÍGENA  
INDÍGENA



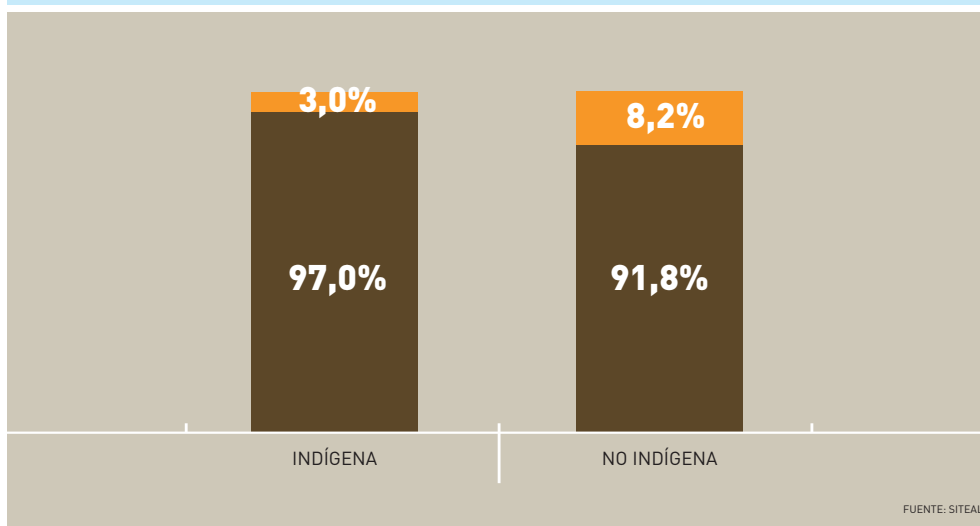
FUENTE: SITEAL

En cambio, cuando se examina el máximo nivel educativo alcanzado por la población de 20 a 25 años proveniente de hogares con capital educativo bajo, se observa una diferencia significativa en la probabilidad de completar el nivel secundario a favor de la población no indígena. Esta probabilidad, aunque baja en términos absolutos, es más del doble de la de sus pares indígenas (ver gráfico 4.9).

**GRÁFICO 4.8**  
Porcentaje de niños y jóvenes que asisten al sistema educativo a término provenientes de hogares con bajo capital educativo por edades simples según su origen étnico. Bolivia, 2002



**GRÁFICO 4.9**  
Porcentaje de jóvenes de 20 a 25 años con nivel secundario completo o más provenientes de hogares con bajo capital educativo según su origen étnico. Bolivia, 2002

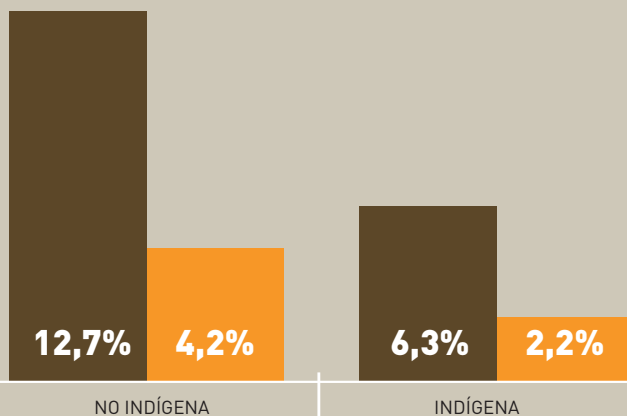


¿Cómo se puede interpretar esta imagen en apariencia contradictoria que generan los datos presentados, de trayectorias educativas similares pero niveles de graduación desiguales? Una primera hipótesis que podría explicar en alguna medida estas diferencias es el hecho de que las comunidades indígenas tienden a vivir en zonas rurales en una proporción mayor que aquellas que no lo son, factor que incide claramente en la configuración de las desigualdades. Sin embargo, los datos desagregados por área geográfica muestran que estas desigualdades en los niveles de graduación aún persisten para quienes habitan tanto en zonas urbanas como en rurales (ver gráfico

**GRÁFICO 4.10**

Porcentaje de jóvenes de 20 a 25 años provenientes de hogares con capital educativo bajo con nivel secundario completo o mayor según área geográfica de residencia. Bolivia, 2002

ÁREA RURAL  
ÁREA URBANA



FUENTE: SITEAL

4.10). Una segunda hipótesis que queda instalada es que la igualdad de oportunidades que se verifica actualmente entre los niños y adolescentes en edad escolar no la tuvieron quienes hoy tienen entre 20 y 25 años; esto sería indicio del profundo proceso de igualación del acceso producido en los últimos años.



# TRABAJO INFANTIL Y ESCUELA EN ÁREAS RURALES INDÍGENAS

MANUEL BELLO\*

En el reciente seminario Nueva escuela, nueva ruralidad y diversidad en el Perú,<sup>1</sup> uno de los ponentes advirtió: “Las políticas, programas y proyectos de educación rural no pueden ser pensados imaginando una población rural decreciente y marginal. Por el contrario, se trata de una porción significativa de la población que muestra vitalidad demográfica.”<sup>2</sup>

Otra realidad a considerar es la vitalidad de las lenguas y culturas de las poblaciones rurales indígenas andinas y de otras regiones del continente, que han resistido cientos de años de discriminación y desprecio, y ahora están logrando una creciente valorización y el reconocimiento oficial del carácter plurilingüe, multicultural y multiétnico de algunas naciones y estados. En el Perú, por ejemplo, coexisten 72 etnias nativas, y más del 14% de los niños, niñas y adolescentes se comunican diariamente en quechua, aymara o alguna lengua amazónica.

Al mismo tiempo, la mayoría de estas poblaciones viven en condiciones de extrema pobreza, lo que significa que las familias no logran satisfacer las necesidades elementales de alimentación de sus integrantes. En algunas zonas esto afecta a más del 80% de la población infantil, que presenta cuadros de desnutrición crónica. Se trata de comunidades con poca educación escolar formal en las que se produce para el autoconsumo, el acceso al trabajo remunerado es eventual, los servicios de salud son muy limitados, las viviendas carecen de instalaciones de agua, desagües y electricidad y la comunicación con el mundo urbano es reducida y difícil.

Un rasgo destacado en la cultura de estas poblaciones es que prevalecen patrones de convivencia compartida entre niños y adultos alrededor del trabajo, gracias a que se trata de estructuras productivas simples, basadas en la reciprocidad y el apoyo mutuo, con escasa especialización. Allí, las experiencias más significativas son vividas por la familia en pleno: el nacimiento y la crianza de los animales, la siembra, la cosecha, y las fiestas locales y regionales.<sup>3</sup>

En estas familias, los niños tienen funciones concretas que forman parte de una práctica cultural tradicional: a partir de los cuatro o cinco años aportan con el cuidado de sus hermanos menores y realizan pequeñas labores agrícolas; su ayuda es indispensable y a la vez brinda al desarrollo de su identidad la sensación de estar integrado y de ser necesario para la familia.<sup>4</sup> Antes de los siete u ocho años de edad, los hijos son estimulados a colaborar en tareas como la alimentación de los animales del corral, el pastoreo o los pequeños mandados domésticos. Poco después ayudan en el trabajo de la tierra y otras tareas más exigentes, colaborando así con la mano de obra necesaria para la subsistencia familiar.

En la sierra andina, el trabajo infantil se realiza casi siempre en buenas condiciones para los niños. Se da en compañía de alguno de sus padres y es fuente de aprendizaje significativo y práctico; en este sentido, es un factor formador y protector que tiene el potencial de ser un aliciente de resiliencia. Sin embargo, cuando no es reconocido por los padres, cuando se asocia con maltrato

\*Decano de la  
Facultad de Educación,  
Universidad Peruana  
Cayetano Heredia.

físico y verbal o se exagera la carga física o emocional, puede convertirse en fuente de frustración y temor y en una amenaza para la autoestima del niño, dificultando su participación provechosa en otras actividades importantes para su propio desarrollo infantil.

Por otro lado, en las últimas décadas, la educación escolar ha pasado a ocupar un lugar muy alto en la escala de valores de las familias andinas indígenas, que la perciben como una oportunidad para salir del atraso, la pobreza y la discriminación, para acceder al mercado de trabajo y de bienes de consumo y a la satisfacción de sus necesidades básicas. Las familias indígenas realizan un gran esfuerzo económico para sostener la escolaridad de sus hijos, incluso durante los períodos de mayor carencia, sacrificando otros rubros de consumo esencial.<sup>5</sup>

Sin embargo, la escuela, que se instala en el medio rural andino reproduciendo los modelos rígidos de la educación escolar urbana y occidental en condiciones de precariedad institucional y material, no toma en cuenta la participación de los niños, niñas y adolescentes del campo en el trabajo doméstico, productivo y comunitario. El calendario, el horario escolar y la organización misma de la actividad educativa no se adaptan a las características de la vida cotidiana y la cultura local. Todo ello genera un conflicto entre la expectativa de las familias por la escolaridad y la tradición del trabajo cotidiano de los hijos e hijas, que en muchos hogares rurales es un recurso indispensable para la supervivencia familiar.

Para las comunidades indígenas, la asistencia de los niños y niñas a la escuela representa un esfuerzo enorme para la economía doméstica, que muchas familias solo logran sostener de manera intermitente. El nivel de pobreza de la familia se relaciona directamente con la inasistencia escolar, que es administrada por los padres de familia en función de su necesidad de contar con el apoyo de sus hijos estudiantes en las tareas del hogar y del campo; esta situación perjudica con más frecuencia a las niñas y adolescentes mujeres que a los varones.

¿Qué ocurrirá en los próximos años? La economía de la población rural indígena tiende al empobrecimiento, como consecuencia de los términos negativos de intercambio, la escasa capacidad de consumo de las ciudades pequeñas, la importación masiva de productos agrícolas con costos subsidiados, la degradación de la calidad de la tierra y del ganado, y la mala calidad de los servicios públicos ofrecidos en estas zonas.<sup>6</sup> En estas circunstancias, no puede esperarse que las familias estén en buenas condiciones de sostener la asistencia de sus hijos a la escuela y de ofrecerles el apoyo adecuado para lograr un mayor aprovechamiento de la experiencia escolar.

En consecuencia, para lograr mayor equidad en el acceso a una educación de calidad se requieren una flexibilización de la oferta escolar que tome en cuenta el trabajo infantil, la adaptación a los patrones culturales de las familias y comunidades rurales indígenas y un mejoramiento simultáneo de las

1 Montero y Valdivia, Editores (2007). Memoria del Seminario Taller "Propuestas para nueva escuela, nueva ruralidad y diversidad en el Perú". Lima.

2 Monge, C.: "La nueva ruralidad peruana". En Montero y Valdivia, obra citada, pp. 31 a 42.

3 Bello, M. (2002): Equidad social y educación en los años 90'. IPE-UNESCO, Sede Buenos Aires.

4 Anderson, J. (1994): "La socialización infantil en comunidades andinas y migrantes urbanos del Perú". Ministerio de Educación – Fundación Van Leer, Lima.

5 Mendieta, C. (2003): "Etnia, educación y pobreza: un análisis con énfasis en la actitud de las poblaciones indígenas hacia su desarrollo". En: Vásquez et al, Editores: Buscando el bienestar de los pobres: ¿cuán lejos estamos? Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico, Lima.

6 Monge, C, op. cit.





condiciones institucionales y materiales de la enseñanza y el aprendizaje. En Perú ya existen experiencias pioneras de internado escolar, casas-escuela, centros de formación en alternancia, calendario diversificado y flexible, maestros itinerantes y otras que deberán servir como modelo para el cambio del sistema en su conjunto.

Por otro lado y al mismo tiempo, es indispensable implementar políticas económicas y sociales que reviertan la tendencia al deterioro de las condicio-

nes de vida en las áreas rurales andinas, fortaleciendo la capacidad de las comunidades y las familias indígenas para proveer a sus hijos de salud y bienestar. Ello compromete al Estado a una acción afirmativa intersectorial, respaldada con recursos financieros, profesionales y materiales suficientes, asignados con prioridad a la satisfacción de las necesidades básicas de estas poblaciones. Solo haciendo viable el progreso de las comunidades rurales indígenas se podrán lograr los objetivos de una educación de calidad para todos.

## LAS FAMILIAS RURALES

Las cuestiones territoriales y geográficas han sido y siguen siendo factores de peso que atraviesan la experiencia escolar de los niños y jóvenes latinoamericanos. Distintos problemas intervienen en este punto: algunos son estructurales, como la oferta educativa en estas áreas, y otros están vinculados a la especificidad del terreno y a la densidad poblacional. El modelo institucional implementado –escuelas multigrado, de alternancia y otras iniciativas– es un aspecto que le imprime al proceso de enseñanza y aprendizaje en estas áreas una especificidad relevante que debe examinarse a la hora de analizar los niveles de acceso, permanencia y terminalidad de los niños y jóvenes en los sistemas educativos de la región.

La diversidad geográfica de Latinoamérica ha impuesto a los estados el desafío de adaptar el sistema educativo al contexto, y ello produce impactos variados en términos de acceso de estas poblaciones a la educación formal. ¿La población rural accede al sistema educativo formal en igual proporción que la población que habita zonas urbanas? ¿Se observan diferencias en las trayectorias escolares de los niños en áreas rurales y urbanas? ¿Qué magnitud tienen estas disparidades hoy en la región? ¿Cuántos de los adolescentes que residen en áreas rurales logran alcanzar y finalizar la educación media? Estos son algunos interrogantes que permiten iluminar otros aspectos relevantes del proceso de exclusión.

La cuestión rural tiene en algunos países mayor peso que en otros; por tal motivo, el análisis se focalizará en aquellos casos en los que la población rural representa un importante porcentaje del total nacional. Como muestra la tabla 1.1, en 4 de los 15 países considerados la población que vive en áreas rurales constituye más del 40% de la población total. Esta es la situación de Honduras (52%), Guatemala (50%), Nicaragua (43%) y El Salvador (42%).

Al examinar los indicadores sobre asistencia neta por nivel educativo y la tasa de asistencia específica en la secundaria, se observa que, atendiendo a la disparidad urbano-rural, en todos los casos existen diferencias en favor de las áreas urbanas. Los países donde se evidencia un mayor contraste son Guatemala y Nicaragua. Estas diferencias son en general leves en la asistencia al nivel primario pero se acentúan en la asistencia secundaria. A modo de ejemplo: la probabilidad de asistir al nivel secundario de los adolescentes de las áreas rurales de Guatemala que tienen edad de concurrir a ese nivel es del 13%, mientras que en las áreas urbanas de este país la probabilidad de que sus pares asistan al mismo nivel es del 47%. Dicho en otras palabras, en áreas urbanas la asistencia de los adolescentes a la educación secundaria es superior al triple que en áreas rurales.

Las disparidades en la escolarización de los adolescentes en áreas urbanas y rurales se reflejan también en el análisis conjunto de las tasas netas de asistencia y las tasas específicas de escolarización por grupos de edad. Las brechas urbano-rurales son mayores en la asistencia neta a la educación secundaria que en la asistencia de los adolescentes en edad de estar en secundaria. Mientras la tasa neta de asistencia en secundaria expresa en qué medida los adolescentes en edad de concurrir al secundario asisten efectivamente a ese nivel, la tasa específica de asistencia en secundaria mide la escolarización en el nivel primario o secundario de quienes por su edad debieran concurrir al secundario. En consecuencia, la diferencia entre ambas tasas

**TABLA 4.1**  
 Tasas netas de asistencia por nivel, tasa específica de asistencia  
 secundaria (%) por área y brecha urbano-rural  
 en cuatro países de América Latina<sup>1</sup>

	TASA NETA DE ASISTENCIA						TASA ESPECÍFICA DE ASISTENCIA SECUNDARIA		
	PRIMARIO			SECUNDARIO			ÁREA URBANA	ÁREA RURAL	BRECHA URBANO RURAL
	ÁREA URBANA	ÁREA RURAL	BRECHA URBANO RURAL	ÁREA URBANA	ÁREA RURAL	BRECHA URBANO RURAL			
EL SALVADOR	90,5	86,3	1,05	63,9	36,8	1,74	74,8	55,7	1,34
GUATEMALA	83,2	74,7	1,11	47,2	12,7	3,72	64,9	37,1	1,75
HONDURAS	88,9	83,6	1,06	49,8	21,9	2,27	71,3	49,7	1,43
NICARAGUA	86,4	78,9	1,10	57,9	22,4	2,58	74,5	50,8	1,47

1. AÑOS CONSIDERADOS: EL SALVADOR (2003), GUATEMALA (2001), HONDURAS (2001) Y NICARAGUA (2001).

FUENTE: SITEAL

revela la proporción de adolescentes que asisten al nivel primario. Si la brecha de la tasa neta de asistencia en secundaria resultara mayor que la de la tasa específica de asistencia en ese mismo nivel, se tendría un primer indicio de que en las áreas rurales un importante número de adolescentes asisten al nivel primario. Un ejemplo es Guatemala, donde la brecha urbano-rural en la asistencia secundaria se reduce notablemente cuando se incorporan los datos de los adolescentes que asisten al primario. Esto significa que en áreas rurales la incorporación de adolescentes a la escuela primaria y no a la secundaria tiene una incidencia mayor que en áreas urbanas.

En síntesis, el panorama educativo entre los adolescentes en zonas rurales es, comparado con el de sus pares urbanos, doblemente negativo. Por un lado, la probabilidad de que estén escolarizados es mucho menor. Por el otro, cuando lo están, es altamente probable que aún estén cursando el nivel primario.

En América Latina, la asistencia a la escuela primaria, si bien con distintos niveles de retraso, parece haber alcanzado al conjunto de la población en edad escolar. No obstante, es imprescindible atender que en los países donde gran parte de la pobla-

**TABLA 4.2**  
 Porcentaje de niños en edad escolar que nunca  
 asistieron a la escuela primaria. Áreas urbana y rural  
 en once países de América Latina<sup>1</sup>

PAÍS	PORCENTAJE QUE NUNCA ASISTIÓ AL NIVEL PRIMARIO	
	ÁREA URBANA	ÁREA RURAL
PERÚ	0,3	2,1
CHILE	0,5	2,4
COSTA RICA	0,5	1,7
MÉXICO	1,4	1,2
BRASIL	1,8	3,3
PARAGUAY	2,5	8,0
BOLIVIA	3,2	7,8
EL SALVADOR	3,3	8,4
HONDURAS	4,5	7,0
NICARAGUA	5,3	15,7
GUATEMALA	9,2	18,2

1. AÑOS CONSIDERADOS: BOLIVIA (2002), BRASIL (2002), CHILE (2003), COSTA RICA (2005), EL SALVADOR (2003), GUATEMALA (2001), HONDURAS (2001), MÉXICO (2004), NICARAGUA (2001), PARAGUAY (2000) Y PERÚ (2000).

FUENTE: SITEAL



ción habita en áreas rurales se observa aún una considerable proporción de niños en edad de concurrir a la escuela primaria que nunca han asistido a un establecimiento educativo.

El porcentaje de niños que nunca asistió a la escuela y está en edad de hacerlo, es alarmante, especialmente en las áreas rurales, aunque se registran procesos de incorporación tardía al sistema educativo. En la tabla 4.3 se confrontan las tasas de asistencia de los niños que, por su edad, deberían concurrir a primer grado con las de los niños 2 y 3 años mayores a ellos.

En el grupo de países donde la incorporación tardía coexiste con niveles altos de no-asistencia, el porcentaje de niños que nunca concurrieron al nivel primario se calculó para las distintas edades.<sup>1</sup> Se destacan Nicaragua y Guatemala donde más del 10% de los niños de 9 años que residen en áreas rurales nunca asistieron a un establecimiento educativo. Se observa así que los dos fenómenos suceden paralelamente. Del conjunto de niños no escolarizados a la edad en que deberían ingresar, aproximadamente la mitad lo está dos años después. Los registros revelan que un importante porcentaje de niños ingresan tardíamente en el sistema, pero también que otro importante porcentaje de niños nunca lo hacen. Hay una alta probabilidad de que estos últimos formen parte de los perdedores estructurales de las sociedades latinoamericanas que son cada vez más competitivas y excluyentes.

**TABLA 4.3**  
**Porcentaje de niños que nunca asistieron a la educación**  
**primaria total según edad teórica de ingreso y porcentaje de niños que se**  
**escolarizan tardíamente. Área rural en cuatro países de América Latina<sup>1</sup>**

PAÍS	PORCENTAJE QUE NUNCA ASISTIÓ AL NIVEL PRIMARIO	PORCENTAJE QUE NUNCA ASISTIÓ A LA PRIMERA EDAD TEÓRICA	PORCENTAJE QUE NUNCA ASISTIÓ A LA SEGUNDA EDAD TEÓRICA	PORCENTAJE QUE NUNCA ASISTIÓ A LA TERCERERA EDAD TEÓRICA	PORCENTAJE DE NIÑOS QUE SE ESCOLARIZA TARDIAMENTE <sup>2</sup>
EL SALVADOR	8,4	19,6	9,3	6,8	65,2
HONDURAS	9,0	24,9	12,4	6,5	73,8
NICARAGUA	15,7	24,8	16,5	10,4	58,1
GUATEMALA	18,1	34,2	19,7	16,0	53,2

1. AÑOS CONSIDERADOS: EL SALVADOR (2003), GUATEMALA (2001), HONDURAS (2001) Y NICARAGUA (2001).

2. EL CÁLCULO DEL PORCENTAJE DE NIÑOS QUE SE ESCOLARIZA TARDIAMENTE RESULTA DE LA APLICACIÓN DE LA SIGUIENTE FÓRMULA:  
 $100 - \left[ \frac{\text{PORCENTAJE QUE NUNCA ASISTIÓ A LA PRIMERA EDAD TEÓRICA}}{\text{PORCENTAJE QUE NUNCA ASISTIÓ A LA TERCERERA EDAD TEÓRICA}} \right] \times 100$

FUENTE: SITEAL

1 Esta desagregación no fue posible para el resto de los países por la poca cantidad de casos muestrales.

EDUCACIÓN  
Y CONFLICTO ARMADO

ELSA CASTAÑEDA BERNAL\*

Quisiera volver a mi escuela, esta es muy bonita pero  
aquí no hay árboles ni animales y las niñas no se  
meten conmigo porque soy diferente  
NIÑA INDÍGENA DESPLAZADA A BOGOTÁ

La guerra y la pobreza son dos fenóme-  
nos sociales que se refuerzan y alimen-  
tan entre sí, perversamente. A lo largo  
de los últimos veinte años, entre los  
países más pobres del mundo, dieciséis  
han sufrido importantes guerras civiles.  
Los más afectados son las mujeres y  
niños, quienes integran el 80% de las  
victimas civiles.

La inocencia paga los horrores de la  
guerra: dos millones de niños y niñas  
fueron asesinados en conflictos arma-  
dos, seis millones resultaron heridos y  
otros veinte millones se vieron obliga-  
dos a abandonar sus hogares. En conse-  
cuencia, no es de extrañar que cuarenta  
y tres millones no asistan a la escuela  
primaria, lo que equivale al 18% de la  
población global en edad escolar.<sup>1</sup>

En el escenario latinoamericano, actual-  
mente Colombia y Haití son los países  
con conflictos armados, donde el  
28,29% y el 45% de los niños, respecti-  
vamente, están fuera del sistema edu-  
cativo. En Colombia, los sucesos del  
conflicto armado que más amenazan la  
educación de los niños y los jóvenes  
son el desplazamiento forzado, el  
secuestro, el reclutamiento y la exposi-  
ción de estas poblaciones a las minas  
antipersonas.<sup>2</sup>

Con relación al desplazamiento forzado,  
Colombia es considerada como el

NIÑOS Y NIÑAS NO ESCOLARIZADOS  
EN PRIMARIA EN PAÍSES FRÁGILES  
AFECTADOS POR CONFLICTOS

PAÍS	NÚMERO DE NIÑOS
PAKISTÁN	7.813.000
NIGERIA	7.662.000
ETIOPIA	5.994.000
REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DEL CONGO	5.290.000
SUDÁN	2.405.000
SOMALIA	1.580.000
AFGANISTÁN	1.139.000
UGANDA	1.068.000
NEPAL	1.049.000
COSTA DE MARFIL	995.000
BIRMANIA	968.000
IRAK	818.000
CHAD	577.000
HAITÍ	572.000
BURUNDI	536.000
ANGOLA	533.000
ZIMBABUE	498.000
COLOMBIA	497.000
GUINEA	493.000
UZBEKISTÁN	491.000
SIERRA LEONA	431.000
REPÚBLICA	354.000
CENTRO AFRICANA	312.000
ERITREA	301.000
CAMBOYA	
REPÚBLICA DEL CONGO	292.000
PAPÚA NUEVA GUINEA	231.000
RUANDA	206.000
LIBERIA	142.000
TIMOR ORIENTAL	75.000
SRI LANKA	22.000
TOTAL	43.344.000

FUENTE: SAVE THE CHILDREN. REESCRIBAMOS EL FUTURO (2007)<sup>3</sup>

\*Directora del Instituto  
Iberoamericano de  
Primera Infancia  
y Derechos de la Niñez.  
Organización de Estados  
Iberoamericanos  
para la Educación, la  
Ciencia y la Cultura OEI



segundo país del mundo con mayor número de población desplazada.<sup>3</sup> El primer país es Sudán y el tercero Angola. En materia educativa, según el estudio de la Procuraduría General de la Nación 2006, el 18% de la población total desplazada registrada en el sistema de información son menores de cinco años y el 36% se encuentran entre los 5 y los 17 años de edad.

Dependiendo del número real de desplazados que puede ser de 1.600.000, de acuerdo con los registros oficiales, o de cerca de 4.000.000 de acuerdo con otras fuentes, la población que demanda atención escolar oscila entre 800.000 y 1.600.000 niños y jóvenes. En estas condiciones y de acuerdo con los datos de atención suministrados por el Ministerio de Educación Nacional para 2004, la inasistencia escolar puede afectar al 82,3%, o al 74,5% o al 66,7% de los desplazados, sin tener en cuenta ni la calidad ni la pertinencia de la atención prestada.

Pese a que el sector educativo ha producido un número importante de normas y planes de acción pertinentes para atender las necesidades educativas de la población en situación de desplazamiento forzado en edad escolar como atención psicosocial, capacitación de docentes, construcción y dotación de infraestructura escolar, defensa de la vida de los docentes amenazados e implementación de modelos pedagógicos flexibles, lo cierto es que la información educativa disponible no da

cuenta específica de los cupos escolares asignados a los niños desplazados ni de las condiciones en que se les ofrece el servicio educativo.

Estudios de caso han documentado (Castañeda et al, 2004), que los esfuerzos educativos con poblaciones en condiciones de desplazamiento requieren acciones adicionales a los principios de igualdad<sup>4</sup> necesarios para asegurar el derecho a la educación, como hacer visible el fenómeno del desplazamiento en la escuela y en el sistema educativo, desarrollar estrategias pedagógicas que posibiliten reparar y sanar las heridas que deja la guerra en los niños, los jóvenes y sus familias, y sensibilizar a las poblaciones receptoras y a la sociedad en general para que reconozcan a los desplazados como víctimas del conflicto armado, y las acojan e incluyan como tales.

Con relación a los otros flagelos del conflicto armado que afectan a los niños en Colombia, se sabe que del total de las personas secuestradas, el 14% corresponde a menores cuya edad oscila entre 0 y 18 años<sup>5</sup> y, lo que es aun más grave, muchos nacen en cautiverio, bien porque sus madres están secuestradas o porque forman parte de grupos armados ilegales. Esta situación vulnera los derechos a la supervivencia, la salud, el pleno desarrollo y la protección cuando se trata de menores de 6 años,<sup>6</sup> y el derecho a la educación, cuando están en edad escolar. Por otra

1 Save the Children, 2007

2 "No existe ninguna lista oficial de países afectados por conflictos armados. Save the children ha identificado un grupo de países calificados como afectados por conflictos armados, a través de la elaboración de referencias cruzadas de varias listas. Los estados identificados son aquellos que aparecen en al menos dos de las siguientes listas: (i) Lista del Proyecto Ploughshares de estados que hayan experimentado al menos un conflicto armado durante el periodo 1995 - 2005. <http://www.ploughshares.org> (ii) Índice de estados fallidos: <http://www.fundforpeace.org> (iii) Grupo LICUS del Banco Mundial, 2004.

3 Colombia tiene el récord de territorios infectados con estas armas mortales, de un total de 78 países y 8 territorios. Observatorio de Naciones Unidas, 2007.

4 Demeuse, M. et al (2005), destaca que existen al menos cuatro principios de equidad que pueden organizarse a partir de la búsqueda de cuatro igualdades fundamentales: igualdad en el acceso, igualdad en las condiciones o medios de aprendizaje, igualdad en los logros o resultados e igualdad en la realización social de esos logros.

5 Fundación País Libre, 2007. Estadísticas generales del secuestro en Colombia. Enero de 1996-diciembre de 2006. <http://www.paislibre.org>

6 La primera infancia es la etapa del ciclo vital que comprende el desarrollo de los niños desde su gestación hasta los seis años de vida. Es una etapa crucial para el desarrollo pleno del ser humano en todos sus aspectos: biológico, psicológico, cultural y social. Además de ser decisiva para la estructuración de la personalidad, la inteligencia, el comportamiento social es, en consecuencia, predictora del éxito.



parte, el enfrentamiento armado tiene reclutados a cerca de diez mil niños y niñas, y 10 de cada 100 de ellos son víctimas de las minas antipersonas (UNICEF, 2007).

Así las cosas, en la relación perversa entre la guerra y la pobreza, la educación se convierte en una oportunidad porque, en la medida en que se ofrezca

como un derecho, tiene la capacidad de formar ciudadanos, contribuir al desarrollo personal y la constitución del sujeto, fortalecer la construcción y reconstrucción de los proyectos de vida, favorecer la verdad, el perdón y la reparación como mecanismos para lograr la paz y, sobre todo, constituirse en un medio de inclusión y cohesión social.

#### Referencias bibliográficas:

- Castañeda Bernal, Elsa; Convers, Ana María y Galeano Paz, Miledy (2004): *Equidad, desplazamiento y educabilidad*. IIPE UNESCO, Buenos Aires.
- Demeuse, Marc; Baye, Ariane; Nicaise, Julien; Straeten, Marie-Hélène (2005): *Vers une école juste et efficace*. 27 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation. Ed. de boeck.
- Ministerio de Educación Nacional. Estadísticas 2005. Colombia.
- Procuraduría General de la Nación (2006). *El Derecho a la Educación. La educación en la perspectiva de los derechos humanos*, Bogotá.
- Save the Children 2007. Programa Reescribamos el futuro. Bogotá, Alianza Internacional Save the Children.
- UNICEF. 2007. "Situación de la infancia. Niños y niñas que necesitan protección especial." <http://www.unicef.org.co/o8-prot.htm>

## EL GASTO EDUCATIVO DE LOS HOGARES

En general, la educación formal en América Latina está estructurada sobre la base de dos ofertas: una de educación básica pública y gratuita, y otra privada y paga. La primera responde al principio de igualdad de oportunidades que garantiza el Estado a la población, bajo el cual todos los niños y niñas tienen garantía de acceso a la educación gratuita. La pregunta es si puede considerarse que la educación pública formal es realmente gratuita. Es sabido que aun las familias más pobres realizan gastos monetarios significativos en la educación de sus hijos. Para que los niños efectivamente accedan a la escuela en la mayoría de los países de América Latina, sus familias deben proveer los recursos necesarios para que lleguen a la escuela (transporte), tengan las condiciones mínimas para poder realizar el esfuerzo de estudiar (alimentación adecuada, cuidados de salud, vestimenta y calzado) y los recursos mínimos necesarios para participar de la propuesta educativa (textos y útiles escolares). Todo ello supone un aporte considerable por parte de los hogares.

Entonces, ¿qué proporción del gasto total de los hogares se realiza en educación?, ¿todas las familias gastan en medidas equivalentes? La Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) de México, registra información suficiente para reconstruir el gasto directo en educación y el total de otros gastos de los hogares.

La estructura del gasto de los hogares se presenta en la tabla 4.4. Los datos agregados muestran que mientras el 32% del gasto total de los hogares se realiza en alimentos, el 14% se invierte en gastos directos de educación y el restante 53% se gasta en otros rubros tales como salud, vivienda, vestimenta, transporte y recreación.

Cuando esta información se desagrega en función del decil de ingreso per cápita de los hogares se advierte una diferencia en el modo de asignar los recursos. Los datos muestran que cuanto más bajo es el nivel de ingresos de una familia, es mayor la probabilidad de asignar los recursos al rubro alimentos y a otros rubros en detrimento del gasto educativo. Este dato es sumamente significativo porque señala una clara relación entre el nivel de ingresos de un hogar y el tipo de distribución o gasto que este puede realizar. En este sentido, es importante examinar el peso que pueden asignar a la educación los hogares familiares según su nivel de ingresos.

Para ello es necesario incorporar al análisis dos aspectos. Por un lado, una parte importante de los hogares con mayores ingresos envían a sus hijos a escuelas privadas mediante el consabido pago de una colegiatura (ver el capítulo 3). Por otro lado, se advierte que, además de que en términos absolutos el gasto por menor es superior que el asignado por los hogares de bajos recursos, este gasto es mayor también en términos relativos, es decir que los hogares con mayores ingresos asignan una proporción mayor de sus recursos a la educación. Este es un signo significativo de desigualdad estructural en el poder de gasto o inversión directa en educación por el que los hogares ubicados en los deciles de ingreso más bajo de la sociedad deben distribuir sus ingresos de manera diferente a aquellos hogares con niveles de ingreso más elevados.

Este análisis no considera el costo de oportunidad que supone la educación de los menores de 18 años, es decir, no se toma en cuenta aquello a lo que un grupo fami-

liar renuncia cuando elije que los miembros más jóvenes se impliquen en actividades no inmediatamente lucrativas. Este costo es significativo en los hogares peor posicionados en la estructura ocupacional, tal como se mostró en el capítulo 2, ya que deben asignar una mayor proporción de recursos para satisfacer las necesidades básicas de alimento, vestimenta y vivienda en detrimento de su inversión en educación.

**TABLA 4.4**  
Distribución del gasto de los hogares urbanos y gasto total en educación por menor según decil de ingreso per cápita del hogar. Hogares con al menos un menor de 6 a 17 años. México, 2004

DECIL DE INGRESOS PER CÁPITA DEL HOGAR	RUBROS DEL GASTO				GASTO TOTAL EN EDUCACIÓN POR MENOR (EN PESOS MEXICANOS DEL 2002)
	ALIMENTOS	EDUCACIÓN	OTROS GASTOS	GASTO TOTAL	
1	49,0	9,0	42,1	100,0	353
2	45,4	9,2	45,5	100,0	531
3	42,9	9,3	47,8	100,0	741
4	39,3	10,3	50,4	100,0	942
5	38,2	10,2	51,6	100,0	1.110
6	34,7	10,0	55,3	100,0	1.258
7	32,6	12,7	54,7	100,0	2.114
8	27,8	15,6	56,6	100,0	3.425
9	21,6	22,3	56,1	100,0	6.845
10	17,3	20,1	62,6	100,0	11.065
<b>TOTAL</b>	<b>32,2</b>	<b>14,1</b>	<b>53,7</b>	<b>100,0</b>	<b>1.721</b>

FUENTE: SITEAL

Los estados de los distintos países de la región han realizado enormes esfuerzos para proveer y ampliar la oferta educativa gratuita en el nivel básico y lo están haciendo en el nivel medio. Sería importante integrar esta mirada al análisis de los logros en materia de acceso al sistema educativo y, especialmente, al conocimiento. El examen de las desigualdades estructurales que condicionan el acceso y el tipo de oferta que los hogares familiares pueden ofrecer a las futuras generaciones debe conducir a la consideración de los esfuerzos que todos los sectores de la sociedad deben realizar para garantizar la educación de sus hijos y construir un futuro para ellos.

## LA EXCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA

El intento de lograr una educación de calidad en los sectores más postergados de la sociedad implica enfrentar una serie de obstáculos, muchos de los cuales se han analizado aquí a través de situaciones representativas. Una de ellas es la de los niños que ingresan tardíamente al sistema educativo y transitan desde el inicio su carrera escolar con retrasos evidentes que afectan sus logros educativos y su autoestima. Otra situación, la más extrema, es la de aquellos que nunca logran ingresar. Las cuestiones étnicas y culturales se cuentan entre los factores principales que configuran las desigualdades y ubican a los indígenas y los afro-descendientes en los peores lugares de la estructura social y en situaciones de desventaja con respecto a

la población blanca, cuya lengua materna es el idioma oficial del Estado, el que se imparte en las escuelas.

Las comunidades indígenas representan, en este sentido, un grupo en que convergen múltiples factores. En primer lugar, el ser pobres; como consecuencia de la exclusión histórica en que viven estos pueblos, la gran mayoría está condenada a vivir en condiciones de extrema precariedad. Luego, la brecha cultural que los separa de los circuitos de acceso y circulación en que se pone en juego la integración social. Es clave poder diferenciar, en el análisis que se haga de su situación, cuánto aporta la situación de pobres y cuánto la de culturalmente diferentes para poder desarrollar políticas que, según se defina el caso, serán claramente distintas. Pero además, las comunidades indígenas están afectadas por habitar fundamentalmente en áreas rurales. Esto implica que, cuando están en las ciudades, sufren la discriminación de ser migrantes y la dificultad de desempeñarse en un contexto que les es culturalmente ajeno, y en sus lugares de origen enfrentan las dificultades que tienen en estas zonas los sistemas educativos.

El análisis de la información sobre la escolarización en zonas rurales refuerza este panorama de desencuentros. Sin duda, el proceso de expansión educativa –especialmente en la educación media– se inicia en las zonas urbanas y llega tardíamente a las áreas rurales. En muchos países, esta segunda etapa está en sus inicios, lo cual se evidencia en las altas tasas de crecimiento de la escolarización, pero en estos panoramas todavía persisten profundas desigualdades y altos niveles de exclusión educativa.

El trabajo infantil opera como otro de los grandes obstáculos a la educación, y es un fenómeno que representa situaciones muy diferentes en el espacio urbano y en el rural, especialmente entre las comunidades indígenas. **VER EL RECUADRO DE SARA VICTORIA ALVARADO EN PÁG. 122.**

122 123

El punto de vista que reconoce en el trabajo infantil una instancia de socialización, ingreso a prácticas comunitarias y construcción de identidad, coexiste con otros que enfatizan su carácter nocivo y riesgoso. Junto a los discursos que sostienen que los niños no deben trabajar se dejan oír otros que proponen asumir que el trabajo infantil es una realidad, y buscan generar una oferta educativa que contemple esta situación para no profundizar la exclusión educativa. **VER EL RECUADRO MANUEL BELLO EN PÁG. 128.**

128 130

Por último, a este difícil escenario en el que se intenta lograr una educación de calidad para todos, se suman los conflictos armados, cada vez más presentes en la región. Las guerrillas, los grupos paramilitares, el narcotráfico, las maras y los escuadrones de la muerte son expresión, en diferentes latitudes del mapa regional, de la violencia y la inseguridad que se vive en la región. **VER EL RECUADRO DE ELSA CASTAÑEDA BERNAL EN PÁG. 134.**

134 136

Todos los fenómenos hasta aquí enumerados forman parte de una realidad compleja y están reflejados unos en otros como diferentes expresiones de los niveles de estratificación social constitutivos de las sociedades latinoamericanas. En gran medida, son parte importante de los límites con los que se encuentran los sistemas educativos frente a las metas de universalización del conocimiento. Algunos se gestan dentro del propio sistema, como la dificultad de lograr prácticas exitosas para el conjunto de la sociedad cada vez más heterogénea, o de responder con una oferta de calidad a las expectativas de quienes viven en las comunidades más dispersas de cada país. Otros, en cambio, tienen sus raíces fuera de la escuela y fuera, también, del alcance de las políticas educativas. ■





**CONSIDERACIONES  
FINALES: METAS  
EDUCATIVAS Y  
MODELOS DE  
DESARROLLO  
SOCIAL**



## CONSIDERACIONES FINALES: METAS EDUCATIVAS Y MODELOS DE DESARROLLO SOCIAL

El Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina publicado por el IPE UNIESCO Buenos Aires y la OEI en el año 2006 mostró los grandes avances que se registraron en la región en las últimas décadas en relación con el acceso y la permanencia en la escuela de los niños y adolescentes. Pudo apreciarse, en principio, un incremento significativo de las tasas de escolarización, especialmente las correspondientes al nivel inicial y al medio. En segundo lugar, la información analizada en aquel Informe puso en evidencia que los mayores avances se dieron entre los sectores sociales más postergados como las familias rurales, las pertenecientes a comunidades indígenas y otras minorías étnicas históricamente marginadas, y los habitantes más pobres de las zonas marginales de las grandes ciudades. Esto tuvo un impacto muy positivo en la reducción de las brechas históricas de acceso a la escuela y, en consecuencia, un claro efecto democratizador de la educación. Esta expansión en el acceso fue acompañada además por una mayor permanencia de los niños y adolescentes en el sistema educativo, por lo que se verificó también un incremento en el promedio de años de escolarización de las nuevas generaciones.

Si bien los avances que se pudieron visualizar eran significativos, el Informe 2006 alertaba con indicadores claros que la tarea que queda por delante es aún enorme. Resta mucho por hacer en el camino hacia la universalización del acceso a la escuela, para lograr la permanencia de los adolescentes en el sistema hasta completar el ciclo secundario y para que el paso por la escuela les permita acceder al conjunto de conocimientos irrenunciables para su plena formación.

Finalmente, el Informe 2006 destacaba entre sus hallazgos que había indicios claros de que en la región se estaba llegando a un límite en los procesos de expansión educativa experimentados en las últimas décadas. Diversos indicadores mostraban una reducción en el ritmo de expansión de la escolarización y, en algunos casos, el estancamiento en valores aún muy inferiores a aquellos que nos indicarían el pleno acceso a la escuela. En aquel entonces se alertaba sobre la necesidad de prestar atención a este fenómeno y de indagar sobre las causas que podrían estar llevando a este cambio en las tendencias para poder revertirlas y continuar en el camino de una educación de calidad para todos.

En este nuevo Informe se parte de aquellos hallazgos y advertencias y se avanza en la identificación de factores que pueden estar haciendo obstáculo a la universalización del acceso al conocimiento. Sin duda, son muchos los procesos que pueden ser interpretados como subyacentes o explicativos de este estancamiento de las tendencias de expansión educativa. Cabe mencionar, por ejemplo, la dificultad que representa para los sistemas educativos la gestión de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en un universo de alumnos cuantitativamente mucho más amplio y cualitativamente muy diferente, y el desafío pedagógico asociado a esta creciente heterogeneidad económica y social que se registra hoy entre quienes ingresan a las aulas diariamente. Por otra parte, son muchos los cambios en las representaciones y valores desde los cuales se articulan las elecciones que llevan adelante los jóvenes y sus familias, y que repercuten en el modo en que ellos se acercan a la escuela. Así, podrían

mencionarse diversas cuestiones institucionales, subjetivas o culturales que entran en juego, desde la escuela o desde la comunidad, para configurar un escenario que dificulta una mayor expansión del acceso al conocimiento.

En este caso, el énfasis se puso en un aspecto muy específico sobre el cual se estructuran las prácticas educativas: el esfuerzo que representa para cada familia acompañar la educación de sus hijos. En la actualidad, una parte importante de los recursos que se movilizan en los procesos de enseñanza y aprendizaje la ponen las instituciones educativas, pero otra parte muy significativa la aportan las familias. Como se destacó en la introducción de este informe, las prácticas educativas están organizadas sobre la base de un reparto de tareas entre las escuelas y las familias, en el que ambas instituciones se complementan en el compromiso de garantizar los recursos necesarios para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea exitoso. Existe un pacto histórico entre la escuela y la familia sobre el cual se cimientan las prácticas educativas.

Este aspecto particular de la dinámica educativa adquiere relevancia cuando las sociedades latinoamericanas asumen crecientemente el compromiso de garantizar una educación de calidad para todos, pero al mismo tiempo niegan a un gran número de familias el acceso a aquellos recursos que les permiten asumir su parte en este pacto con las instituciones educativas, condición necesaria para que esta meta sea posible. Ello ocurre fundamentalmente porque las familias dependen cada vez más de los recursos que puedan obtener de los mercados de trabajo para construir la base de bienestar necesaria para acompañar la educación de sus hijos, en un contexto en que los mercados de trabajo de la región son estructuralmente excluyentes y competitivos.

El primer capítulo permitió ver el contexto laboral en que las familias deben salir a buscar sus oportunidades. Aproximadamente un tercio de los adultos no logra insertarse en el sector formal de la economía, por lo que sus opciones están entre la desocupación y la informalidad. Obviamente, en contextos en los que no hay oportunidades para todos, se inicia una cruel competencia por acceder a los espacios existentes, y en esa competencia la educación es uno de los recursos que más marca la diferencia entre ganadores y perdedores: aquellos con menos capital educativo son los que seguramente quedarán fuera del sector formal. De este modo se configuran las condiciones sociales sobre las que reposa la expectativa de una educación para todos.

En el segundo capítulo se analizó la convergencia entre ciertos atributos de las familias y el lugar que ocupan en el mundo del trabajo. Las familias con mayor capital son las que logran ubicarse en los mejores puestos en el sistema productivo. Esto les permite un nivel adecuado de vida, que garantiza las condiciones materiales para que sus niños puedan educarse. Por el contrario, familias con bajo capital educativo y humano quedan relegadas a los márgenes del mundo del trabajo. Ello implica pobreza, incluso cuando deban recurrir a estrategias solidarias de supervivencia como convivir con otros familiares o amigos o involucrar a sus hijos adolescentes en actividades que impliquen algún tipo de ingreso monetario. Entre ambos extremos se configura un espectro de situaciones claramente diferenciadas, un escenario de gran diversidad desde el que los niños y adolescentes se acercan a las escuelas.

Los efectos de estas profundas desigualdades sociales en las trayectorias educativas de las nuevas generaciones se hicieron evidentes en el tercer capítulo de este informe. Allí pudo apreciarse cómo se deterioran los indicadores educativos en la medida en que se analiza la situación de grupos sociales más distantes de aquellas



familias vinculadas a los mejores lugares del mundo de trabajo. Las brechas aún son muy profundas.

Pero además, la información incorporada en este nuevo informe permitió sumar nuevos indicios que permiten sostener con más certeza la hipótesis de que en esta década puede detenerse la expansión educativa. Los indicadores educativos tienden a paralizarse en un punto en que aún queda mucho por hacer, cuando las desigualdades en el acceso todavía son muy grandes. En caso de que el proceso de ampliación del acceso y la permanencia se detuvieran en el punto en que se encuentran, nuevamente serían los sectores más postergados quienes quedarían fuera de la posibilidad de ingresar al sistema educativo. En el capítulo cuatro pudieron apreciarse algunos de los mecanismos que operan en la base de los procesos de exclusión educativa y en los límites de la expansión.

Frente a la constatación de que aún persisten profundas desigualdades en el acceso al conocimiento, y ante indicios cada vez más fuertes de que se estaría frenando el proceso de expansión de la escolarización, se hace evidente que no es posible sostener una meta de inclusión educativa sobre la base de la exclusión social. La expectativa de que todos los niños y adolescentes puedan acceder a la escuela y permanecer en ella al menos diez años para adquirir un conjunto de conocimientos significativos pierde sustento cuando existen en la región los niveles de pobreza y exclusión social que actualmente pueden verse. En tanto los procesos educativos presuponen un gran esfuerzo para cada alumno y su familia, solo será posible universalizar el acceso al conocimiento si previamente se tiende a universalizar el acceso a aquellos recursos que permiten a cada familia afrontar el desafío que implican las prácticas educativas. La meta de universalización del conocimiento presupone una base de bienestar que hoy no está garantizada en la región.

Para retomar el ritmo de expansión de los sistemas educativos y avanzar hacia un acceso universal al conocimiento se requieren políticas promovidas desde diferentes áreas de gobierno orientadas a garantizar el bienestar de todas las familias, pues es allí donde aparece uno de los obstáculos estructurales a la educación.

Hoy, como pudo verse en este Informe, esta base de bienestar se construye en el mercado de trabajo. El impacto que tienen las intervenciones de los Estados en los niveles de bienestar de los sectores menos protegidos es insuficiente, así como lo son aquellas estrategias que puedan desarrollarse sobre la base de la solidaridad entre las personas. Para que los mercados de trabajo de la región operen realmente como un espacio de distribución de recursos desde los que los hogares puedan construir bases de bienestar suficientes para garantizar las condiciones para la escolarización de sus hijos, es necesario tender hacia un modelo de desarrollo que garantice al menos dos aspectos destinados a construir sociedades más justas. En primer lugar, mercados de trabajo que representen oportunidades para todos; no es posible fundar las bases del bienestar y la integración en mercados excluyentes, que solo ofrecen oportunidades a los grupos sociales mejor posicionados. Y, en segundo lugar, políticas orientadas a fortalecer la capacidad de las familias para poder integrarse activamente a esos mercados y garantizar el acceso a aquellos recursos que permitan una vinculación productiva con el mundo del trabajo.

Esto implica un claro equilibrio entre políticas que apuntan a modificar la estructura de oportunidades, ofreciendo un panorama más integrador, y otras dirigidas a fortalecer la capacidad de las familias de construir su bienestar. Ambas apelan a un

## FUTURO EN LA AGENDA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

JUAN CARLOS TEDESCO\*

El vínculo de la educación tanto con el pasado como con el futuro siempre ha sido considerado como algo “natural”. Las definiciones clásicas sostienen que la educación transmite el patrimonio histórico y cultural de un pueblo y prepara para el desempeño futuro. Este vínculo “natural”, sin embargo, está atravesando una crisis muy profunda. Los análisis acerca de la cultura del nuevo capitalismo coinciden en señalar que uno de sus rasgos más importantes es la fuerte ruptura con el pasado y el significativo déficit de sentido o de perspectivas de largo plazo.

Diversos autores señalaron este hecho desde hace ya varios años, pero Richard Sennett se ocupó recientemente de ofrecer una versión más elaborada de las características culturales del capitalismo actual, una de las cuales es, precisamente, esta idea de “nada a largo plazo y nada para transmitir”. En ese contexto, el solo hecho de incorporar el tema del futuro en la agenda de discusiones de política educativa es una novedad importante, cargada de consecuencias. Al respecto, quisiera mencionar al menos tres puntos centrales: la definición de un proyecto de sociedad, la identificación del patrimonio a transmitir y la introducción de nuevas pautas de planeamiento educativo.

### EDUCACIÓN Y PROYECTO DE SOCIEDAD

No es este el lugar para un análisis exhaustivo sobre el futuro de la sociedad, pero no caben dudas acerca de las fuertes connotaciones de riesgo e incer-

tidumbre con las que se asocian las perspectivas de largo plazo. Sin embargo, y tal vez por esas mismas dimensiones de riesgo e incertidumbre, también es posible apreciar un fuerte incremento en la demanda de sentido. Las personas, los grupos sociales y la sociedad en su conjunto requieren saber hacia dónde se dirigen, y el desafío actual de las ciencias sociales consiste en analizar las condiciones en las cuales es posible construir colectivamente dicho sentido. La especificidad de América Latina radica en las dificultades para crear sentido colectivo en condiciones sociales tan polarizadas como las que viven nuestros países. La exclusión de vastos sectores de población y la aplicación de la lógica de mercado a todos los campos de la sociedad erosionan la posibilidad de crear sentidos colectivos y provocan la aparición de escenarios duales, donde por un lado se promueve el individualismo asocial y, por otro, se producen situaciones de exclusión y emergencia social que impiden compartir códigos y normas de convivencia. En este contexto, lo cierto es que la reflexión y los análisis sociales ya no pueden dar por supuesta la idea de unidad social y de homogeneidad, pero tampoco pueden sostener que esa dualidad sea sustentable.

Estamos, en consecuencia, ante un escenario social donde el solo hecho de postular la necesidad de incluir en la agenda de debates sobre políticas públicas el tema del proyecto de sociedad que queremos construir es, en sí mismo, un tema políticamente importante. La reciente consulta sobre la Ley Nacional de Educación en Argentina

\*Secretario de Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina.



mostró la existencia de un fuerte consenso social acerca de la necesidad de poner la educación al servicio de un proyecto de construcción de una sociedad más justa. La idea o, mejor dicho, el ideal de justicia social, tiene la potencia suficiente como para movilizar los esfuerzos de un amplio conjunto de actores sociales, como en otro momento lo fue la construcción del Estado-Nación.

## LA IDENTIFICACIÓN DEL PATRIMONIO A TRANSMITIR

La segunda dimensión del vínculo entre educación y futuro es, paradójicamente, la existencia de un patrimonio cultural que debe ser transmitido. No tiene sentido volver a repetir aquí la discusión sobre los modelos de transmisión cultural y la crisis en la idea misma de transmisión que ha provocado el nuevo capitalismo. Sabemos que la educación es la responsable de formar lo que podríamos llamar el “núcleo duro” del desarrollo cognitivo y cultural de las personas. Cuáles deben ser los contenidos de ese núcleo duro y cómo se deciden, constituyen motivos de debate muy importantes. En realidad, el eje que divide las posiciones en este campo pasa por decidir si los contenidos de ese núcleo duro deben ser discutidos socialmente o deben ser decididos en forma individual y privada. En la medida que los aparatos culturales del pasado actuaban desde la oferta y en esa oferta el Estado tenía un papel preponderante, la discusión sobre el contenido de los marcos de referencia asumía cierto carácter público.

Las nuevas modalidades de producción cultural están, en cambio, basadas en tecnologías manejadas por grandes consorcios de empresas privadas que actúan siguiendo la lógica del beneficio a corto plazo o del control de las demandas de la población consumidora. El interrogante y el desafío que se abren en este nuevo contexto pasan por

definir modalidades de participación alternativas al autoritarismo del control estatal y al individualismo asocial de la lógica privada.

Desde el punto de vista de los contenidos de los marcos de referencia, sería posible sintetizarlos en dos de los pilares de la educación del siglo XXI definidos en el informe de la comisión de la UNESCO presidida por Jacques Delors: aprender a aprender y aprender a vivir juntos. No parece necesario describir aquí el contenido de estos ejes de acción, que responden a la dimensión cognitiva el primero y a la cultural el segundo. Lo que interesa destacar, en última instancia, es que el desarrollo de esos pilares supone introducir en la escuela el desarrollo de experiencias que no se producen “naturalmente” en la sociedad.

Aprender a aprender implica un esfuerzo de reflexión sobre las propias experiencias de aprendizaje que no pueden desarrollarse sin un guía, sin un modelo, sin un “acompañante cognitivo” que solo la actividad educativa organizada puede proporcionar. Aprender a vivir juntos, por su parte, implica vivir experiencias de contacto con el diferente, experiencias de solidaridad, de respeto y de responsabilidad con respecto al otro que la sociedad no proporciona naturalmente. La escuela puede, en este sentido, recuperar su función cultural a través del desarrollo de experiencias que no tienen lugar en la cultura externa. Dicho de otra manera, la escuela puede cumplir un papel cultural y social significativo si asume un cierto grado de tensión y conflicto con la cultura vigente. Su papel no es “adecuarse” a la cultura popular, ni tampoco, por supuesto, aislarse ni vaciarse de contenidos por la vía del empobrecimiento de los contenidos que ella transmite. En este sentido, es posible recuperar la idea según la cual la educación “anticipa” el futuro y la socialización que tiene lugar en los espacios



escolares asume la responsabilidad de preparar para el proyecto de sociedad que se pretende construir.

### **LA INTRODUCCIÓN DE ALGUNAS PAUTAS BÁSICAS DE PLANEAMIENTO**

En tercer lugar, nos parece necesario destacar que la incorporación del futuro en la agenda de políticas educativas supone reintroducir el concepto y la práctica del planeamiento. Obviamente, no se trata del planeamiento de los años 60, basado en la idea según la cual era posible conocer y controlar el comportamiento de las principales variables del desarrollo social y adecuar la oferta educativa a

las demandas del aparato productivo. Ahora, en cambio, el planeamiento supone asumir la dimensión del largo plazo en un contexto de significativa incertidumbre. En ese sentido, la planificación se constituye en un ejercicio donde se articulan la dimensión técnica y la dimensión política. Los objetivos son producto de la concertación y la negociación pública a través de procesos fundamentalmente políticos. Pero esos objetivos deben ser alcanzados, y para ello es necesario introducir el razonamiento técnico expresado en diagnósticos precisos, evaluación de resultados, asignación eficaz y eficiente de los recursos, y políticas de información y comunicación destinadas a todos los actores que participan en la toma de decisiones.

fuerte liderazgo de los estados en los procesos económicos y sociales de la región. Los datos analizados muestran que no hay forma de que las metas educativas que los estados nacionales asumen en sus leyes y planes de acción sean alcanzadas si los mismos estados renuncian a su capacidad de orientar los procesos sociales y económicos de los que dependen las condiciones de bienestar que las prácticas educativas requieren. Este lugar de privilegio otorgado a los mercados en la función de asignación de recursos y oportunidades atenta contra la capacidad de los estados de hacer efectiva su condición de garantes del derecho a la educación.

La meta de una educación de calidad para todos pone en evidencia los límites de un modelo de desarrollo basado en mercados excluyentes y competitivos que dejan fuera a cerca de un tercio de las familias de América Latina. Los objetivos que estas sociedades se proponen son evidentemente incompatibles con la estrategia de desarrollo social y económico que adoptaron en las últimas décadas. Tal incompatibilidad invita a elegir entre el esfuerzo por construir sociedades más justas e integradas y el renunciamiento a la expectativa de universalizar el acceso al conocimiento, encubierto en acciones orientadas a legitimar las profundas desigualdades existentes y a hacerlas más tolerables.

Es de destacar, en este sentido, la oportunidad que representa para la región los sucesivos años de crecimiento económico, aumento de reservas y disminución de la vulnerabilidad externa, aún cuando todavía no se han traducido en cambios visibles en la matriz distributiva ni en los estilos de desarrollo. Sin duda, la universalización del acceso al conocimiento de las nuevas generaciones implica definiciones estructurales que deberán saldarse en el campo de la política. Sin duda, la universalización del acceso al conocimiento de las nuevas generaciones implica definiciones estructurales que deberán saldarse en el campo de la política, y que necesariamente tendrán que poner en el centro del debate el papel que los estados deberán jugar para garantizar una educación de calidad para todos. ■





ANEXO  
ESTADÍSTICO



## ÍNDICE DE TABLAS DEL ANEXO ESTADÍSTICO

**TABLA 1.** PBI per cápita en dólares del 2000 para el total del país; brechas entre el decil 10mo. y el 1ro. y entre el quintil 5to. y el 1ro. en los ingresos per cápita del hogar en zonas urbanas; porcentaje de población bajo la línea de pobreza y porcentaje de población bajo la línea de indigencia **157**

**TABLA 2.** Porcentaje de ocupados en el sector terciario; porcentaje de ocupados en el sector formal; porcentaje de asalariados precarios y tasa de desocupación. Población Urbana mayor de 14 años **158**

**TABLA 3.** Tasa de analfabetismo e índice de pendiente de la desigualdad en la tasa de analfabetismo por grupos de edad. Población del total del país mayor de 14 años **159**

**TABLA 4.** Tasa de analfabetismo e índice de pendiente de la desigualdad en la tasa de analfabetismo por grupos de edad según área urbano y rural. Población mayor de 14 años **160**

**TABLA 5.** Tasa de analfabetismo e índice de pendiente de la desigualdad por grupos de edad según sexo. Población del total del país mayor de 14 años **162**

**TABLA 6.** Desigualdad en los años de escolarización (coeficiente Gini) y promedio de años de escolarización por área urbano-rural y sexo. Población mayor de 24 años **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. Población de 5 a 8 años del total del país **168**

**TABLA 9.** Tasas específicas de escolarización por edad según capital educativo e índice de pendiente de la desigualdad por capital educativo del hogar. Población de 9 a 14 años del total del país **170**

**TABLA 10.** Tasas específicas de escolarización por edad según capital educativo e índice de pendiente de la desigualdad por capital educativo del hogar. Población de 15 a 17 años del total del país **172**

**TABLA 11.** Tasas específicas de escolarización por edad según capital educativo e índice de pendiente de la desigualdad por capital educativo del hogar. Población urbana de 5 a 8 años del total del país **174**



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

**TABLA 24.** Porcentaje de ocupados en el sector formal según años de escolarización e índice de pendiente de la desigualdad en dicho indicador por años de escolarización alcanzados. Ocupados urbanos mayores de 14 años **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.  
Ocupados urbanos mayores de 14 años **199**

**TABLA 26.** Participación en los ingresos per cápita del hogar en función del capital educativo del hogar e índice de pendiente de la desigualdad en el ingreso por capital educativo. Hogares urbanos que perciben ingresos y con ingresos conocidos **200**

**TABLA 27.** Riesgo (FGT 0) e Intensidad de la pobreza (FGT 1) en función del capital educativo del hogar. Hogares urbanos que perciben ingresos y con ingresos conocidos **201**

TABLA 1

PBI per cápita en dólares del 2000 para el total del país, brechas entre el decil 10mo, y el 1ro, y entre el quintil 5to, y el 1ro, en los ingresos per cápita del hogar en zonas urbanas; porcentaje de población bajo la línea de pobreza y porcentaje de población bajo la línea de indigencia

País/año	PBI POR HABITANTE (DÓLARES DEL 2000)	GRECHA DECIL 10 / DECIL 1º (ZONAS URBANAS)	GRECHA QUINTIL 5 / QUINTIL 1º (ZONAS URBANAS)	PORCENTAJE DE POBLACION BAJO LP*	PORCENTAJE DE POBLACION BAJO LP*
<b>ARGENTINA</b>					
1994	5.833	90	98	16,1 U	3,4 U
2000	7.730	31,2	15,5	23,7 <sup>2</sup> U	6,7 <sup>2</sup> U
2005	8.132	29,1	14,3	24,0 U	9,1 U
<b>BOLIVIA</b>					
2000	996	48,9	21,6	60,6 <sup>3</sup>	36,4 <sup>3</sup>
2002	992	34,9	16,1	62,4	37,1
<b>BRASIL</b>					
1990	3.096	53,2	24,8	48,0	23,4
2001	3.439	46,3	21,5	37,5	13,2
2004	3.542	39,9	18,6	37,7	12,1
<b>COSTA RICA</b>					
1991	3.123 <sup>1</sup>	26,3	12,1	26,3 <sup>1</sup>	9,9 <sup>1</sup>
2000	4.063	19,8	10,4	20,3 <sup>4</sup>	7,8 <sup>4</sup>
2005	4.505	21,9	11,4	21,1	7,0
<b>CHILE</b>					
1990	3.069	33,5	16,5	38,6	13,0
2000	4.684	37,2	17,7	20,2	5,1
2003	5.182	34,8	16,7	18,7	4,7
<b>ECUADOR</b>					
1994	1.252 <sup>1</sup>	25,6	12,8	57,9 U	25,5 U
2001	1.345	27,8	13,9	49,0 <sup>5</sup> U	19,4 <sup>5</sup> U
<b>EL SALVADOR</b>					
2000	2.093	23,5	11,9	49,8 <sup>6</sup>	21,9
2003	2.107	22,1	11,3	47,5 <sup>6</sup>	19,0 <sup>6</sup>
<b>GUATEMALA</b>					
2001	1.716	34,3	16,9	60,2 <sup>7</sup>	30,9 <sup>7</sup>
<b>HONDURAS</b>					
1990	894	36,6	16,2	80,8	60,9
2001	929	27,8	13,6	79,7 <sup>8</sup>	56,8 <sup>8</sup>
2004	942	36,0	16,6	74,8 <sup>8</sup>	53,9 <sup>8</sup>
<b>MÉXICO</b>					
1992	4.960 <sup>9</sup>	24,8	12,5	45,1 <sup>9</sup>	16,8 <sup>9</sup>
2000	5.674	25,6	13,1	41,1	15,2
2004	5.900	21,2	11,4	37,0	11,7
<b>NICARAGUA</b>					
1998	779 <sup>2</sup>	90	98	69,9	44,6
2001	801	90	99	69,3	42,4
<b>PANAMÁ</b>					
1996	3.912 <sup>2</sup>	30,6	15,0	30,8 <sup>10</sup> U	11,4 <sup>10</sup> U
2004	4.222	27,7	14,0	31,8	14,6
<b>PARAGUAY</b>					
1995	1.410 <sup>1</sup>	38,5	17,7	49,9 <sup>11</sup> U	18,8 <sup>11</sup> U
2000	1.291	30,3	14,2	60,6 <sup>12</sup>	33,9 <sup>12</sup>
2004	1.290	41,1	18,6	65,9	36,9
<b>PERÚ</b>					
2000	2.056	37,9	13,8	45,6 <sup>13</sup>	22,4 <sup>13</sup>
2005	2.340	46,3	18,6	9 <sup>14</sup>	9 <sup>14</sup>
<b>URUGUAY</b>					
2001	5.774	21,0	11,2	9,4 <sup>15</sup> U	1,8 <sup>15</sup> U
2005	6.084	20,1	10,9	18,8 U	4,1 U

FUENTES: 1. CEPAL, ANUARIO ESTADÍSTICO 2004/2005/2006. LOS DATOS CORRESPONDEN A LAS ÁREAS URBANAS. 2. CEPAL, PROGRAMA SOCIAL, 2001.

1. DATOS DEL AÑO 1998  
2. DATOS DEL AÑO 1999  
3. DATOS DEL AÑO 1995  
4. DATOS DEL AÑO 2002  
5. DATOS DEL AÑO 2005  
6. DATOS DEL AÑO 2002  
7. LOS DATOS CORRESPONDEN  
A ZONAS URBANAS  
8. SIN DATOS

TABLA 2

Porcentaje de ocupados en el sector terciario.

Porcentaje de ocupados en el sector formal, porcentaje de asalariados precarios y tasa de desocupación.

Población urbana mayor de 14 años

PAÍS / AÑO	PORCENTAJE DE OCUPADOS EN EL SECTOR TERCIARIO	PORCENTAJE DE OCUPADOS EN EL SECTOR INFORMAL	PORCENTAJE DE ASALARIADOS PRECARIOS	TASA DE DESOCUPACIÓN
<b>ARGENTINA</b>				
1993	70,7	32,9	27,0	9,3
2000	76,4	31,7	38,4	14,8
2005	75,5	31,6	45,1	10,1
<b>BOLIVIA</b>				
2000	43,6	42,9	58,1	4,7
2002	41,7	49,7	62,0	4,3
<b>BRASIL</b>				
1990	57,2	32,7	34,3	4,4
2001	60,4	90	35,2	9,3
2004	58,3	40,4	34,6	8,9
<b>COSTA RICA</b>				
1991	47,5	33,6	90	5,4
2000	57,5	34,6	90	5,1
2005	62,9	34,5	90	6,1
<b>CHILE</b>				
1990	54,6	26,1	20,8	8,3
2000	61,2	24,3	23,6	10,2
2003	62,7	22,5	23,9	9,7
<b>ECUADOR</b>				
1994	70,2	54,9	37,9	4,4
2001	49,8	45,7	49,0	3,5
<b>EL SALVADOR</b>				
2000	54,9	32,2	42,6	4,6
2003	57,8	32,6	42,4	3,7
<b>GUATEMALA</b>				
2001	42,9	44,2	63,9	1,5
<b>HONDURAS</b>				
1990	90	34,3	90	5,1
2001	90	32,1	90	5,5
2004	90	39,9	90	6,0
<b>MÉXICO</b>				
1992	51,3	39,5	48,3	3,6
2000	54,2	36,7	54,3	2,2
2004	59,5	38,6	61,2	3,8
<b>NICARAGUA</b>				
1998	49,9	42,3	70,3	2,9
2001	49,1	38,5	67,5	3,6
<b>PANAMÁ</b>				
1996	61,5	90	90	11,8
2004	61,9	21,3	21,6	9,7
<b>PARAGUAY</b>				
1995	45,0	29,9	66,0	3,4
2000	51,8	34,4	71,8	7,6
2004	51,0	39,5	76,0	7,4
<b>PERÚ</b>				
2000	53,8	42,5	60,4	8,2
2005	46,9	47,6	58,9	8,5
<b>URUGUAY</b>				
2001	72,1	30,9	23,1	15,2
2005	73,6	30,6	26,2	12,1

NOTAS:  
90: SIN DATOS

FUENTES: IREAL



TABLA 3

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

PAÍS / AÑO	GRUPO DE EDAD			TOTAL	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
	15 A 24 AÑOS	25 A 49 AÑOS	50 AÑOS Y MÁS		
<b>BOLIVIA</b>					
2000	2,7	10,5	38,3	13,8	17,8
2002	1,9	10,5	34,0	12,7	16,0
<b>BRASIL</b>					
1990	9,7	15,4	37,3	18,6	13,7
2001	4,2	9,6	27,5	12,4	11,6
2004	3,2	8,6	25,4	11,4	11,1
<b>CHILE</b>					
1990	1,5	3,3	12,9	5,2	5,7
2000	0,9	2,3	9,8	4,0	4,4
2003	0,9	2,2	9,8	4,0	4,4
<b>ECUADOR</b>					
2001	2,4	6,1	22,5	8,8	10,0
<b>EL SALVADOR</b>					
2000	7,5	16,3	38,6	19,2	15,5
2003	6,5	14,2	38,2	17,7	15,8
<b>GUATEMALA</b>					
2001	18,3	30,4	56,2	31,7	18,9
<b>HONDURAS</b>					
1990	12,4	23,5	51,8	25,0	19,7
2001	8,6	15,5	42,7	18,7	16,9
2004	9,1	15,3	40,1	18,5	15,4
<b>MÉXICO</b>					
1992	3,4	9,5	29,2	11,2	12,8
2000	2,6	6,8	25,0	9,8	11,2
2004	2,7	5,9	21,9	8,8	9,5
<b>NICARAGUA</b>					
1998	13,8	19,1	44,2	21,9	15,2
2001	13,5	19,3	45,2	22,2	15,8
<b>PARAGUAY</b>					
2000	4,4	7,4	20,9	9,4	8,2
2004	2,7	6,7	23,4	9,1	10,3
<b>PERÚ</b>					
2000	2,4	7,2	30,4	11,4	14,0
2005	2,4	7,2	25,6	10,8	11,6



TABLA 4

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

ÁREAS URBANAS					
PAÍS / AÑO	GRUPO DE EDAD			TOTAL 15 AÑOS Y MÁS	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
	15 A 24 AÑOS	25 A 49 AÑOS	50 AÑOS Y MÁS		
ARGENTINA URBANO					
1993	0,7	1,4	2,9	1,7	1,0
2000	0,7	1,0	2,9	1,5	1,0
2005	0,7	0,9	2,6	1,5	1,0
BOLIVIA					
2000	11	4,4	21,4	6,3	10,1
2002	0,7	4,4	16,2	5,6	8,7
BRASIL					
1990	5,6	10,2	29,3	13,1	11,6
2001	2,8	6,9	22,6	9,5	10,0
2004	2,1	6,1	20,7	8,7	9,3
CHILE					
1990	11	2,1	6,4	3,3	3,6
2000	0,7	1,6	6,4	2,6	2,8
2003	0,6	1,6	6,7	2,6	2,9
ECUADOR					
1994 URBANO	13	3,6	14,4	5,0	6,5
2001	15	2,7	12,1	4,3	5,2
EL SALVADOR					
2000	3,3	8,0	26,3	11,3	11,4
2003	2,4	7,0	26,5	10,4	12,0
GUATEMALA					
2001	6,9	14,0	36,3	16,5	14,7
HONDURAS					
1990	4,7	11,0	32,6	12,4	14,0
2001	4,0	7,4	26,9	10,3	12,4
2004	3,6	6,9	25,5	9,6	10,9
MÉXICO					
1992	1,9	5,3	20,6	7,0	8,3
2000	1,4	3,5	17,4	5,9	7,9
2004	1,6	3,9	16,6	6,2	7,3
NICARAGUA					
1998	5,6	10,6	29,0	12,2	11,6
2001	6,1	11,2	32,6	13,5	13,3
PARAGUAY					
2000	2,0	3,9	14,3	5,6	6,1
2004	1,8	3,3	15,6	5,4	6,9
PERÚ					
2000	0,7	1,6	17,6	6,1	8,4
2005	0,7	1,6	15,2	5,6	7,2

# ÁREAS RURALES

	GRUPO DE EDAD			TOTAL 15 AÑOS Y MÁS	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
	15 A 24 AÑOS	25 A 64 AÑOS	65 AÑOS Y MÁS		
	80	80	80	80	80
	80	80	80	80	80
	80	80	80	80	80
	6,7	23,8	50,3	27,0	26,7
	4,5	22,8	53,4	25,5	24,4
	21,6	33,1	60,9	36,0	19,6
	12,0	26,3	50,5	28,7	19,2
	8,4	23,2	48,8	25,6	20,0
	3,7	8,9	32,1	11,6	14,1
	1,9	6,9	27,4	12,2	12,7
	1,7	5,9	27,0	11,7	12,6
	4,3	14,0	39,1	17,6	17,4
	13,9	31,0	58,8	32,0	22,7
	12,2	27,6	57,2	29,6	22,4
	25,9	43,4	71,4	43,0	22,7
	18,7	34,7	64,1	35,2	22,7
	13,8	24,0	54,9	27,2	20,5
	14,5	23,7	53,2	27,0	19,3
	7,8	23,2	52,5	24,1	22,3
	6,6	18,7	45,2	22,4	19,3
	5,8	13,6	36,3	17,8	15,2
	23,7	31,4	63,5	34,6	19,8
	24,3	33,3	64,1	35,9	19,8
	7,7	12,2	29,5	14,7	10,9
	4,0	11,9	33,7	14,5	14,8
	5,8	21,0	56,0	25,3	25,1
	5,6	19,3	50,3	24,3	22,3

TABLA 5

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

VARONES					
PAÍS / AÑO	GRUPO DE EDAD			TOTAL 15 AÑOS Y MÁS	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
	15 A 24 AÑOS	25 A 49 AÑOS	50 AÑOS Y MÁS		
ARGENTINA URBANO					
1993	0,7	1,5	2,3	1,5	0,8
2000	0,8	1,0	2,4	1,4	0,8
2005	0,9	0,9	2,4	1,4	0,8
BOLIVIA					
2000	1,6	4,9	22,3	7,4	10,4
2002	0,9	4,2	18,0	6,0	8,6
BRASIL					
1990	12,1	15,3	33,2	18,2	10,5
2001	5,3	10,7	25,3	12,4	10,0
2004	4,2	10,0	23,4	11,6	9,6
CHILE					
1990	1,8	3,2	12,0	4,9	5,1
2000	1,0	2,5	9,2	3,9	4,1
2003	1,1	2,4	8,5	3,7	3,7
ECUADOR					
1994 URBANO	1,4	2,9	11,1	4,0	4,8
2001	2,3	4,7	17,9	7,0	7,8
EL SALVADOR					
2000	7,8	13,1	31,7	16,0	11,9
2003	6,5	12,2	29,4	14,3	11,5
GUATEMALA					
2001	12,3	19,8	45,7	22,8	16,7
HONDURAS					
1990	13,4	21,5	45,9	23,4	16,3
2001	10,3	15,6	38,6	18,4	14,2
2004	9,9	15,6	36,8	18,2	13,5
MÉXICO					
1992	3,2	6,2	23,5	8,5	10,2
2000	2,8	4,7	21,2	8,0	9,2
2004	2,9	4,4	17,3	7,1	7,2
NICARAGUA					
1998	16,1	17,4	43,2	21,8	13,6
2001	15,6	17,8	44,8	22,0	14,6
PARAGUAY					
2000	4,5	6,1	15,8	7,7	5,6
2004	2,7	6,1	19,3	7,8	8,3
PERÚ					
2000	1,0	3,5	16,9	5,9	8,0
2005	1,8	3,3	13,5	5,6	5,9



## MUJERES

GRUPO DE EDAD			TOTAL 15 AÑOS Y MÁS	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
15 A 24 AÑOS	25 A 49 AÑOS	50 AÑOS Y MÁS		
0,8	1,3	3,3	1,9	1,3
0,6	1,0	3,2	1,6	1,3
0,6	0,8	3,1	1,6	1,3
3,7	15,7	52,4	19,6	24,3
2,9	16,2	49,3	18,8	23,2
7,4	15,5	41,0	19,0	16,8
3,1	8,6	29,4	12,3	13,1
2,1	7,4	27,0	11,2	12,4
1,3	3,3	13,7	5,5	6,2
0,8	2,1	10,3	4,1	4,8
0,6	2,0	10,8	4,2	5,1
1,3	4,2	17,4	5,9	8,1
2,6	7,4	27,0	10,4	12,2
7,3	18,7	44,4	22,0	18,5
6,5	15,9	45,1	20,5	19,3
23,7	39,8	65,9	39,8	21,1
11,5	25,4	57,7	26,5	23,1
7,3	15,4	46,3	19,0	19,5
8,5	15,1	43,1	18,7	17,3
3,6	12,5	34,4	13,7	15,4
2,5	8,6	28,6	11,4	13,0
2,6	7,2	26,0	10,4	11,7
11,6	20,6	45,1	21,9	16,8
11,4	20,8	45,5	22,3	17,0
4,2	8,6	25,5	11,1	10,6
2,8	7,3	27,3	10,4	12,3
3,9	10,6	43,0	16,6	19,5
3,2	10,8	36,6	15,8	16,7



**TABLA 6**  
Desigualdad en los años de escolarización  
(coeficiente GINI) y promedio de años de escolarización  
por área urbano-rural y sexo.  
Población mayor de 24 años

PAÍS / AÑO	GINI AÑOS DE ESCOLARIZACIÓN				
	TOTAL	URBANO	RURAL	VARONES	MUJERES
<b>ARGENTINA URBANO</b>					
1993	90	0,2	99	0,2	0,2
2000	90	0,2	99	0,2	0,2
2005	90	0,2	99	0,2	0,2
<b>BOLIVIA</b>					
2000	0,4	0,3	0,5	0,3	0,5
2002	0,4	0,3	0,5	0,3	0,5
<b>BRASIL</b>					
1990	0,4	0,4	0,6	0,4	0,4
2001	0,4	0,4	0,5	0,4	0,4
2004	0,3	0,3	0,4	0,3	0,3
<b>COSTA RICA</b>					
1991	0,3	0,3	0,4	0,3	0,3
2000	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3
2005	0,3	0,2	0,3	0,3	0,3
<b>CHILE</b>					
1990	0,3	0,2	0,3	0,3	0,3
2000	0,3	0,2	0,3	0,3	0,3
2003	0,3	0,2	0,3	0,2	0,3
<b>ECUADOR</b>					
1996 URBANO	90	0,3	99	0,3	0,3
2001	0,3	0,2	0,4	0,3	0,3
<b>EL SALVADOR</b>					
2000	0,5	0,4	0,6	0,5	0,5
2003	0,5	0,4	0,5	0,4	0,5
<b>GUATEMALA</b>					
2001	0,6	0,5	0,7	0,5	0,6
<b>HONDURAS</b>					
1990	0,5	0,4	0,6	0,5	0,5
2001	0,4	0,4	0,5	0,4	0,4
2004	0,4	0,3	0,5	0,4	0,4
<b>MÉXICO</b>					
1992	0,4	0,3	0,5	0,4	0,4
2000	0,4	0,3	0,4	0,4	0,4
2004	0,3	0,3	0,4	0,3	0,3
<b>NICARAGUA</b>					
1998	0,5	0,4	0,6	0,5	0,5
2001	0,5	0,4	0,6	0,5	0,5
<b>PANAMÁ</b>					
1996	0,3	0,2	0,3	0,3	0,3
2004	0,3	0,2	0,3	0,3	0,3
<b>PARAGUAY</b>					
1995	0,3	0,3	0,3	0,3	0,4
2000	0,3	0,3	0,4	0,3	0,4
2004	0,3	0,3	0,3	0,3	0,4
<b>PERÚ</b>					
2000	0,4	0,3	0,5	0,3	0,4
<b>URUGUAY URBANO</b>					
2001	90	0,2	99	0,2	0,2
2005	90	0,2	99	0,2	0,2

NOTAS:  
90: SIN DATOS



PROMEDIO DE AÑOS DE ESCOLARIZACIÓN

TOTAL URBANO RURAL VARONES MUJERES

90	9,0	90	9,2	8,9
90	9,6	90	9,7	9,5
90	10,4	90	10,4	10,4
7,4	9,5	3,7	8,4	6,5
7,1	9,0	3,8	8,0	6,2
5,8	6,2	3,0	5,7	5,6
5,9	6,9	3,1	6,0	5,8
6,2	6,7	3,3	6,2	6,3
6,5	8,0	5,2	6,6	6,4
7,2	8,6	5,8	7,2	7,1
7,4	8,4	5,9	7,4	7,4
8,5	9,2	5,5	8,7	8,3
8,9	9,3	5,9	9,1	8,7
9,6	10,2	6,0	9,8	9,5
90	9,7	90	9,9	9,5
7,8	9,3	5,0	8,0	7,6
5,7	7,4	2,7	6,1	5,3
6,0	7,7	3,1	6,5	5,6
3,7	6,2	1,9	4,4	3,2
3,9	6,1	2,1	4,1	3,8
5,0	6,8	3,2	5,1	5,0
5,0	6,9	3,1	4,9	5,0
5,8	6,7	2,8	6,3	5,3
6,9	7,9	3,6	7,5	6,4
7,5	8,3	4,6	7,8	7,2
4,9	6,4	2,8	5,0	4,8
5,0	6,3	2,7	5,0	5,0
8,4	10,0	5,8	8,3	8,5
8,6	10,4	5,9	8,7	9,0
6,0	7,5	4,2	6,2	5,7
6,6	8,0	4,6	6,8	6,4
6,9	8,3	4,8	7,0	6,7
7,7	9,4	3,9	8,6	7,0
90	8,5	90	8,5	8,6
90	8,7	90	8,6	8,8

FUENTES: SITEAL



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

PAÍS / AÑO	TOTAL DEL PAÍS			ÁREA URBANA		
	25 A 49 AÑOS	50 AÑOS Y MÁS	TOTAL	25 A 49 AÑOS	50 AÑOS Y MÁS	TOTAL
<b>ARGENTINA URBANO</b>						
1993	50	93	50	41,9	23,1	33,9
2000	50	93	50	48,3	27,5	39,7
2005	50	93	50	55,2	32,4	45,4
<b>BOLIVIA</b>						
2000	34,8	18,8	29,9	47,4	32,3	43,3
2002	31,0	14,7	26,0	43,2	25,0	38,4
<b>BRASIL</b>						
1990	22,3	7,9	17,8	27,5	10,3	22,3
2001	32,5	20,3	28,7	36,3	23,7	32,4
2004	35,8	**	29,7	40,2	**	33,8
<b>COSTA RICA</b>						
1991	26,2	8,3	20,7	40,0	15,0	32,0
2000	28,3	13,4	23,7	40,4	21,9	34,6
2005	36,0	20,9	31,0	46,5	29,2	40,7
<b>CHILE</b>						
1990	39,1	20,4	32,7	44,3	23,9	37,5
2000	53,2	23,9	42,8	58,6	27,6	48,0
2003	53,3	27,8	44,1	58,0	31,8	48,7
<b>ECUADOR</b>						
1994 URBANO	50	93	50	47,0	25,6	41,3
2001	38,6	17,4	31,6	49,0	26,1	42,0
<b>EL SALVADOR</b>						
2000	27,1	9,4	20,5	39,1	14,9	30,3
2003	30,3	11,2	23,7	42,8	17,5	34,3
<b>GUATEMALA</b>						
2001	13,8	5,2	11,1	27,7	11,4	22,6
<b>HONDURAS</b>						
1990	13,3	4,8	10,8	25,1	10,9	21,5
2001	16,5	8,3	13,8	30,0	16,1	25,5
2004	18,3	8,6	15,2	30,5	16,2	26,3
<b>MÉXICO</b>						
2000	23,3	10,1	19,1	28,3	13,7	23,9
2004	31,0	13,4	25,2	36,5	17,6	30,6
<b>NICARAGUA</b>						
1998	19,9	6,3	15,9	27,9	10,4	22,9
2001	21,0	6,2	16,5	29,4	**	23,7
<b>PANAMÁ</b>						
1996	43,8	20,7	36,3	56,3	31,5	48,7
2004	45,7	25,6	38,7	57,4	37,3	50,7
<b>PARAGUAY</b>						
1995	20,8	8,1	16,9	34,0	14,1	27,9
2000	26,7	11,4	21,8	38,3	18,9	32,3
2004	31,8	14,7	26,3	47,1	22,9	39,4
<b>PERÚ</b>						
2000	51,9	20,2	40,9	65,9	29,4	53,8
2005	51,4	24,4	41,1	65,2	34,5	53,8
<b>URUGUAY URBANO</b>						
2001	50	93	50	34,3	17,0	25,7
2005	50	93	50	36,7	20,6	28,5

NOTAS:

SÍ: EN DATOS

\*\* ESTIMACIÓN NO PUBLICADA POR PRESENTAR UN NIVEL DE ERROR ELEVADO



ÁREA RURAL			VARONES			MUJERES		
25 A 49 AÑOS	50 AÑOS Y MÁS	TOTAL	25 A 49 AÑOS	50 AÑOS Y MÁS	TOTAL	25 A 49 AÑOS	50 AÑOS Y MÁS	TOTAL
99	99	99	39,6	24,5	33,5	43,9	22,0	34,2
99	99	99	45,2	29,8	39,3	51,1	25,7	40,0
99	99	99	51,9	33,2	44,4	58,2	31,7	46,4
7,9	1,5	5,5	38,6	23,3	34,0	31,3	14,9	26,2
6,2	2,2	4,7	34,8	17,9	29,5	27,6	11,7	22,8
4,6	0,8	3,3	21,5	9,3	17,7	23,0	6,7	17,8
7,3	2,9	5,7	30,5	21,6	27,8	34,4	19,3	29,4
9,5	**	7,1	33,0	**	28,5	38,3	**	30,9
14,5	2,0	10,8	26,2	9,3	20,9	26,2	7,5	20,4
17,0	4,6	13,3	27,5	14,4	23,5	29,0	12,5	24,0
20,1	6,9	16,0	35,1	21,6	30,8	36,8	20,2	31,3
14,3	5,6	11,1	39,4	22,7	33,9	38,8	18,4	31,7
16,9	4,9	12,0	53,4	26,8	44,3	53,0	21,3	41,6
19,6	5,7	13,9	53,4	31,1	45,6	53,2	25,2	42,7
99	99	99	47,5	28,1	42,1	46,6	23,2	40,5
5,6	0,3	10,6	38,8	19,2	32,2	38,3	15,7	31,0
**	**	**	29,5	11,1	22,5	25,2	8,0	19,0
**	**	**	31,8	13,3	25,4	29,1	9,6	22,3
2,8	0,5	2,0	15,4	6,2	12,4	12,4	4,3	9,9
2,6	0,8	2,0	13,5	5,0	10,9	13,1	4,5	10,6
3,2	1,3	2,6	15,0	8,7	12,8	17,8	7,9	14,6
5,7	1,8	4,4	17,2	9,2	14,6	19,3	8,1	15,8
6,3	0,8	3,0	27,7	13,6	23,2	19,4	7,0	15,5
10,2	2,2	7,1	31,5	15,0	26,0	30,5	12,0	24,5
7,5	0,7	6,1	18,8	8,4	15,7	20,8	4,3	16,1
21,6	5,4	**	19,0	**	15,6	22,7	5,0	17,4
8,4	1,1	15,1	42,6	20,7	35,4	44,9	20,7	37,1
10,7	3,9	15,5	42,7	25,1	36,5	48,5	26,1	40,7
**	**	3,7	21,7	9,3	18,0	20,0	6,9	15,8
**	**	6,1	26,3	12,5	21,9	27,2	10,4	21,6
**	**	8,5	31,8	18,1	27,4	31,8	11,6	25,2
**	**	11,6	56,2	26,6	45,8	48,0	14,2	36,5
**	**	12,4	55,8	29,4	45,6	47,5	19,9	37,0
99	99	99	30,7	17,2	24,3	37,4	16,8	26,8
99	99	99	32,0	19,9	26,2	40,8	21,1	30,4

FUENTES: SITEAL



TABLA 8

Tasas específicas de escolarización por edad  
según capital educativo e índice de pendiente  
de la desigualdad por capital educativo del hogar.  
Población de 5 a 8 años del total del país

PAÍS / AÑO	5 AÑOS				
	TASA ASISTENCIA	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
<b>BOLIVIA</b>					
2000	47,0	35,3	50,4	74,2	19,4
2002	52,9	34,5	59,1	85,7	25,6
<b>BRASIL</b>					
1990	37,7	25,9	48,2	82,3	28,2
2001	65,9	56,0	75,4	95,5	19,4
2004	73,6	66,1	81,8	96,2	15,0
<b>COSTA RICA</b>					
1991	9,8	6,2	10,1	22,5	8,1
2000	38,6	30,7	38,9	65,3	17,3
2005	57,5	42,4	61,3	79,5	18,5
<b>CHILE</b>					
1990	52,5	29,6	53,9	70,8	20,6
2000	71,8	51,6	68,7	82,5	15,4
2003	77,7	66,3	77,1	86,5	10,0
<b>ECUADOR</b>					
2001	75,2	56,4	80,4	88,9	16,2
<b>EL SALVADOR</b>					
2000	50,9	35,2	67,8	86,5	25,6
2003	52,5	38,4	62,9	87,0	24,2
<b>GUATEMALA</b>					
2001	21,8	15,5	42,4	72,1	28,2
<b>HONDURAS</b>					
1990	21,6	14,3	43,1	68,1	26,8
2001	55,1	46,0	71,7	89,2	21,5
2004	56,3	48,8	68,8	89,6	20,4
<b>MÉXICO</b>					
1992	62,0	48,4	74,8	85,0	18,2
2000	85,2	71,3	91,4	97,8	13,2
2004	94,1	87,4	96,3	99,2	5,9
<b>NICARAGUA</b>					
1998	55,7	44,1	74,0	92,0	23,9
2001	60,5	50,7	81,8	92,1	20,7
<b>PANAMÁ</b>					
1996	59,3	33,0	60,7	81,2	24,0
2004	66,0	41,5	69,2	86,9	22,7
<b>PARAGUAY</b>					
1995	28,9	17,0	38,3	76,6	29,8
2000	53,1	40,6	62,7	74,3	16,8
2004	58,2	45,5	63,1	83,0	18,7
<b>PERÚ</b>					
2000	75,0	61,2	80,2	96,3	17,5



# 6 A 8 AÑOS

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

89,9	84,5	92,5	97,5	6,4
91,1	86,1	93,6	97,4	5,6
75,4	64,8	87,9	96,2	15,6
93,2	90,1	96,9	99,3	4,6
94,3	91,7	97,4	99,9	4,0
78,8	72,3	81,9	85,8	6,7
95,0	91,2	96,5	98,5	3,6
98,2	96,7	98,4	100,0	1,6
94,4	87,9	95,2	98,2	5,1
97,9	93,4	97,8	99,5	3,0
98,4	95,5	98,5	99,5	1,9
95,1	89,0	97,2	99,0	4,9
79,9	72,2	89,9	98,9	13,3
84,2	76,2	92,4	98,4	11,0
65,8	60,6	85,2	94,7	17,0
68,7	63,2	88,3	95,0	15,8
87,8	83,5	95,6	97,4	6,9
90,1	86,2	97,6	100,0	6,9
90,9	86,2	97,2	97,3	5,5
96,1	92,0	98,6	99,6	3,8
98,2	96,0	99,1	99,7	1,8
80,5	73,7	94,8	96,8	11,5
82,5	76,1	94,9	98,3	11,0
95,5	89,1	96,5	99,7	5,3
96,5	90,0	98,1	99,6	4,7
80,7	72,3	90,9	99,2	13,4
90,9	87,7	92,8	99,3	5,7
93,6	89,4	96,2	99,0	4,7
97,6	95,6	98,7	99,4	1,9



TABLA 9

Tasas específicas de escolarización por edad  
según capital educativo e índice de pendiente  
de la desigualdad por capital educativo del hogar.  
Población de 9 a 14 años del total del país

9 A 14 AÑOS					
PAÍS / AÑO	TASA ASISTENCIA	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
<b>BOLIVIA</b>					
2000	96,9	94,0	96,6	99,5	2,79
2002	96,8	95,1	97,6	99,6	2,23
<b>BRASIL</b>					
1990	89,2	83,3	97,0	99,1	7,91
2001	97,9	96,9	99,2	99,7	1,40
2004	98,2	97,4	99,4	99,7	1,16
<b>COSTA RICA</b>					
1991	96,7	94,8	97,8	99,1	2,19
2000	97,6	94,9	99,1	99,9	2,80
2005	98,2	98,0	99,5	99,9	0,95
<b>CHILE</b>					
1990	96,9	97,8	99,2	99,4	0,60
2000	99,3	97,8	99,3	99,8	1,01
2003	99,7	99,0	99,8	99,7	0,35
<b>ECUADOR</b>					
2001	96,5	92,8	98,3	98,7	2,96
<b>EL SALVADOR</b>					
2000	91,6	87,7	97,2	99,9	6,11
2003	94,0	90,9	97,1	99,9	4,51
<b>GUATEMALA</b>					
2001	86,0	83,2	96,0	100,0	6,40
<b>HONDURAS</b>					
1990	86,3	85,6	97,9	99,9	7,06
2001	94,7	92,8	98,3	99,7	3,47
2004	95,7	94,0	99,1	99,5	2,75
<b>MÉXICO</b>					
1992	96,6	95,1	98,3	99,4	2,13
2000	97,1	**	98,9	99,9	1,08
2004	98,3	96,2	99,3	99,7	1,76
<b>NICARAGUA</b>					
1996	86,6	80,5	98,2	100,0	9,75
2001	90,3	86,9	97,8	97,8	5,42
<b>PANAMÁ</b>					
1996	98,9	97,6	99,1	99,8	1,06
2004	98,5	96,0	99,1	100,0	2,00
<b>PARAGUAY</b>					
1995	96,4	94,4	99,0	100,0	2,81
2000	97,3	95,1	99,3	99,3	2,11
2004	97,4	95,1	99,0	100,0	2,46
<b>PERÚ</b>					
2000	99,1	98,8	99,2	99,5	0,34

NOTAS:

S/D: SIN DATOS

\*\* ESTIMACIÓN NO PUBLICADA POR PRESENTAR UN MARGEN DE ERROR ELEVADO



# 12 A 14 AÑOS

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

89,2	60,3	93,8	98,9	9,3
91,7	65,2	96,3	96,5	5,7
80,1	71,5	92,2	97,1	12,8
95,1	92,9	97,8	99,0	3,1
95,8	93,8	98,3	99,6	2,9
79,5	65,6	88,7	95,9	15,1
83,4	71,2	87,8	97,9	13,4
91,8	85,0	93,2	100,0	7,5
95,4	87,3	97,8	99,2	5,9
97,9	92,4	98,2	99,7	3,6
98,5	95,0	98,8	99,8	2,4
82,0	64,7	89,2	98,4	16,9
83,8	78,0	94,7	99,7	11,9
85,5	78,1	94,3	98,8	10,3
72,8	68,0	88,0	98,7	15,4
67,7	62,8	84,4	92,8	15,0
74,9	67,4	88,6	95,7	14,1
77,3	70,0	90,7	98,7	14,3
82,0	74,0	93,3	99,7	12,8
88,9	80,2	94,9	99,6	9,7
91,2	81,6	95,4	98,2	8,3
78,6	70,8	95,1	97,1	13,2
82,6	78,7	99	97,9	10,6
89,6	78,9	92,2	98,7	10,9
92,2	79,9	94,8	98,5	9,3
81,9	75,2	90,5	95,2	10,0
87,6	79,7	95,5	95,4	7,8
88,5	79,6	S/D	99,8	10,1
92,6	87,3	96,0	94,5	3,6

TABLA 10

Tasas específicas de escolarización por edad  
según capital educativo e índice de pendiente  
de la desigualdad por capital educativo del hogar.  
Población de 15 a 17 años del total del país

15 A 17 AÑOS					
PAÍS / AÑO	TASA ASISTENCIA	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESGUALDAD
<b>BOLIVIA</b>					
2000	76,4	53,1	66,6	68,5	17,6
2002	77,8	56,7	66,1	69,5	15,4
<b>BRASIL</b>					
1990	56,5	42,6	74,5	87,3	22,2
2001	61,3	73,9	69,3	96,4	11,2
2004	61,9	75,5	69,4	97,1	10,8
<b>COSTA RICA</b>					
1991	52,7	30,4	66,6	92,7	31,1
2000	56,3	35,3	64,4	94,7	29,7
2005	75,5	55,6	78,9	94,8	19,5
<b>CHILE</b>					
1990	76,9	51,6	61,4	94,3	21,2
2000	67,8	70,5	66,2	96,5	13,9
2003	91,1	77,3	91,6	96,4	10,5
<b>ECUADOR</b>					
2001	63,6	35,6	73,6	69,2	26,7
<b>EL SALVADOR</b>					
2000	63,0	46,6	60,4	92,0	21,7
2003	65,7	51,2	60,6	**	**
<b>GUATEMALA</b>					
2001	40,7	31,8	71,2	92,9	30,5
<b>HONDURAS</b>					
1990	34,5	23,6	66,1	74,1	25,2
2001	44,2	26,5	69,0	64,4	27,9
2004	51,4	36,2	74,5	91,1	27,4
<b>MÉXICO</b>					
1992	50,6	35,0	66,8	66,6	26,8
2000	56,4	38,6	67,2	94,8	26,1
2004	63,2	42,7	66,4	**	**
<b>NICARAGUA</b>					
1998	50,4	36,6	76,3	78,1	20,6
2001	59,0	46,6	79,0	69,5	21,3
<b>PANAMÁ</b>					
1996	71,2	40,9	76,0	69,3	24,1
2004	77,9	48,9	80,4	95,5	23,3
<b>PARAGUAY</b>					
1995	48,9	34,0	66,0	75,2	20,5
2000	64,2	44,2	77,2	92,4	24,1
2004	70,3	52,1	80,2	69,1	18,5
<b>PERÚ</b>					
2000	70,3	56,1	77,2	73,7	7,7

NOTAS:

\*\* ESTIMACIÓN NO PUBLICADA POR PRESENTAR UN MARGEN DE ERROR ELEVADO

FUENTES: ISTEAL







TABLA 11

Tasas específicas de escolarización por edad  
según capital educativo e índice de pendiente  
de la desigualdad por capital educativo del hogar.  
Población urbana de 5 a 8 años

PAÍS / AÑO	5 AÑOS				
	TASA ASISTENCIA	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
<b>ARGENTINA</b>					
1993	67,3	47,7	71,1	72,3	12,3
2000	73,7	60,5	72,3	80,9	7,7
2005	84,9	71,0	85,1	93,7	11,3
<b>BOLIVIA</b>					
2000	53,8	26,3	56,8	74,2	23,9
2002	62,0	34,1	63,1	87,0	26,4
<b>BRASIL</b>					
1990	44,8	31,1	50,6	83,3	26,1
2001	70,1	60,7	76,5	95,4	17,3
2004	77,8	71,0	82,8	96,2	12,6
<b>COSTA RICA</b>					
1991	16,3	10,8	15,5	24,9	7,0
2000	40,4	35,4	38,2	58,0	11,3
2005	60,5	40,7	61,9	82,9	21,1
<b>CHILE</b>					
1990	60,7	43,9	60,3	70,6	13,3
2000	76,3	68,8	72,5	83,1	7,1
2003	80,5	76,9	79,3	86,6	4,8
<b>ECUADOR</b>					
2001	82,8	58,8	86,5	89,2	15,2
<b>EL SALVADOR</b>					
2000	63,4	43,2	69,9	86,6	21,6
2003	63,2	45,6	**	87,2	**
<b>GUATEMALA</b>					
2001	37,5	24,9	49,7	74,2	24,6
<b>HONDURAS</b>					
1990	36,5	22,9	50,6	70,6	23,8
2001	63,8	49,9	74,7	87,4	18,7
2004	68,3	57,0	**	89,1	**
<b>MÉXICO</b>					
2000	88,6	74,0	90,8	98,0	11,9
2004	94,6	86,1	96,1	99,2	6,5
<b>NICARAGUA</b>					
1998	66,6	59,5	71,4	89,5	15,0
2001	70,8	60,0	81,1	96,3	18,1
<b>PANAMÁ</b>					
1996	73,1	58,9	69,0	84,0	12,5
2004	76,3	**	73,6	88,3	**
<b>PARAGUAY</b>					
1995	45,6	33,6	45,3	76,9	21,6
2000	58,3	37,6	64,8	77,2	19,8
2004	66,2	50,8	65,2	84,0	14,1
<b>PERÚ</b>					
2000	81,4	52,1	83,3	96,1	22,0
<b>URUGUAY</b>					
2001	91,9	88,0	91,2	97,0	4,5
2005	96,3	88,2	96,5	98,6	3,2

NOTAS:

\*\* ESTIMACIÓN NO PUBLICADA POR PRESENTAR UN MARGEN DE ERROR ELEVADO



# 6 A 8 AÑOS

TASA ASISTENCIA	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
97,1	93,7	97,3	99,4	2,8
99,2	97,4	99,2	99,9	1,2
99,1	98,7	99,1	99,4	0,3
93,6	86,5	94,8	97,4	5,4
94,6	90,6	95,3	97,3	3,3
82,5	72,6	89,5	96,2	11,8
94,2	91,1	97,0	99,4	4,1
95,4	93,0	97,6	99,9	3,4
85,6	82,9	86,2	86,5	1,7
97,2	94,0	98,1	98,2	2,1
99,5	98,3	99,6	100,0	0,8
96,4	92,0	96,5	98,5	3,2
98,8	95,7	98,6	99,5	1,9
98,9	96,9	98,9	99,5	1,3
96,9	89,4	98,0	99,0	4,8
87,0	77,6	90,6	98,9	10,6
89,9	80,0	93,0	98,3	9,1
78,1	68,3	86,4	95,3	13,4
79,9	71,9	89,9	96,7	12,3
91,6	86,3	95,7	96,8	5,2
94,6	89,7	97,3	100,0	5,1
96,9	90,9	98,9	100,0	4,5
98,3	94,8	99,2	99,7	2,4
88,0	81,3	95,2	96,2	7,4
88,0	**	**	97,9	**
98,1	93,6	97,7	99,7	3,0
98,4	**	98,5	99,6	**
89,4	79,5	93,8	99,1	9,8
95,6	92,9	96,0	99,2	3,1
96,0	92,1	97,0	98,8	3,3
99,4	99,0	99,4	99,7	0,3
98,5	96,5	98,7	99,2	1,3
98,7	97,3	98,7	99,3	0,9

FUENTES: SITEAL



TABLA 12

Tasas específicas de escolarización por edad  
según capital educativo e índice de pendiente  
de la desigualdad por capital educativo del hogar.  
Población urbana de 9 a 14 años

9 A 11 AÑOS					
PAÍS / AÑO	TASA ASISTENCIA	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
<b>ARGENTINA</b>					
1993	98,5	98,2	99,1	99,6	1,7
2000	99,2	97,6	99,3	99,6	1,0
2005	98,5	95,6	98,8	99,0	1,7
<b>BOLIVIA</b>					
2000	97,8	93,4	98,5	99,5	3,0
2002	97,8	95,3	98,4	99,5	2,1
<b>BRASIL</b>					
1990	93,3	88,2	97,3	99,1	5,4
2001	98,1	96,9	99,1	100,0	1,5
2004	98,4	97,5	99,4	99,7	1,1
<b>COSTA RICA</b>					
1991	98,2	**	**	**	**
2000	98,7	**	**	**	**
2005	99,1	**	**	**	**
<b>CHILE</b>					
1990	99,2	99,1	99,2	99,4	0,1
2000	99,3	S/D	99,3	99,6	0,5
2003	99,7	98,6	99,6	99,7	0,4
<b>ECUADOR</b>					
2001	97,7	92,7	98,8	99,2	3,2
<b>EL SALVADOR</b>					
2000	95,3	91,4	97,1	99,9	4,2
2003	96,1	92,0	97,3	99,9	3,9
<b>GUATEMALA</b>					
2001	91,9	87,3	95,8	100,0	6,3
<b>HONDURAS</b>					
1990	94,7	91,8	98,6	99,0	3,6
2001	97,3	95,3	98,7	99,7	2,1
2004	97,5	95,1	99,1	99,4	2,1
<b>MÉXICO</b>					
2000	97,5	94,2	98,9	99,9	2,8
2004	98,2	94,5	99,3	99,7	2,6
<b>NICARAGUA</b>					
1998	92,6	86,2	98,3	100,0	6,8
2001	94,8	92,3	**	**	**
<b>PANAMÁ</b>					
1996	99,4	99,0	99,2	100,0	0,4
2004	99,1	**	99,1	100,0	**
<b>PARAGUAY</b>					
1995	97,7	94,5	**	99,0	**
2000	98,5	97,6	98,8	99,3	0,7
2004	98,4	**	99,2	100,0	0,8
<b>PERÚ</b>					
2000	99,3	99,0	99,3	99,5	0,2
<b>URUGUAY</b>					
2001	99,4	98,5	99,5	99,6	0,6
2005	98,5	98,6	98,5	98,7	0,0

NOTAS:

\*\* ESTIMACIÓN NO PUBLICADA POR PRESENTAR UN MARGEN DE ERROR ELEVADO



# 12 A 14 AÑOS

TASA ASISTENCIA	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
92,1	83,3	92,9	97,3	7,0
97,8	94,3	97,8	99,4	2,5
97,5	95,1	97,0	99,5	2,1
95,0	92,2	94,3	99,0	3,3
95,4	90,8	96,9	96,2	2,7
86,9	79,3	93,6	97,3	9,0
95,7	93,4	97,9	99,0	2,8
96,4	94,4	98,3	99,6	2,6
89,7	78,6	92,4	96,8	9,1
91,7	83,0	92,1	98,8	7,9
95,6	87,7	96,4	100,0	6,1
97,2	91,4	98,2	99,2	3,8
98,3	92,7	98,3	99,7	3,5
98,7	94,7	98,8	99,8	2,5
91,5	76,4	93,6	98,3	10,9
90,5	81,3	94,7	99,7	9,2
91,4	82,2	95,1	98,8	6,2
83,3	77,1	87,8	98,6	10,7
82,4	77,6	87,7	92,6	7,4
87,2	81,1	90,6	96,1	7,4
88,4	82,3	91,2	96,6	6,1
92,0	81,5	95,7	99,6	9,0
92,2	79,6	95,3	98,1	9,2
88,5	81,6	95,3	96,7	7,5
90,9	87,7	93,3	97,7	5,0
96,2	90,7	95,8	98,9	4,1
97,4	88,1	98,0	98,6	5,2
88,4	80,4	92,0	94,9	7,2
94,6	88,6	97,3	95,6	3,4
94,4	87,9	95,4	99,8	5,9
95,6	93,9	96,5	94,4	0,2
95,0	87,8	95,4	98,9	5,5
95,3	91,8	94,8	98,4	3,2



TABLA 13

Tasas específicas de escolarización por edad  
según capital educativo e índice de pendiente  
de la desigualdad por capital educativo del hogar.  
Población urbana de 15 a 17 años

15 A 17 AÑOS					
PAÍS / AÑO	TASA ASISTENCIA	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
<b>ARGENTINA</b>					
1993	69,3	45,8	67,4	93,5	23,8
2000	85,3	66,3	83,8	97,1	15,4
2005	85,7	72,3	82,8	95,2	11,4
<b>BOLIVIA</b>					
2000	88,2	73,8	92,3	87,9	7,0
2002	88,3	76,6	91,0	89,4	6,4
<b>BRASIL</b>					
1990	64,4	50,1	76,2	87,3	18,6
2001	83,4	75,5	89,6	98,4	10,4
2004	84,2	77,3	90,1	97,1	9,8
<b>COSTA RICA</b>					
1991	72,8	47,3	76,0	94,4	23,5
2000	71,5	48,2	72,6	94,3	23,0
2005	83,1	64,1	83,5	94,6	15,2
<b>CHILE</b>					
1990	83,3	62,9	84,4	95,2	16,1
2000	90,3	76,9	87,0	98,5	10,7
2003	92,6	80,5	92,5	98,4	8,9
<b>ECUADOR</b>					
2001	77,3	52,4	78,9	88,8	18,1
<b>EL SALVADOR</b>					
2000	75,4	58,7	82,6	92,8	17,0
2003	77,7	63,5	83,1	**	**
<b>GUATEMALA</b>					
2001	61,5	47,5	75,6	92,1	22,3
<b>HONDURAS</b>					
1990	55,8	40,4	71,8	77,0	18,2
2001	59,5	36,8	73,2	85,7	24,4
2004	69,5	51,7	77,9	91,8	20,0
<b>MÉXICO</b>					
2000	66,3	43,1	69,9	95,2	26,0
2004	67,2	43,9	68,1	90,3	23,2
<b>NICARAGUA</b>					
1998	67,2	51,3	80,1	85,4	17,0
2001	72,3	59,0	82,3	89,2	15,0
<b>PANAMÁ</b>					
1996	83,3	57,4	83,7	89,4	15,9
2004	87,4	59,9	85,8	96,2	16,1
<b>PARAGUAY</b>					
1995	64,5	48,4	72,1	75,7	13,6
2000	78,1	54,8	84,1	92,1	18,6
2004	81,2	62,6	86,4	89,8	13,6
<b>PERÚ</b>					
2000	77,3	72,6	79,2	73,2	0,3
<b>URUGUAY</b>					
2001	77,2	50,2	76,8	97,0	23,4
2005	78,5	51,4	76,8	97,5	23,0

NOTAS:

\*\* ESTIMACIÓN NO PUBLICADA POR PRESENTAR UN MARGEN DE ERROR ELEVADO

FUENTES: SIEVAL



**TABLA 14**  
**Tasas específicas de escolarización**  
**por grupos de edad.**  
**Población rural de 5 a 17 años**

PAÍS/AÑO	5 AÑOS	6 A 8 AÑOS	9 A 11 AÑOS	12 A 14 AÑOS	15 A 17 AÑOS
<b>BOLIVIA</b>					
2000	36,6	64,7	95,6	60,0	51,6
2002	39,3	66,0	95,3	66,2	60,7
<b>BRASIL</b>					
1990	22,0	59,4	79,7	64,4	36,5
2001	46,3	66,4	97,3	92,3	71,5
2004	57,3	69,7	97,5	93,4	71,6
<b>COSTA RICA</b>					
1991	5,4	74,2	95,5	70,9	36,5
2000	37,3	93,4	96,6	76,9	46,6
2005	54,2	96,7	97,3	87,2	64,9
<b>CHILE</b>					
1990	21,7	66,0	97,6	66,4	49,5
2000	45,1	92,6	99,1	95,5	74,6
2003	56,6	95,3	99,5	97,5	81,4
<b>ECUADOR</b>					
2001	64,5	92,2	96,7	67,9	42,6
<b>EL SALVADOR</b>					
2000	36,5	72,7	87,7	76,6	46,6
2003	39,9	77,9	91,6	79,5	50,7
<b>GUATEMALA</b>					
2001	13,7	59,8	82,9	66,5	28,9
<b>HONDURAS</b>					
1990	12,7	61,6	66,4	56,5	19,1
2001	49,4	65,0	92,9	66,0	31,2
2004	46,6	67,4	94,5	69,3	36,3
<b>MÉXICO</b>					
1992	46,1	64,3	93,3	69,6	27,3
2000	76,6	94,4	95,9	81,9	39,1
2004	92,5	96,0	96,7	86,7	51,9
<b>NICARAGUA</b>					
1996	45,3	72,4	60,0	66,6	30,6
2001	49,3	76,0	86,9	72,1	40,2
<b>PANAMÁ</b>					
1996	44,6	92,6	96,3	82,0	51,6
2004	53,7	94,1	97,7	85,2	61,1
<b>PARAGUAY</b>					
1995	15,5	73,9	95,2	76,4	32,6
2000	47,9	86,6	96,3	81,3	46,2
2004	46,7	91,1	96,4	82,6	56,5
<b>PERÚ</b>					
2000	66,0	95,3	96,9	66,3	59,3



**TABLA 15**

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

TOTAL DEL PAÍS					
9 A 17 AÑOS					
PAÍS / AÑO	PORCENTAJE CON SOBRE-EDAD	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
<b>BOLIVIA</b>					
2000	20,6	34,2	14,0	5,2	-14,5
2002	23,7	36,3	17,5	3,5	-16,4
<b>BRASIL</b>					
1990	33,6	45,7	19,4	5,6	-20,1
2001	17,5	25,8	6,9	1,9	-11,9
2004	13,7	19,6	5,8	1,7	-9,0
<b>COSTA RICA</b>					
1991	8,9	16,0	4,4	0,3	-7,9
2000	9,1	15,9	6,0	4,4	-5,8
2005	5,3	11,6	3,3	1,1	-5,2
<b>CHILE</b>					
1990	16,2	30,5	13,3	8,1	-11,2
2000	9,1	20,9	9,2	4,3	-8,3
2003	8,8	17,3	8,8	3,8	-6,7
<b>ECUADOR</b>					
2001	11,1	23,3	6,0	2,0	-10,6
<b>EL SALVADOR</b>					
2000	18,0	25,8	7,0	1,2	-12,3
2003	16,9	25,8	7,3	2,9	-11,4
<b>GUATEMALA</b>					
2001	28,5	33,6	9,3	4,9	-14,3
<b>HONDURAS</b>					
1990	22,8	26,5	9,2	3,0	-11,8
2001	15,9	21,8	5,3	1,0	-10,4
2004	14,0	18,8	4,6	2,2	-8,3
<b>MÉXICO</b>					
2000	9,0	15,8	3,9	1,0	-7,4
2004	8,7	16,4	5,3	2,8	-6,8
<b>NICARAGUA</b>					
1998	21,3	28,1	8,9	2,8	-12,7
2001	21,2	28,1	7,5		-13,7
<b>PANAMÁ</b>					
1996	13,6	27,3	11,4	4,55	-11,4
2004	11,7	29,4	7,6	1,2	-14,1
<b>PARAGUAY</b>					
1995	38,0	50,7	23,7	0,9	-24,9
2000	25,1	33,6	19,2	7,1	-13,2
2004	22,2	34,6	10,6	1,1	-16,7
<b>PERÚ</b>					
2000	17,9	32,7	10,7	1,4	-15,6
2005	11,8	21,5	7,0	1,3	-10,1



# TOTAL DEL PAÍS

## 12 A 14 AÑOS

## 15 A 17 AÑOS

PORCENTAJE CON SOBRE- EDAD	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DE- SIGUALDAD	PORCENTAJE CON SOBRE- EDAD	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DE- SIGUALDAD
30,2	42,9	24,6	13,5	-14,7	17,1	22,5	17,7	5,3	-8,6
32,3	46,5	26,3	8,6	-18,9	22,6	28,1	23,8	7,4	-10,3
26,4	38,3	14,4	5,0	-15,2	27,4	29,7	25,7	12,9	-8,4
14,4	21,6	5,1	2,33	-9,6	22,7	32,4	12,0	3,6	-14,4
11,1	16,1	4,6	1,5	-7,3	17,7	24,5	10,0	2,8	-10,9
14,3	21,4	10,2	2,9	-9,2	15,4	15,1	17,5	6,4	-4,4
15,8	26,8	11,7	3,6	-11,6	17,2	18,9	17,9	7,4	-5,8
11,4	25,2	7,7	0,2	-12,5	20,7	29,1	21,7	5,0	-12,1
23,2	38,5	21,22	8,7	-14,9	12,1	18,4	11,7	5,6	-6,4
16,8	34,5	18,0	7,4	-13,6	11,3	19,8	12,9	4,5	-7,7
13,9	26,3	13,8	5,9	-10,2	9,5	18,6	9,3	-3,5	-7,5
15,9	27,7	11,8	2,5	-12,6	15,0	18,4	15,3	7,7	-5,4
24,8	33,4	14,9	1,4	-16,0	20,9	25,2	17,7	4,1	-10,5
23,1	32,8	12,4	2,8	-15,0	20,1	25,0	16,9	5,9	-9,6
34,2	40,7	10,3	6,3	-17,2	17,9	18,6	16,3	7,9	-5,4
31,8	35,7	19,8	3,6	-16,1	19,0	16,4	26,1	18,0	0,8
23,3	28,8	13,0	6,7	-11,0	17,6	15,5	23,6	9,9	-2,8
22,3	28,7	10,9	2,4	-13,1	18,5	20,0	18,3	8,3	-5,9
13,1	20,5	8,9	0,4	-10,1	12,8	17,3	11,2	3,3	-7,0
11,5	20,5	8,4	2,9	-8,8	9,9	14,1	8,5	5,4	-4,3
31,9	38,2	20,0	6,9	-15,6	21,9	20,8	25,3	16,0	-2,4
31,0	39,8	16,9	0,5	-19,7	26,6	29,1	24,8	9,7	-9,7
18,5	34,1	15,7	6,3	-13,9	20,5	21,9	23,8	11,7	-5,1
17,3	34,3	15,7	4,2	-15,1	18,6	24,0	20,7	9,7	-7,2
46,5	55,4	37,8	14,6	-20,4	21,9	21,8	23,9	14,5	-3,7
33,8	42,3	28,5	6,9	-17,7	23,8	23,1	25,8	18,0	-2,5
26,8	38,2	21,5	7,0	-15,6	24,1	26,7	24,4	13,6	-6,5
29,0	46,5	22,5	2,5	-22,0	34,0	41,2	34,4	10,9	-15,2
15,2	28,0	9,5	1,8	-13,1	14,5	20,3	13,0	4,8	-7,8

181

INFORME  
SOBRE  
TENDENCIAS  
SOCIALES Y  
EDUCATIVAS  
EN AMÉRICA  
LATINA  
2007



TABLA 16

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

PAÍS / AÑO	AREA URBANA				
	9 A 11 AÑOS				
	PORCENTAJE CON SOBRE-EDAD	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DE- SIGUALDAD
<b>ARGENTINA</b>					
2000	7,6	18,9	7,7	1,9	-8,5
2005	6,2	21,7	6,7	2,5	-9,6
<b>BOLIVIA</b>					
2000	12,8	29,3	10,7	5,4	-11,9
2002	17,2	29,4	16,5	3,5	-12,9
<b>BRASIL</b>					
1990	26,8	43,5	18,7	5,6	-18,9
2001	13,8	21,5	6,7	1,9	-9,8
2004	10,8	16,3	5,6	1,6	-7,4
<b>COSTA RICA</b>					
1991	5,8	15,5	4,0	0,3	-7,6
2000	6,2	14,9	4,0	4,0	-5,5
2005	3,4	6,7	3,3	0,7	-3,0
<b>CHILE</b>					
1990	14,1	26,9	13,3	7,8	-9,5
2000	6,1	20,4	6,8	4,2	-6,1
2003	6,5	17,4	8,9	3,8	-6,6
<b>ECUADOR</b>					
1994	9,0	22,6	7,9	2,1	-10,2
2001	7,5	20,4	5,5	2,2	-9,1
<b>EL SALVADOR</b>					
2000	10,9	20,0	6,3	1,0	-9,5
2003	9,5	18,3	6,2	3,0	-7,7
<b>GUATEMALA</b>					
2001	17,9	28,6	7,2	2,7	-13,0
<b>HONDURAS</b>					
1990	14,5	19,6	7,8	3,0	-8,4
2001	10,1	16,8	5,4	1,1	-7,8
2004	7,9	13,6	4,2	2,4	-5,7
<b>MÉXICO</b>					
2000	6,3	12,4	4,3	1,0	-5,7
2004	7,6	17,1	5,0	2,5	-7,3
<b>NICARAGUA</b>					
1996	13,8	20,0	9,1	2,4	-8,8
2001	15,7	23,9	7,3	0,7	-11,6
<b>PANAMÁ</b>					
1996	9,9	33,7	10,2	3,9	-14,9
2004	6,4	25,5	6,7	1,2	-12,2
<b>PARAGUAY</b>					
1995	26,3	48,7	19,6	0,9	-23,9
2000	17,0	30,4	12,5	7,5	-11,4
2004	16,8	33,0	14,5	0,9	-16,1
<b>PERÚ</b>					
2000	10,1	27,4	6,1	1,4	-13,0
2005	6,4	15,5	5,4	1,4	-7,1
<b>URUGUAY</b>					
2001	11,6	32,3	10,3	1,8	-15,2
2005	10,7	28,6	10,5	1,5	-13,5



AREA URBANA

12 A 14 AÑOS

15 A 17 AÑOS

PORCENTAJE CON SOBRE- EDAD	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DE- SIGUALDAD	PORCENTAJE CON SOBRE- EDAD	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DE- SIGUALDAD
13,1	28,6	13,4	4,5	-12,2	24,8	36,1	28,3	11,5	-12,3
12,9	32,0	13,6	3,5	-14,2	18,2	30,2	21,5	9,0	-10,6
23,8	43,7	21,1	13,5	-15,1	14,7	22,6	16,6	5,5	-8,5
22,9	36,1	22,6	8,6	-13,8	19,5	29,9	22,0	7,3	-11,3
22,1	32,5	13,7	4,5	-14,0	28,2	32,9	25,6	12,5	-10,2
10,6	17,2	4,9	2,3	-7,5	19,4	28,9	11,9	3,6	-12,6
8,5	13,0	4,4	1,5	-5,7	14,8	21,2	9,6	2,7	-9,2
11,8	22,4	9,9	3,0	-9,7	15,8	19,7	17,2	6,1	-6,8
14,5	29,6	13,0	4,4	-12,6	18,7	26,1	19,9	6,5	-9,6
8,5	21,2	7,8	0,0	-10,6	21,1	34,6	24,3	4,6	-15,0
21,0	36,8	20,9	8,8	-14,0	12,0	21,9	11,7	5,5	-8,2
15,4	33,2	16,0	7,4	-12,9	10,5	20,1	12,6	4,4	-7,8
13,1	23,6	14,0	5,9	-8,9	9,0	16,3	9,2	3,5	-7,4
16,6	32,6	16,4	3,3	-14,7	19,3	24,2	21,7	8,8	-7,7
11,5	25,6	10,8	2,7	-11,5	14,3	20,7	15,8	7,7	-6,5
16,5	26,4	14,2	1,4	-12,5	18,3	27,5	16,2	3,7	-11,9
15,5	28,5	11,2	2,5	-13,0	17,7	25,4	17,1	5,7	-9,9
21,3	32,7	8,3	4,4	-14,2	20,7	24,4	17,6	8,7	-7,8
28,2	37,1	19,2	3,0	-17,1	25,6	23,4	29,9	18,7	-2,4
18,4	28,5	12,1	5,4	-11,6	18,8	17,3	23,0	9,3	-4,0
15,0	26,0	8,2	2,5	-11,8	18,0	22,0	17,9	8,8	-6,6
9,3	15,5	6,5	0,4	-7,6	10,7	15,2	10,7	3,3	-5,9
10,6	21,3	9,0	3,1	-9,1	9,0	12,8	9,0	5,0	-3,9
26,5	35,3	19,5	5,0	-15,2	25,3	26,3	25,3	18,8	-3,8
23,9	35,0	15,9	0,5	-17,2	27,2	33,6	24,5	10,0	-11,8
13,4	30,4	13,7	6,6	-11,9	21,6	34,3	25,3	11,9	-11,2
13,9	35,3	16,8	4,4	-15,4	17,5	27,1	21,1	9,7	-8,7
37,5	54,4	32,4	13,8	-20,3	22,4	27,3	22,4	12,6	-7,3
27,2	43,6	24,0	7,0	-16,4	25,1	26,8	25,5	18,2	-5,3
21,3	37,3	19,3	7,2	-15,1	23,5	30,8	23,8	13,5	-8,6
19,2	40,4	18,7	2,5	-19,0	31,0	46,2	33,3	9,9	-18,2
9,1	23,7	6,7	1,8	-10,9	11,2	20,4	10,3	4,8	-7,8
16,5	39,0	15,4	4,4	-17,3	19,3	24,4	22,2	5,4	-9,5
15,3	36,5	16,1	2,6	-17,0	19,2	27,3	21,3	7,9	-9,7



**TABLA 17**

Porcentaje de alumnos con sobre-edad según capital educativo  
e índice de pendiente de la desigualdad en el porcentaje  
de alumnos con sobreedad por capital educativo del hogar.  
Población escolarizada rural de 6 a 17 años

PAÍS / AÑO	ÁREA RURAL				
	9 A 11 AÑOS				
	PORCENTAJE CON SOBRE-EDAD	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DE- SIGUALDAD
<b>BOLIVIA</b>					
2000	32,4	36,0	25,1	**	**
2002	32,8	40,1	20,0	2,1	**
<b>BRASIL</b>					
1990	44,6	48,5	24,1	3,3	-22,6
2001	33,0	35,9	10,2	**	**
2004	24,6	27,0	7,1	**	**
<b>COSTA RICA</b>					
1991	11,0	16,1	4,7	**	**
2000	11,3	16,3	7,7	5,6	-5,3
2005	7,3	13,7	3,1	3,0	-5,4
<b>CHILE</b>					
1990	24,4	34,4	12,6	12,0	-11,2
2000	14,5	21,6	10,9	6,5	-6,5
2003	10,4	16,9	7,5	4,5	-6,2
<b>ECUADOR</b>					
2001	16,5	24,8	7,0	**	**
<b>EL SALVADOR</b>					
2000	25,4	28,7	6,9	3,0	-12,9
2003	25,4	29,2	10,5	**	**
<b>GUATEMALA</b>					
2001	33,9	35,0	17,7	16,8	-9,1
<b>HONDURAS</b>					
1990	27,8	29,1	13,2	**	**
2001	20,0	23,8	5,1	**	**
2004	17,9	20,3	5,2	**	**
<b>MÉXICO</b>					
2000	14,3	18,6	2,2	**	**
2004	11,6	15,5	6,1	5,8	-4,8
<b>NICARAGUA</b>					
1996	29,3	32,9	6,2	4,8	-14,0
2001	27,6	31,1	6,0	**	**
<b>PANAMÁ</b>					
1996	17,6	26,0	12,6	6,6	-9,7
2004	16,3	30,3	6,8	1,2	-14,5
<b>PARAGUAY</b>					
1995	46,6	51,6	31,5	**	**
2000	31,6	34,7	27,2	**	**
2004	26,1	35,2	17,5	2,4	-16,4
<b>PERÚ</b>					
2000	26,4	34,5	17,0	**	**
2005	16,6	23,6	10,5	**	**

NOTAS:

\*\* ESTIMACIÓN NO PUBLICADA POR PRESENTAR UN MARGEN DE ERROR ELEVADO



ÁREA RURAL

12 A 14 AÑOS

15 A 17 AÑOS

PORCENTAJE CON SOBRE- EDAD	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DE- SIGUALDAD	PORCENTAJE CON SOBRE- EDAD	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DE- SIGUALDAD
40,2	42,5	36,5	12,6	-14,9	21,9	22,4	23,0	**	**
46,7	51,5	37,7	8,8	-21,4	27,5	27,2	29,2	10,6	-8,3
36,0	38,8	18,8	22,5	-8,2	25,2	25,1	25,9	27,5	1,2
29,2	31,9	6,3	**	**	37,9	41,3	13,8	**	**
20,8	23,1	6,1	**	**	30,1	32,6	14,6	3,9	-14,4
16,3	21,0	10,4	2,2	-9,4	15,0	13,7	17,8	7,5	-3,1
16,7	25,8	10,4	**	**	15,7	15,8	15,9	11,2	-2,3
14,9	27,1	7,5	1,0	-13,1	20,1	26,1	17,4	6,7	-9,7
31,6	40,6	22,8	6,5	-17,0	12,1	13,5	10,8	7,3	-3,1
24,4	36,2	18,1	5,5	-15,4	15,7	19,3	14,2	3,5	-7,9
18,3	30,3	12,5	6,9	-11,7	12,9	18,9	9,7	5,6	-6,6
22,4	28,6	13,8	**	**	15,9	17,4	14,0	7,3	-5,0
33,6	36,6	17,0	**	**	23,7	24,0	22,5	22,8	-0,6
30,6	34,6	15,2	6,8	-13,9	22,9	24,7	16,3	8,6	-6,1
41,8	43,5	16,7	28,3	-7,6	16,3	16,6	11,5	**	**
34,1	35,1	21,4	23,5	-5,8	14,1	13,5	21,6	**	**
26,5	28,8	14,7	24,2	-2,3	16,5	14,7	24,8	18,4	1,8
27,5	29,6	16,4	**	**	18,9	19,2	18,9	0,0	-9,6
21,5	25,1	10,5	**	**	17,8	19,2	14,1	**	**
13,6	19,6	5,9	**	**	12,5	15,4	6,2	13,5	-0,9
38,3	40,1	23,0	20,0	-10,0	17,8	17,3	25,2	**	**
40,0	43,3	20,9	**	**	25,6	25,7	26,4	**	**
24,3	35,2	18,4	4,8	-15,2	18,5	18,1	20,5	9,9	-4,1
21,8	34,0	13,9	2,3	-15,9	20,4	22,9	20,0	9,4	-6,8
54,2	55,7	49,3	25,7	-15,0	21,2	19,2	27,4	61,7	21,2
39,7	41,7	35,7	3,4	-19,1	22,3	20,5	26,2	15,7	-2,4
32,2	38,5	24,5	4,6	-16,9	24,8	24,4	25,5	14,4	-5,0
43,2	48,6	32,9	**	**	38,6	39,1	37,3	69,4	15,1
24,6	30,0	16,4	**	**	20,1	20,3	20,4	4,3	-6,0



**TABLA 18**

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

TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN PRIMARIA					
PAÍS / AÑO	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	TOTAL	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
<b>BOLIVIA</b>					
2000	83,1	90,3	90,0	87,3	3,5
2002	84,1	88,8	90,4	87,1	3,1
<b>BRASIL</b>					
1990	89,1	88,6	92,2	77,6	11,6
2001	88,1	92,2	93,0	89,9	2,5
2004	88,7	91,2	92,1	89,9	1,6
<b>COSTA RICA</b>					
1991	90,5	93,5	93,0	92,3	1,2
2000	90,5	94,1	95,3	93,2	2,9
2005	92,5	94,3	92,4	93,7	-0,1
<b>CHILE</b>					
1990	87,5	88,5	89,9	88,5	1,2
2000	89,1	90,8	91,1	90,7	1,0
2003	90,6	92,4	91,6	91,9	0,5
<b>ECUADOR</b>					
2001	85,1	88,2	86,5	86,9	0,7
<b>EL SALVADOR</b>					
2000	81,7	91,3	89,4	85,2	3,9
2003	85,4	92,0	93,3	88,5	4,0
<b>GUATEMALA</b>					
2001	75,1	87,2	86,5	77,6	5,6
<b>HONDURAS</b>					
1990	79,4	90,9	86,6	81,7	4,6
2001	87,4	90,9	86,7	88,3	-0,3
2004	88,7	91,5	86,6	89,3	-1,0
<b>MÉXICO</b>					
1992	87,7	78,9	82,1	72,6	7,2
2000	85,8	94,5	95,7	91,0	4,9
2004	94,2	95,3	94,9	95,4	0,4
<b>NICARAGUA</b>					
1996	76,1	87,9	87,0	79,7	5,5
2001	81,2	87,5	83,5	83,0	1,2
<b>PANAMÁ</b>					
1996	92,8	96,4	97,7	95,8	2,5
2004	92,6	97,5	96,1	96,5	2,8
<b>PARAGUAY</b>					
1995	82,1	93,4	96,3	87,2	8,1
2000	83,7	90,6	93,8	88,0	1,6
2004	88,6	92,7	91,8	90,7	5,0
<b>PERÚ</b>					
2000	89,5	86,3	86,4	87,7	-0,6



# TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN SECUNDARIA

CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	TOTAL	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
37,4	74,0	83,2	61,6	22,9
41,3	73,4	81,7	62,2	20,2
25,2	64,7	82,8	42,3	28,8
56,5	83,6	90,3	68,6	16,9
65,9	86,3	93,5	75,0	13,8
22,6	56,7	76,6	43,5	27,0
26,0	57,9	79,3	49,8	26,6
42,3	71,0	78,1	65,0	17,9
40,4	72,9	85,1	66,1	20,6
56,1	76,4	85,9	77,0	13,9
66,8	81,4	88,5	80,9	10,6
30,0	68,8	83,1	57,8	26,5
32,2	67,1	79,4	48,0	23,6
35,1	69,0	74,3	51,5	19,6
14,1	57,0	62,3	24,8	34,1
10,4	51,4	63,6	20,6	26,6
19,8	59,7	74,3	35,3	27,2
23,6	66,8	77,8	39,8	27,1
35,2	70,8	84,1	51,1	24,4
45,9	73,6	91,4	63,7	22,8
47,8	72,9	87,4	66,7	19,8
20,6	61,7	61,2	34,7	20,3
25,6	64,4	60,8	39,5	17,6
36,6	73,3	86,8	67,4	25,1
40,9	75,0	90,3	71,3	24,7
20,1	50,7	69,4	34,6	24,6
34,4	68,6	86,3	54,3	26,9
41,4	71,1	85,3	60,8	21,9
36,3	72,1	83,5	60,7	22,6



TABLA 19

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

TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN PRIMARIA					
PAÍS / AÑO	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	TOTAL	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DE- SIGUALDAD
<b>ARGENTINA</b>					
1993	93,1	93,6	94,2	93,6	0,6
2000	96,1	98,2	98,6	98,0	1,2
2005	95,7	96,4	96,9	96,3	1,4
<b>BOLIVIA</b>					
2000	80,7	91,6	90,6	89,1	4,9
2002	85,4	89,9	90,1	88,8	2,3
<b>BRASIL</b>					
1990	76,1	88,9	92,4	83,4	8,1
2001	88,7	92,1	92,9	90,5	2,0
2004	89,8	91,3	92,1	90,5	1,1
<b>COSTA RICA</b>					
1991	89,1	94,4	92,9	93,5	-0,6
2000	95,1	94,1	93,7	94,1	1,7
2005	92,1	94,8	95,7	94,4	1,8
<b>CHILE</b>					
1990	87,7	88,8	89,9	88,9	0,9
2000	87,4	90,6	91,0	90,5	1,7
2003	90,4	92,6	90,6	91,9	0,1
<b>ECUADOR</b>					
1994	86,1	92,9	92,2	91,5	3,1
2001	82,4	87,3	87,4	86,4	2,4
<b>EL SALVADOR</b>					
2000	85,7	90,9	89,0	88,5	1,6
2003	86,5	92,1	93,1	90,4	3,3
<b>GUATEMALA</b>					
2001	79,7	87,6	85,9	83,1	3,1
<b>HONDURAS</b>					
1990	85,5	90,4	88,6	87,4	1,5
2001	90,1	91,1	85,8	90,0	-2,1
2004	90,7	91,0	86,9	90,4	-1,9
<b>MÉXICO</b>					
1992	72,2	79,2	82,2	76,3	5,0
2000	85,4	94,8	95,5	92,1	5,0
2004	93,1	96,0	95,4	95,1	1,1
<b>NICARAGUA</b>					
1998	80,6	88,4	86,9	84,3	3,1
2001	86,8	86,3	84,1	86,4	-1,3
<b>PANAMÁ</b>					
1995	95,8	96,8	97,5	96,9	0,6
2004	93,1	97,6	98,0	97,3	2,5
<b>PARAGUAY</b>					
1995	84,1	91,5	93,9	89,9	6,2
2000	50,0	93,1	91,9	92,6	90
2004	85,6	95,1	98,2	92,0	4,8
<b>PERÚ</b>					
2000	86,7	85,1	88,3	86,0	0,6
<b>URUGUAY</b>					
2001	95,1	95,5	95,7	95,4	0,3
2005	94,5	95,8	95,0	95,5	0,2

NOTAS:  
a) D: SIN DATOS



# TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN SECUNDARIA

CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	TOTAL	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
26,3	53,0	72,9	52,6	22,2
60,0	80,6	90,6	80,6	15,2
63,8	78,9	90,8	80,9	13,5
55,8	78,1	83,3	75,3	13,7
59,2	76,5	81,6	74,1	11,1
34,3	66,5	83,0	52,3	24,3
61,6	83,8	90,4	73,3	14,4
70,1	86,9	93,5	78,8	11,6
35,6	63,6	76,3	59,5	20,2
34,7	62,8	79,3	60,3	22,2
52,4	75,4	77,8	72,7	12,7
51,2	74,9	85,5	73,2	17,1
61,7	77,0	85,9	78,6	12,0
68,0	81,8	88,5	81,9	10,3
41,4	73,6	86,3	70,3	22,4
42,8	73,2	82,7	70,2	19,9
42,8	68,8	79,7	61,1	18,4
46,2	71,2	74,5	63,8	14,1
28,0	60,2	82,2	45,4	27,0
23,4	55,6	64,9	39,5	20,7
29,0	62,5	75,5	50,4	23,2
39,5	71,7	78,2	59,6	19,3
46,4	73,1	84,1	61,0	19,3
52,3	75,5	91,4	71,2	19,5
47,3	71,9	86,8	69,2	19,7
33,8	63,6	62,8	49,7	14,5
39,0	65,9	60,6	53,0	10,6
55,6	60,3	66,7	70,9	15,5
52,6	78,9	90,7	80,8	19,0
29,1	55,5	69,8	48,5	20,3
41,1	74,4	68,1	67,5	23,5
50,1	74,8	85,4	70,6	17,6
51,5	75,8	83,9	72,6	16,2
46,0	74,8	91,8	74,0	23,4
49,5	73,9	93,3	75,4	21,8



TABLA 20

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

TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN PRIMARIA					
PAÍS / AÑO	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	TOTAL	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DE- SIGUALDAD
<b>BOLIVIA</b>					
2000	84,1	86,3	80,3	84,5	-1,6
2002	83,5	86,2	95,2	84,6	5,8
<b>BRASIL</b>					
1990	80,1	86,6	88,2	84,4	14,1
2001	86,1	93,5	100,0	86,9	6,9
2004	86,7	89,8	89,6	87,2	1,4
<b>COSTA RICA</b>					
1991	89,2	92,9	90,1	90,8	0,4
2000	89,7	93,6	96,4	92,2	4,2
2005	94,1	94,2	89,9	93,9	-2,0
<b>CHILE</b>					
1990	87,1	86,4	90,6	87,0	1,7
2000	91,1	92,0	93,3	91,6	1,0
2003	91,1	91,5	90,5	91,3	-0,2
<b>ECUADOR</b>					
2001	86,5	90,0	78,7	87,6	-3,8
<b>EL SALVADOR</b>					
2000	79,7	92,5	100,0	81,8	10,1
2003	84,7	91,6	97,5	84,3	6,2
<b>GUATEMALA</b>					
2001	74,1	86,7	90,3	74,7	8,1
<b>HONDURAS</b>					
1990	77,1	92,3	86,5	78,2	5,7
2001	86,2	90,4	91,5	87,1	2,6
2004	88,1	92,4	83,3	86,6	-2,3
<b>MÉXICO</b>					
1992	82,4	77,3	65,0	84,9	1,2
2000	86,1	93,5	100,0	88,3	6,9
2004	95,5	97,2	87,9	95,9	-3,6
<b>NICARAGUA</b>					
1996	73,1	86,9	87,7	74,7	7,3
2001	77,1	92,0	80,2	78,9	1,6
<b>PANAMÁ</b>					
1996	92,2	95,8	96,4	94,6	3,1
2004	92,5	97,4	96,6	95,3	3,0
<b>PARAGUAY</b>					
1995	80,8	90,5	100,0	83,3	9,6
2000	83,4	89,1	92,7	85,8	4,6
2004	87,1	92,1	90,4	89,0	1,6
<b>PERÚ</b>					
2000	90,5	89,2	91,2	90,0	0,3

NOTAS:

\* ESTIMACIÓN NO PUBLICADA POR PRESENTAR UN MARGEN DE ERROR ELEVADO



# TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN SECUNDARIA

CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	TOTAL	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
29,1	57,2	61,7	37,5	26,3
33,0	63,6	64,2	43,2	25,6
12,9	51,2	71,6	18,5	29,3
44,2	60,0	61,5	46,4	18,6
55,9	78,9	100,0	58,9	22,0
18,7	47,5	78,5	30,6	29,6
22,6	53,0	79,4	40,7	28,4
37,4	64,4	79,2	54,9	20,8
33,0	61,0	77,7	46,6	22,3
53,1	72,7	66,1	65,9	16,5
65,1	78,7	84,7	74,1	9,6
24,1	58,6	88,0	38,9	31,9
26,8	61,7	61,5	33,0	17,3
29,9	62,4	70,6	36,6	20,4
9,3	47,1	63,5	12,3	37,0
5,3	36,0	**	7,7	**
16,0	53,5	55,1	22,6	19,5
17,3	54,7	68,3	23,2	25,5
21,5	55,1	61,3	26,9	29,9
39,9	63,9	91,6	46,0	25,9
46,3	76,6	97,0	59,9	24,3
12,5	51,2	48,9	16,6	18,2
18,0	56,6	65,4	21,0	24,6
30,9	61,6	87,0	50,4	28,0
37,4	68,3	67,2	56,7	24,6
16,4	39,7	60,6	21,6	22,0
31,7	57,9	92,7	40,6	30,4
37,4	65,2	64,0	49,4	23,3
33,0	62,1	70,1	43,1	18,5



TABLA 21

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

PAÍS / AÑO	ESTUDIAN Y SON ECONÓMICAMENTE ACTIVOS				
	CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	TOTAL	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
<b>ARGENTINA URBANO</b>					
1993	7,7	4,3	4,2	4,9	-1,7
2000	7,6	3,6	3,7	4,1	-1,9
2005	8,2	5,8	3,8	6,0	-2,1
<b>BOLIVIA</b>					
2000	19,3	21,4	10,1	18,9	-4,6
2002	30,1	28,9	14,3	26,3	-7,9
<b>BRASIL</b>					
1990	28,8	53,8	61,5	39,3	16,3
2001	32,4	28,4	13,3	29,6	-9,5
2004	32,5	28,4	11,9	29,9	-10,2
<b>COSTA RICA</b>					
1991	4,8	7,1	0,8	5,5	-2,0
2000	5,2	5,6	3,7	5,3	-0,7
2005	9,5	8,2	4,5	7,9	-2,5
<b>CHILE</b>					
1990	3,6	1,4	0,9	1,9	-1,3
2000	1,2	2,3	1,8	2,0	0,3
2003	2,6	3,1	2,9	3,0	0,1
<b>ECUADOR</b>					
1994 URBANO	9,4	8,6	6,1	8,2	-1,6
2001	17,8	19,4	11,9	17,5	-2,9
<b>EL SALVADOR</b>					
2000	7,1	5,4	2,2	6,1	-2,4
2003	10,2	9,3	4,0	9,3	-3,0
<b>GUATEMALA</b>					
2001	14,7	19,8	15,9	15,7	0,6
<b>HONDURAS</b>					
1990	3,6	8,6	6,9	4,8	1,6
2001	5,7	10,6	9,0	7,3	1,6
2004	9,2	10,4	8,9	9,5	-0,1
<b>MÉXICO</b>					
1992	4,5	5,4	3,2	4,7	-0,6
2000	7,8	11,7	3,2	9,0	-2,3
2004	8,5	8,6	6,9	8,3	-0,8
<b>NICARAGUA</b>					
1998	8,3	10,7	5,7	8,9	-1,2
2001	15,7	11,6	6,6	14,0	-3,5
<b>PANAMÁ</b>					
1995	2,9	3,3	1,3	2,6	-0,6
2004	6,1	6,6	4,7	6,0	-0,6
<b>PARAGUAY</b>					
1995	19,5	27,7	17,5	22,1	-0,9
2000	21,2	26,3	17,4	23,1	-1,9
2004	26,9	30,7	15,8	27,5	-5,5
<b>PERÚ</b>					
2000	28,1	25,7	13,2	25,7	-7,3
<b>URUGUAY URBANO</b>					
2001	8,9	13,0	7,9	11,5	-0,4
2005	10,2	10,0	3,5	8,7	-3,3



# NO ESTUDIAN Y SON ECONÓMICAMENTE INACTIVOS

CAPITAL EDUCATIVO BAJO	CAPITAL EDUCATIVO MEDIO	CAPITAL EDUCATIVO ALTO	TOTAL	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
22,0	12,2	2,5	11,6	-9,7
16,6	8,6	1,0	7,6	-7,8
15,6	9,7	3,3	8,1	-6,1
5,7	4,2	1,9	4,2	-1,8
7,0	3,3	3,5	4,6	-1,7
10,6	4,3	0,9	7,9	-4,8
11,1	5,4	1,4	8,3	-4,8
9,9	5,3	1,3	7,7	-4,2
25,3	15,9	5,6	19,2	-9,6
30,1	15,7	3,3	19,0	-13,3
21,5	10,4	3,4	12,1	-9,0
24,3	10,5	3,6	12,4	-10,4
17,0	8,6	0,8	7,4	-8,0
13,6	5,4	1,1	5,7	-6,2
14,1	7,9	2,1	7,7	-5,9
17,7	9,6	3,6	11,3	-7,0
26,1	10,7	2,9	18,9	-11,5
24,4	11,2	6,9	17,6	-8,7
23,6	11,1	0,4	20,7	-11,5
31,6	14,6	5,9	27,0	-12,8
25,2	12,5	2,7	19,9	-11,2
28,2	12,1	3,4	21,6	-12,3
23,8	15,2	4,4	19,2	-9,7
20,3	12,0	3,3	14,4	-8,5
22,6	13,4	3,9	15,0	-9,3
27,9	14,1	11,3	23,1	-8,3
23,4	11,1	9,3	18,9	-7,0
22,5	11,4	1,7	11,6	-10,3
21,1	9,6	1,2	9,8	-9,9
14,1	10,4	4,5	11,9	-4,7
15,9	6,1	1,5	10,2	-7,2
15,7	6,4	2,4	9,4	-6,6
8,0	10,5	11,2	9,6	1,5
21,0	8,5	1,1	8,7	-9,9
23,0	11,4	1,7	10,6	-10,6



TABLA 22

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

TOTAL		
PAÍS / AÑO	ESTUDIA	NO ESTUDIA
<b>ARGENTINA URBANO</b>		
1993	50	58
2000	50	58
2005	50	58
<b>BOLIVIA</b>		
2000	24,7	82,2
2002	33,9	79,1
<b>BRASIL</b>		
1990	69,8	82,0
2001	36,5	56,0
2004	36,5	57,7
<b>COSTA RICA</b>		
1991	10,5	59,2
2000	9,1	54,4
2005	10,5	50,5
<b>CHILE</b>		
1990	2,4	46,4
2000	2,3	39,4
2003	3,3	36,0
<b>ECUADOR</b>		
1994 URBANO	50	58
2001	27,5	68,8
<b>EL SALVADOR</b>		
2000	9,7	49,2
2003	14,1	48,2
<b>GUATEMALA</b>		
2001	38,6	65,0
<b>HONDURAS</b>		
1990	14,0	58,8
2001	16,5	64,4
2004	18,6	55,3
<b>MÉXICO</b>		
1992	9,4	60,8
2000	15,5	65,1
2004	13,1	58,1
<b>NICARAGUA</b>		
1998	18,4	51,7
2001	23,7	53,9
<b>PANAMÁ</b>		
1996	3,9	59,7
2004	7,7	55,7
<b>PARAGUAY</b>		
1995	45,3	76,7
2000	36,1	71,8
2004	39,2	68,1
<b>PERÚ</b>		
2000	36,8	67,1
2005	38,1	64,4
<b>URUGUAY URBANO</b>		
2001	50	58
2005	50	58

NOTAS:  
S/D: SIN DATOS







TABLA 23

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

PORCENTAJE CON SECUNDARIA COMPLETA				
PAÍS / AÑO	15 A 24 AÑOS	25 A 49 AÑOS	50 AÑOS Y MÁS	TOTAL 15 AÑOS Y MÁS
<b>ARGENTINA</b>				
1993	38,0	44,7	31,3	40,5
2000	45,4	51,3	36,3	47,1
2005	50,3	57,7	40,1	52,6
<b>BOLIVIA</b>				
2000	35,8	47,6	33,5	42,9
2002	38,9	44,2	24,5	39,7
<b>BRASIL</b>				
1990	15,9	33,6	10,0	23,6
2001	32,5	38,1	27,3	35,1
2004	40,7	43,0	26,7	39,9
<b>COSTA RICA</b>				
1991	26,7	44,3	16,5	36,7
2000	25,1	43,4	29,3	36,9
2005	35,0	49,5	35,8	44,3
<b>CHILE</b>				
1990	45,5	48,8	30,9	45,1
2000	58,0	61,3	35,9	55,8
2003	65,4	60,3	41,1	57,1
<b>ECUADOR</b>				
1994	35,5	48,4	26,8	41,6
2001	38,0	49,7	30,4	43,4
<b>EL SALVADOR</b>				
2000	36,7	41,9	19,4	36,1
2003	36,5	44,9	22,1	39,5
<b>GUATEMALA</b>				
2001	16,1	30,0	12,4	23,5
<b>HONDURAS</b>				
1990	14,9	27,8	12,3	21,8
2001	19,7	32,8	20,1	26,8
2004	21,7	32,3	20,1	27,1
<b>MÉXICO</b>				
2000	22,9	32,0	16,6	27,8
2004	31,9	39,4	20,8	34,5
<b>NICARAGUA</b>				
1998	19,7	30,1	14,6	25,1
2001	26,6	31,9	12,9	27,4
<b>PANAMÁ</b>				
1996	50,5	61,0	39,3	55,8
2004	47,0	60,9	43,6	55,2
<b>PARAGUAY</b>				
1995	18,8	35,2	16,9	27,7
2000	37,8	40,0	21,8	36,3
2004	44,4	49,7	28,6	44,6
<b>PERÚ</b>				
2000	59,4	69,3	33,9	60,2
<b>URUGUAY</b>				
2001	22,0	37,0	24,4	30,9
2005	24,7	39,6	29,5	34,4



# PROMEDIO DE AÑOS DE ESCOLARIZACIÓN

15 A 24 AÑOS	25 A 49 AÑOS	50 AÑOS Y MÁS	TOTAL 15 AÑOS Y MÁS
-----------------	-----------------	------------------	------------------------

10,1	10,4	8,8	10,0
10,4	11,0	9,2	10,5
11,1	11,8	9,9	11,2
10,1	10,4	7,6	9,9
10,2	10,1	6,8	9,6
6,9	8,3	4,8	7,3
7,5	7,2	5,7	7,1
8,2	7,6	5,4	7,5
8,6	9,7	6,6	9,0
8,7	10,0	6,1	9,4
9,2	9,4	7,8	9,1
10,5	10,7	8,4	10,2
10,1	10,4	9,2	10,1
11,0	11,5	9,9	11,1
9,3	10,5	7,5	9,7
9,6	10,4	7,9	9,8
9,0	9,3	5,7	8,4
9,2	9,4	6,1	8,6
7,4	7,6	4,1	7,0
6,7	7,2	4,3	6,7
7,4	8,1	5,5	7,5
7,9	8,4	5,6	7,7
9,2	9,6	6,3	8,9
9,7	10,0	6,5	9,3
7,0	7,8	4,7	7,1
7,6	7,6	4,6	7,3
10,3	11,4	9,0	10,9
10,6	11,6	9,8	11,1
8,4	8,8	5,9	8,2
9,6	9,5	6,9	9,1
9,2	9,4	6,8	9,1
10,2	11,1	7,2	10,1
9,6	10,3	8,4	9,7
9,8	10,3	8,8	9,9

TABLA 24

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

PAÍS / AÑO	AÑOS DE ESCOLARIZACIÓN				TOTAL	ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
	0 A 5 AÑOS	6 A 9 AÑOS	10 A 12 AÑOS	13 AÑOS Y MÁS		
<b>ARGENTINA</b>						
1993	57,4	61,6	72,4	75,6	67,1	6,5
2000	50,7	59,6	69,7	82,6	68,2	10,5
2005	50,8	59,4	68,9	79,0	68,3	9,4
<b>BOLIVIA</b>						
2000	69,1	68,6	70,2	67,6	74,1	5,6
2002	63,1	66,5	64,3	77,2	67,7	4,0
<b>BRASIL</b>						
1990	60,1	70,5	77,6	65,0	70,0	8,1
2001	69,7	74,4	81,0	89,6	76,3	6,6
<b>COSTA RICA</b>						
1991	62,3	69,9	79,2	87,2	74,3	8,4
2000	59,0	66,7	74,6	87,9	72,6	9,4
2005	56,9	62,0	72,4	85,4	70,5	9,6
<b>CHILE</b>						
1990	59,9	65,5	72,4	89,5	74,7	10,0
2000	59,9	65,1	77,5	88,9	76,1	9,9
2003	62,6	72,4	80,9	90,3	78,9	9,1
<b>ECUADOR</b>						
2001	50,3	55,6	63,0	76,4	62,2	8,5
<b>EL SALVADOR</b>						
2000	69,5	73,9	76,2	87,3	75,4	5,5
2003	68,4	70,8	77,6	85,6	74,7	5,6
<b>GUATEMALA</b>						
2001	40,7	52,9	69,7	77,3	54,1	12,6
<b>HONDURAS</b>						
1990	53,3	60,8	83,2	83,2	63,5	11,2
2001	52,6	63,3	77,9	84,9	65,7	11,1
2004	61,3	68,0	80,1	87,3	71,4	9,0
<b>MÉXICO</b>						
1992	47,2	61,6	71,5	82,9	62,2	11,7
2000	48,3	62,4	69,0	82,6	64,6	11,0
2004	50,9	62,0	70,2	77,9	65,5	8,9
<b>NICARAGUA</b>						
1996	49,9	55,6	69,1	81,3	59,1	10,7
2001	53,4	61,3	71,4	81,6	63,3	9,4
<b>PANAMÁ</b>						
1996	58,2	66,4	83,4	91,5	78,9	11,6
2004	64,4	74,9	83,7	90,7	82,3	8,7
<b>PARAGUAY</b>						
1995	75,6	72,8	73,4	83,7	75,2	2,4
2000	61,0	62,6	64,6	78,0	65,6	5,3
2004	72,4	72,2	67,5	79,9	72,5	1,7
<b>PERÚ</b>						
2000	47,6	63,4	57,3	78,3	58,2	10,6
<b>URUGUAY</b>						
2001	50,7	60,4	73,8	87,4	69,1	12,3
2005	47,3	60,4	73,6	88,3	69,4	13,6



TABLA 28

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

PAÍS / AÑO	AÑOS DE ESCOLARIZACIÓN				ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
	HASTA PRIMARIA COMPLETA	PRIMARIA COMPLETA - SECUNDARIA INCOMPLETA	SECUNDARIA COMPLETA - TERCIARIA / UNIVERSITARIA INCOMPLETA	TERCIARIA / UNIVERSITARIA COMPLETA	
<b>ARGENTINA</b>					
1993					
2000	0,49	0,69	1,07	1,96	0,48
2005	0,48	0,70	1,04	1,86	0,45
<b>BOLIVIA</b>					
2000	0,46	0,76	1,23	3,20	0,67
2002	0,53	0,82	1,49	3,00	0,63
<b>BRASIL</b>					
1990	0,66	1,05	1,36	2,25	0,44
2001	0,49	0,77	1,27	3,53	0,96
2004	0,52	0,73	1,16	3,30	0,88
<b>COSTA RICA</b>					
1991	0,67	0,83	1,47	2,77	0,69
2000	0,63	0,81	1,33	2,53	0,62
2005	0,59	0,71	1,34	2,72	0,70
<b>CHILE</b>					
1990	0,64	0,72	1,15	2,06	0,48
2000	0,45	0,59	0,92	2,68	0,70
2003	0,44	0,62	0,96	2,77	0,73
<b>ECUADOR</b>					
1994	0,54	0,75	1,23	2,17	0,54
2001	0,53	0,74	1,46	2,87	0,77
<b>EL SALVADOR</b>					
2000	0,64	0,94	1,39	2,96	0,74
2003	0,65	0,90	1,36	2,96	0,74
<b>GUATEMALA</b>					
2001	0,60	1,00	2,37	5,37	1,57
<b>HONDURAS</b>					
1990	0,69	0,99	2,11	5,54	1,57
2001	0,58	0,91	1,87	4,14	1,16
2004	0,61	0,94	1,86	4,10	1,14
<b>MÉXICO</b>					
1992	0,59	0,74	1,19	3,36	0,88
2000	0,44	0,79	1,50	2,88	0,80
2004	0,52	0,74	1,44	2,37	0,63
<b>NICARAGUA</b>					
1996	0,60	0,90	2,25	2,16	0,60
2001	0,60	0,88	1,87	3,66	1,02
<b>PANAMÁ</b>					
1996	0,43	0,64	1,44	4,96	1,44
2004	0,36	0,63	1,36	3,23	0,93
<b>PARAGUAY</b>					
1995	0,54	0,99	1,66	3,71	1,02
2000	0,50	0,75	1,46	3,63	1,01
2004	0,64	0,78	1,44	3,39	0,89
<b>PERÚ</b>					
2000	0,44	0,61	1,02	2,14	0,55
2005	0,38	0,65	1,09	2,41	0,65
<b>URUGUAY</b>					
2001	0,57	0,75	1,34	2,30	0,56
2005	0,46	0,72	1,27	2,36	0,62

NOTA:

1. EL INDICADOR FUE CALCULADO POR PUNTO PORCENTUAL. ES DECIR, COMO EL COCIENTE ENTRE EL PORCENTAJE DE INGRESOS CORRESPONDIENTES A LOS OCU-  
PADOS DE CADA NIVEL EDUCATIVO Y EL PORCENTAJE DE OCU-  
PADOS EN CADA NIVEL.

FUENTES: SIEPAL



TABLA 26

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

PAÍS / AÑO	CAPITAL EDUCATIVO			ÍNDICE DE PENDIENTE DE LA DESIGUALDAD
	BAJO	MEDIO	ALTO	
<b>ARGENTINA</b>				
2000	0,46	0,72	1,56	0,55
2005	0,45	0,71	1,46	0,51
<b>BOLIVIA</b>				
2000	0,42	0,82	2,06	0,83
2002	0,48	0,91	2,01	0,77
<b>BRASIL</b>				
1990	0,77	0,95	2,39	0,81
2001	0,47	1,02	3,14	1,34
2004	0,52	1,08	3,33	1,41
<b>COSTA RICA</b>				
1991	0,64	1,02	2,32	0,84
2000	0,63	0,93	2,03	0,70
2005	0,59	0,91	1,92	0,67
<b>CHILE</b>				
1990	0,56	0,76	1,77	0,61
2000	0,39	0,59	1,70	0,66
2003	0,39	0,68	2,15	0,88
<b>ECUADOR</b>				
1994	0,54	0,83	1,61	0,54
2001	0,53	0,83	1,96	0,72
<b>EL SALVADOR</b>				
2000	0,55	1,03	2,24	0,85
2003	0,58	0,97	2,19	0,81
<b>GUATEMALA</b>				
2001	0,63	1,30	3,27	1,32
<b>HONDURAS</b>				
1990	0,65	1,60	3,02	1,19
2001	0,57	1,25	2,79	1,11
2004	0,66	1,21	2,70	1,05
<b>MÉXICO</b>				
1992	0,55	1,06	2,60	1,03
2000	0,45	0,90	2,40	0,98
2004	0,49	0,84	2,02	0,77
<b>NICARAGUA</b>				
1998	0,63	1,08	3,62	1,50
2001	0,60	1,05	3,48	1,44
<b>PANAMÁ</b>				
1996	0,42	0,75	1,68	0,63
2004	0,34	0,76	1,77	0,72
<b>PARAGUAY</b>				
1995	0,70	1,01	2,17	0,74
2000	0,49	0,95	2,32	0,92
2004	0,59	0,89	2,01	0,71
<b>PERÚ</b>				
2000	0,41	0,86	1,95	0,74
2005	0,36	0,88	2,11	0,91
<b>URUGUAY</b>				
2001	0,51	0,79	1,77	0,63
2005	0,46	0,76	1,73	0,64

NOTA:

1. EL INDICADOR FUE CALCULADO POR PUNTO PORCENTUAL, ES DECIR, COMO EL COCIENTE ENTRE EL PORCENTAJE DEL INGRESO PER CÁPITA DE LOS HOGARES CON DETERMINADO CAPITAL EDUCATIVO Y EL PORCENTAJE DE HOGARES CON ESE CAPITAL.



**TABLA 27**  
**Riesgo (FGT 0) e intensidad de la pobreza (FGT 1)**  
**en función del capital educativo del hogar,**  
**Hogares urbanos que perciben ingresos**  
**y con ingresos conocidos**

PAÍS / AÑO	FGT 0				FGT 1			
	CAPITAL EDUCATIVO			TOTAL	CAPITAL EDUCATIVO			TOTAL
	BAJO	MEDIO	ALTO		BAJO	MEDIO	ALTO	
<b>ARGENTINA</b>								
2000	47.8	28.4	5.2	23.8	28.2	13.2	2.2	11.7
2005	44.4	29.3	6.8	23.1	29.2	12.5	2.9	10.0
<b>BOLIVIA</b>								
2000	42.0	28.2	7.8	24.2	20.9	12.0	2.5	10.8
2002	29.6	22.7	4.6	19.2	14.9	8.3	2.1	8.2
<b>BRASIL</b>								
1990	43.5	12.9	1.0	24.6	18.9	4.9	0.5	10.3
2001	49.2	13.6	0.7	25.3	18.3	5.0	0.2	10.3
2004	36.2	14.0	0.7	23.3	15.7	5.4	0.2	9.8
<b>COSTA RICA</b>								
1991	35.8	18.3	3.5	19.8	17.2	7.5	1.3	8.9
2000	42.5	17.4	2.4	19.5	17.2	5.9	0.7	7.4
2005	43.2	18.9	3.5	19.8	17.5	6.2	0.9	7.2
<b>CHILE</b>								
1990	37.5	23.6	5.2	20.6	13.9	7.9	1.6	7.4
2000	41.9	27.0	7.0	20.4	17.7	10.7	2.9	9.3
2003	38.8	22.9	2.6	19.7	16.1	9.2	1.0	8.9
<b>ECUADOR</b>								
1994	36.5	21.8	7.5	20.5	13.3	6.1	2.0	6.3
2001	31.6	24.9	23.0	25.3	15.3	13.2	11.5	13.0
<b>EL SALVADOR</b>								
2000	36.6	13.6	2.2	19.2	16.5	5.3	0.8	9.1
2003	38.4	13.7	4.0	19.4	16.3	5.4	1.2	8.6
<b>GUATEMALA</b>								
2001	37.1	11.4	3.2	22.9	16.6	2.8	1.0	9.6
<b>HONDURAS</b>								
1990	34.9	10.9	0.9	22.6	11.0	3.0	0.5	6.7
2001	38.9	14.0	0.4	21.9	14.4	4.7	0.2	7.6
2004	42.7	14.6	1.8	23.0	18.1	5.2	0.8	9.1
<b>MÉXICO</b>								
1992	32.7	10.0	0.8	17.1	11.7	3.4	0.4	5.9
2000	42.6	13.3	1.2	18.0	15.1	4.0	0.6	6.2
2004	36.0	15.3	2.4	16.7	13.1	3.7	0.4	4.7
<b>PANAMÁ</b>								
1996	45.2	27.6	6.6	21.9	22.8	11.0	2.5	9.4
2004	47.2	26.6	6.7	20.9	21.8	10.5	2.4	8.8
<b>PARAGUAY</b>								
1995	38.9	14.6	2.6	20.7	14.3	4.0	0.4	6.6
2000	36.4	16.0	2.8	18.9	18.2	6.6	1.0	8.9
2004	42.9	25.0	2.8	24.3	22.2	10.7	1.6	11.8
<b>PERÚ</b>								
2000	53.4	20.0	6.3	21.1	26.2	10.6	3.4	11.2
2005	51.6	23.9	11.4	24.5	27.7	10.6	5.1	11.8
<b>URUGUAY</b>								
2001	32.9	22.2	2.6	19.9	11.9	7.2	0.7	6.4
2005	30.3	24.5	2.1	20.5	10.3	8.1	0.6	6.6







## 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 recientes para los países que disponen de relevamientos correspondientes al primer quinquenio de la década de 1990. También se emplearon como fuentes los datos producidos por la 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 periódicamente las encuestas de hogares, la denominación de las encuestas, el nivel de cobertura y los años de los relevamientos considerados en la elaboración de este *Informe*.

PAÍS	NOMBRE DE LA ENCUESTA	NOMBRE DEL ORGANISMO	COBERTURA	AÑOS CONSIDERADOS
ARGENTINA	Encuesta Permanente de Hogares (EPH)	Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC)	URBANA	1993, 2000 Y 2005
BOLIVIA	Encuesta Continua de Hogares (ECH)	Instituto Nacional de Estadística (INE)	TOTAL DEL PAÍS	2000 Y 2002
BRASIL	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)	TOTAL DEL PAÍS	1990, 2001 Y 2004
COSTA RICA	Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples (EHPM)	Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) Gobierno de Chile	TOTAL DEL PAÍS	1991, 2000 Y 2005
CHILE	Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN)	Ministerio de Planificación (MIDEPLAN)	TOTAL DEL PAÍS	1990, 2000 Y 2003
ECUADOR	Encuesta de Empleo, Subempleo y Desempleo (EESD)	Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC)	TOTAL DEL PAÍS	1994 Y 2001
EL SALVADOR	Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples (EHPM)	Dirección General de Estadística y Censos (DIGESTYC)	TOTAL DEL PAÍS	2000 Y 2003
GUATEMALA	Encuesta de Condiciones de Vida (ECV)	Instituto Nacional de Estadística (INE)	TOTAL DEL PAÍS	2001
HONDURAS	Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples (EHPM)	Instituto Nacional de Estadística (INE)	TOTAL DEL PAÍS	1990, 2001 Y 2004
MÉXICO	Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH)	Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI)	TOTAL DEL PAÍS	1992, 2000 Y 2004
NICARAGUA	Encuesta Nacional sobre Medición de Nivel de Vida (ENMV)	Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC)	TOTAL DEL PAÍS	1998 Y 2001
PANAMÁ	Encuesta de Hogares (EH)	Contraloría General de la República de Panamá	TOTAL DEL PAÍS	1996 Y 2004
PARAGUAY	Encuesta Integrada de Hogares (EIH)	Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (DGEEC)	TOTAL DEL PAÍS	2000 Y 2004
URUGUAY	Encuesta Continua de Hogares (ECH)	Instituto Nacional de Estadística (INE)	URBANO	2001 Y 2005

Si bien en las tablas y gráficos presentados en este *Informe* se consignó un único año como referencia temporal de los datos, para su elaboración se tomaron los relevamientos disponibles más próximos al año referido en los títulos.

## 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 o riesgo relativo:** constituye una medida de desigualdad intergrupal que expresa las diferencias de tasas o porcentajes en términos relativos tomando como población de referencia a la comprendida en el denominador.

**Brecha Capital educativo alto / Capital educativo bajo:** es el 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:** fueron calculadas con el mismo criterio de manera que la población de referencia está integrada por los negros o los indígenas respectivamente. En ambos casos, la población considerada en el numerador es la población blanca.

**Brechas Urbano / Rural y Rural / Urbano:** fueron calculadas 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 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 decílica.

**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:** da cuenta de la historia social de los referentes adultos del hogar ya que remite a sus logros educativos. En este informe se emplearon dos aproximaciones al capital educativo del hogar. La primera es la que se empleó en el cuerpo del texto donde se tuvieron en cuenta los años de escolarización del jefe y su cónyuge, ya que interesaba concentrarse únicamente en los hogares nucleares con menores de 0 a 18 años. En el anexo estadístico, en cambio, el cálculo del clima educativo de los hogares incluye a todos los miembros mayores de 18 años.

En función de este indicador se distinguieron tres tipos de hogares:

→ **a-Hogares con capital educativo bajo:** aquellos en los que el promedio de años de escolarización del jefe y la cónyuge es inferior a 6.

- **b-Hogares con capital educativo medio:** aquellos en los que el promedio de años de escolarización del jefe y la cónyuge está entre 6 y menos de 12 años.
- **c-Hogares con capital educativo alto:** aquellos en los que dicho promedio es igual o superior a los 12 años.

Para hacer esta clasificación de los hogares se sumaron los años de escolaridad de los jefes y cónyuges (en los hogares biparentales) o de los jefes (en los hogares monoparentales) y se dividió esta suma por el número de miembros del núcleo conyugal. Fueron excluidos tanto del numerador como del denominador los jefes o los cónyuges con años de escolaridad desconocidos. A su vez, los años de escolaridad de jefes y cónyuges fueron calculados 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.

**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 persona acapare todas las oportunidades disponibles.

**Deciles de ingresos per cápita del hogar:** es cada uno de los grupos constituido por el 10% de los hogares ordenados de menor (primer decil) a mayor (décimo decil) ingresos per cápita.

**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.

**Distribución por rubro del gasto de los hogares:** es el cociente entre el gasto de los hogares en un rubro determinado (alimentación, vestimenta, transporte y comunicaciones, educación, etc.) y el total del gasto de los hogares en un período de referencia, por cien.

**FGT<sup>o</sup> o riesgo de pobreza de los hogares:** es un indicador de la familia de índices de pobreza FGT<sup>o</sup> y FGT<sup>1</sup> (Foster, Greer y Thorbecke), donde FGT<sup>o</sup> 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).

**FGT<sup>1</sup> o intensidad de la pobreza de los hogares:** corresponde a la brecha (o déficit) de la pobreza, es decir, la distancia media que separa a la población pobre de la línea de la pobreza o, alternativamente, los recursos necesarios para eliminar la pobreza mediante transferencias totalmente eficaces. La fórmula:

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



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

**Gasto total en educación por menor según decil de ingresos per cápita del hogar:** es el cociente entre el gasto total de los hogares de un determinado decil de ingresos per cápita familiares y el total de niños en edad escolar en dicho decil de ingresos. Este indicador está expresado en la moneda corriente del país en consideración.

**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.

**Inserción laboral del hogar (construcción específica para el Informe 2007):** Con el objetivo de dar cuenta del tipo de vínculo que tienen los hogares con el mercado de trabajo en los distintos países se construyó una tipología en función del sector y nicho del mercado de donde obtienen sus ingresos laborales. En la construcción de esta tipología solo se observó la relación con el mercado laboral de los jefes y cónyuges de los hogares con niños de 0 a 18 años.

En primer lugar, se diferenciaron dentro del **sector formal** nichos de ingresos **altos**, **medios** y **bajos** en función del nivel de productividad de las ramas de actividad en cada uno de los países considerados. Como indicador proxy de la productividad de la rama se consideró el ingreso horario promedio de los asalariados de 25 a 60 años en cada país en el último año y se clasificaron las ramas en tres grupos de ingresos con aproximadamente la misma cantidad de ocupados.

En segundo lugar, se distinguieron los nichos del **sector informal** clasificando a los ocupados en dicho sector en función de su categoría ocupacional. De esta manera en el sector informal se distinguieron dos nichos: el sector informal estable conformado por los patrones y los asalariados y el sector informal marginal integrado por los trabajadores por cuenta propia y los trabajadores familiares que no perciben remuneración.

El mercado de trabajo en las **áreas rurales** fue definido como una única categoría integradora, diferenciada del resto. Cabe remarcar, que si bien excede los objetivos de este documento el análisis del mundo rural, sería importante abordar con mayor profundidad la especificidad de lo rural.

Por último, una vez identificados el sector y nicho en el mercado de todos los ocupados, se asignó cada hogar a uno de los grupos de la tipología. Para ello, en el caso en que ambos cónyuges fueran proveedores de ingresos, se clasificó al hogar en función del sector y nicho del que provienen los recursos del mayor aportante. En los casos en que los aportes de los cónyuges fueran similares el hogar fue clasificado en función del lugar de procedencia de los ingresos del cónyuge mejor posicionado.

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

**Máximo nivel de educación alcanzado:** permite conocer el perfil educativo de la población a partir de su distribución en las siguientes categorías: sin instrucción, primaria incompleta, primaria completa, secundaria incompleta, secundaria completa, terciaria o universitaria incompleta y terciaria o universitaria completa. Se considera población sin instrucción a la que nunca asistió a un establecimiento educativo formal.

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

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

**Porcentaje de personas mayor de una determinada edad con nivel educativo primario completo o más:** es el cociente entre las personas mayores de esa edad que completaron el primario o accedieron o completaron cualquier otro nivel superior al primario y el total de población mayor de esa edad, por cien.

**Porcentaje de personas mayor de una determinada edad con nivel educativo secundario completo o más:** es el cociente entre las personas mayores de esa edad que completaron el secundario o accedieron o completaron cualquier otro nivel superior al primario y el total de población mayor de esa edad, por cien.

**Porcentaje de personas mayor de una determinada edad con nivel educativo hasta secundario incompleto:** es el cociente entre las personas mayores de esa edad que en su trayectoria educativa no llegaron a completar el secundario (nunca asistieron, primario incompleto, primario completo o secundario completo) 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 a los 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 niños que se escolariza tardíamente:** expresa en qué medida los niños que tienen hasta tres años más que la edad teórica de inicio del nivel primario se incorporan en este nivel.



**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 15 a 18 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. Esta combinación da lugar a cuatro categorías:

- a-Estudia – No económicamente activo
- b-Estudia - Económicamente activo
- c-No estudia - Económicamente activo
- d-No estudia - No económicamente activo.

La primera de estas categorías define la situación ideal ya que por su edad los adolescentes debieran estar asistiendo a la escuela media sin necesidad de trabajar ni buscar empleo. La última constituye la situación más crítica ya que expresa una exclusión tanto del sistema educativo como del mercado laboral.

**Sector formal de la economía:** está integrado por el segmento económico más estructurado, dinámico y productivo mientras que el sector informal identifica a las unidades productivas y a las ocupaciones de baja productividad. Esta clasificación dicotómica da cuenta en forma parcial de la heterogeneidad estructural de los mercados laborales, pero resulta útil para identificar el porcentaje de ocupados en el sector informal a partir de la información disponible en todas las encuestas a hogares. Entre estos últimos fueron considerados los asalariados y patrones que trabajan en establecimientos de hasta cinco personas, los trabajadores por cuenta propia con ingresos en el 30% más bajo en la distribución de sus ingresos horarios 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:

- a-Los que **no asisten**, es decir, los que están fuera del sistema educativo formal,
- b-Los que **asisten con rezago o con sobre-edad**. Se considera que un alumno está rezagado respecto del grado o año que está cursando cuando tiene una edad dos o más años superior a la que corresponde a ese curso,
- c-Los que **asisten a término**. Se considera 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 ha tenido en cuenta las diferencias en las estructuras de los sistemas educativos de acuerdo a lo establecido por la UNESCO en la CINE 1997.

La siguiente **tabla** indica las edades pertinentes a los niveles primario y secundario en los países considerados en este *Informe*. Esta estructura se tomó en cuenta para todos los años en los que se presenta información correspondiente a cada país.

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	S.B	S.B	S.B	S.A	S.A	S.A	
BOLIVIA	Pr	Pr	Pr	Pr	Pr	Pr	S.B	S.B	S.A	S.A	S.A	S.A	
BRASIL		Pr	Pr	Pr	Pr	S.B	S.B	S.B	S.B	S.A	S.A	S.A	
COSTA RICA		Pr	Pr	Pr	Pr	Pr	Pr	S.B	S.B	S.B	S.A	S.A	S.A
CHILE	Pr	Pr	Pr	Pr	Pr	Pr	S.B	S.B	S.A	S.A	S.A	S.A	
ECUADOR	Pr	Pr	Pr	Pr	Pr	Pr	S.B	S.B	S.B	S.A	S.A	S.A	
EL SALVADOR		Pr	Pr	Pr	Pr	Pr	Pr	S.B	S.B	S.B	S.A	S.A	S.A
GUATEMALA		Pr	Pr	Pr	Pr	Pr	Pr	S.B	S.B	S.B	S.A	S.A	S.A
HONDURAS		Pr	Pr	Pr	Pr	Pr	Pr	S.B	S.B	S.B	S.A	S.A	S.A
MÉXICO	Pr	Pr	Pr	Pr	Pr	Pr	S.B	S.B	S.B	S.A	S.A	S.A	
NICARAGUA		Pr	Pr	Pr	Pr	Pr	Pr	S.B	S.B	S.B	S.A	S.A	S.A
PANAMÁ	Pr	Pr	Pr	Pr	Pr	Pr	S.B	S.B	S.B	S.A	S.A	S.A	
PARAGUAY	Pr	Pr	Pr	Pr	Pr	Pr	S.B	S.B	S.B	S.A	S.A	S.A	
URUGUAY	Pr	Pr	Pr	Pr	Pr	Pr	S.B	S.B	S.B	S.A	S.A	S.A	

ABRIGADO S.B.  
Pr: PRIMARIO; S.B.: SECUNDARIO BAJO; S.A.: SECUNDARIO ALTO.

FUENTE: UNESCO, C.B.E. 2007

**Tasa anual de crecimiento del PBI per cápita a precios constantes en un período determinado:** se refiere al nivel de cambio anual en 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 mayor de 14 años que no sabe leer y escribir y el total de población mayor de dicha edad, por cien.

**Tasa de asistencia o tasa específica de escolarización por grupo de edad:** es el cociente entre la población de determinada edad que está escolarizada y el total de población de dicho grupo de edad, por cien.

**Tasa de desocupación:** es el porcentaje de la población desocupada (busca empleo) respecto de la población económicamente activa (ocupados y desocupados), por cien.

**Tasa de mortalidad infantil:** indica la cantidad de defunciones de menores de un año que ocurren en un año determinado por cada mil nacidos vivos durante dicho año.

**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 publicada en el sitio web del Instituto de Estadísticas de UNESCO.<sup>1</sup> ■



## ¿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 es 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](http://www.siteal.iipe-oei.org), fue en marzo de 2004. El SITEAL dispone de 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. Esta publicación impresa, disponible también en formato electrónico, utiliza como fuente de información principal la base de datos del SITEAL.

En el año 2007 se realizó un rediseño integral del SITEAL en Internet. Se incorporaron nuevas secciones y se optimizaron la 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.

## 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.

**Debate 1:** Equidad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo

**Debate 2:** Educación y Mercado de trabajo urbano. La Situación en seis países de la región

**Debate 3:** La incidencia de la educación sobre el bienestar de los hogares

**Debate 4:** Nuevas dinámicas familiares y su impacto en la escolarización de los adolescentes

**Debate 5:** Educación superior. Acceso, permanencia y perfil social de los graduados comparados con la educación media

**Debate 6:** Tendencias en la relación entre la estructura del empleo no agrario y la educación de los ocupados

## 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. Los siguientes Boletines se encuentran disponibles en el sitio web y se distribuyen por correo electrónico a los usuarios suscriptos:

**Boletín 1:** Del trabajo a la escuela: equidad y exclusión entre los adolescentes urbanos

de cuatro países de América Latina

**Boletín 2:** Ingreso y abandono de la educación secundaria en América Latina

**Boletín 3:** La transmisión intergeneracional de las desigualdades educativas

**Boletín 4:** Medidas de desigualdad para variables educativas

**Boletín 5:** Notas para la construcción de un sistema de indicadores sobre desigualdad y educación en América Latina

**Boletín 6:** Educación media de calidad para todos, un difícil desafío para los países de América Latina

**Boletín 7:** Tendencias en la escolarización primaria en América Latina. Entre el acceso y la finalización del nivel

## 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)

### Ana Pereyra

a.pereyra@iipe-buenosaires.org.ar

### Florencia Sourrouille

fsourrouille@iipe-buenosaires.org.ar

### Lovisa Ericson

lericson@iipe-buenosaires.org.ar

### Vanessa D'Alessandre

vdalessandre@iipe-buenosaires.org.ar

### Melina Caderosso

mcaderosso@iipe-buenosaires.org.ar

Coordinador:

### Néstor López

n.lopez@iipe-buenosaires.org.ar

Se terminó de imprimir en Talleres Trama S.A,  
Ciudad de Buenos Aires, noviembre de 2007.