

POLÍTICAS SOCIALES

Educación y desigualdad en América Latina

Daniela Trucco



NACIONES UNIDAS

CEPAL



MINISTERIO DE
ASUNTOS EXTERIORES DE NORUEGA

POLÍTICAS SOCIALES

Educación y desigualdad en América Latina

Daniela Trucco



NACIONES UNIDAS

CEPAL



MINISTERIO DE
ASUNTOS EXTERIORES DE NORUEGA

Este documento fue elaborado por Daniela Trucco, Oficial de Asuntos Sociales de la División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en el marco del programa de cooperación conjunto de la CEPAL y el Ministerio de Relaciones Exteriores de Noruega, “Promoting equality in Latin America and the Caribbean” (NOR/13/001-DDS).

La autora agradece el apoyo estadístico de Andrés Espejo y Ernesto Espíndola, y los comentarios y sugerencias de Verónica Amarante y Martín Hopenhayn.

Las opiniones expresadas en este documento, que no ha sido sometido a revisión editorial, son de exclusiva responsabilidad de la autora y pueden no coincidir con las de la organización.

Publicación de las Naciones Unidas

ISSN 1564-4162

LC/L. 3846

Copyright © Naciones Unidas, junio de 2014. Todos los derechos reservados

Impreso en Naciones Unidas, Santiago de Chile

Los Estados miembros y sus instituciones gubernamentales pueden reproducir esta obra sin autorización previa. Solo se les solicita que mencionen la fuente e informen a las Naciones Unidas de tal reproducción.

Índice

| | |
|---|----|
| Introducción | 5 |
| I. Reproducción intergeneracional de la desigualdad: brechas de logros en el sistema escolar | 7 |
| II. Desigualdad endógena al sistema educativo: brechas en los resultados de aprendizaje | 13 |
| III. Nuevas brechas: brecha digital | 19 |
| IV. Educación superior, retornos educativos y mercado del trabajo | 23 |
| V. A modo de cierre | 27 |
| Bibliografía | 29 |
| Serie Políticas Sociales: números publicados | 31 |
| Cuadros | |
| CUADRO 1 AMÉRICA LATINA (NUEVE PAÍSES): TASAS NETAS DE ASISTENCIA A EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA Y CONCLUSIÓN DEL CICLO PRIMARIO ENTRE JÓVENES DE 15 A 19 AÑOS Y DEL SECUNDARIO ENTRE JÓVENES DE 20 A 24 AÑOS, SEGÚN ÁREA GEOGRÁFICA DE RESIDENCIA Y ORIGEN ÉTNICO, ALREDEDOR DE 2008..... | 11 |
| Gráficos | |
| GRÁFICO 1 AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (17 PAÍSES): DIFERENCIAS ENTRE EL QUINTIL I Y EL QUINTIL IV EN LA TASA DE ASISTENCIA ENTRE LOS NIÑOS QUE TIENEN UN AÑO MENOS AL OFICIAL PARA ENTRAR A PRIMARIA, ALREDEDOR DE 2010..... | 8 |
| GRÁFICO 2 AMÉRICA LATINA (16 PAÍSES): CONCLUSIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA ENTRE JÓVENES DE 15 A 19 AÑOS DE EDAD, SEGÚN QUINTILES DE INGRESO, ALREDEDOR DE 2010 | 9 |

| | | |
|------------|---|----|
| GRÁFICO 3 | AMÉRICA LATINA (18 PAÍSES): PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 20 A 24 AÑOS QUE CONCLUYÓ LA ENSEÑANZA SECUNDARIA ALTA, SEGÚN QUINTILES DE INGRESO EXTREMOS, ALREDEDOR DE 2010..... | 10 |
| GRÁFICO 4 | AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (OCHO PAÍSES) Y PROMEDIO OCDE: DISTRIBUCIÓN DE LOS NIVELES DE DESEMPEÑO EN MATEMÁTICAS DE LA PRUEBA PISA ENTRE LOS ESTUDIANTES DE 15 AÑOS, SEGÚN EL ÍNDICE DE NIVEL SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL (ISEC) | 14 |
| GRÁFICO 5 | AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (NUEVE PAÍSES) Y PROMEDIO OCDE: DISTRIBUCIÓN DE LOS NIVELES DE DESEMPEÑO EN LECTURA DE LA PRUEBA PISA ENTRE LOS ESTUDIANTES DE 15 AÑOS, SEGÚN EL ÍNDICE DE NIVEL SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL (ISEC)..... | 15 |
| GRÁFICO 6 | AMÉRICA LATINA (8 PAÍSES) Y PROMEDIO DE PAÍSES OCDE: DIFERENCIAS EN EL PUNTAJE PISA 2012 DE MATEMÁTICAS, CIENCIAS Y LECTURA ENTRE ESTUDIANTES DE 15 AÑOS, SEGÚN SEXO | 16 |
| GRÁFICO 7 | AMÉRICA LATINA (6 PAÍSES) Y PROMEDIO INTERNACIONAL (38 PAÍSES): DIFERENCIAS PROMEDIO DE PUNTAJES EN PRUEBA DE CONOCIMIENTO CÍVICO DE ESTUDIANTES DE OCTAVO GRADO SEGÚN SEXO (MUJERES-HOMBRES), AÑO 2009..... | 16 |
| GRÁFICO 8 | AMÉRICA LATINA (6 PAÍSES) Y PROMEDIO INTERNACIONAL (38 PAÍSES): PUNTAJE PROMEDIO EN MEDICIÓN DE CONOCIMIENTO CÍVICO DE ESTUDIANTES DE OCTAVO GRADO, SEGÚN ESTATUS OCUPACIONAL DE LOS PADRES, 2009 | 17 |
| GRÁFICO 9 | AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (7 PAÍSES): PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE 15 AÑOS CON ACCESO A COMPUTADOR E INTERNET EN EL HOGAR, SEGÚN NIVEL SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL ESTUDIANTE, AÑOS 2000 A 2009..... | 20 |
| GRÁFICO 10 | AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (7 PAÍSES) Y PROMEDIO OCDE: PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE 15 AÑOS CON ACCESO A COMPUTADOR EN CENTRO EDUCATIVO EN CUARTILES ESCS SUPERIOR E INFERIOR, AÑOS 2000 Y 2009 | 21 |
| GRÁFICO 11 | AMÉRICA LATINA (PROMEDIO SIMPLE 18 PAÍSES): CONCLUSIÓN DE AL MENOS CINCO AÑOS DE EDUCACIÓN TERCIARIA ENTRE JÓVENES DE 25 A 29 AÑOS, SEGÚN QUINTILES DE INGRESO PER CÁPITA Y SEXO, ALREDEDOR DE 2011 | 24 |
| GRÁFICO 12 | AMÉRICA LATINA (PAÍSES SELECCIONADOS): TASAS DE INFORMALIDAD E INGRESOS LABORALES MENSUALES DE LA POBLACIÓN OCUPADA DE 15 A 29 AÑOS, DE 30 A 64 AÑOS Y DE 15 AÑOS Y MÁS, SEGÚN EL NIVEL EDUCATIVO ALCANZADO..... | 25 |
| GRÁFICO 13 | AMÉRICA LATINA (PAÍSES SELECCIONADOS): INGRESO SALARIAL DE LAS MUJERES DE 25 A 29 AÑOS, COMO PROPORCIÓN DEL DE LOS VARONES, SEGÚN AÑOS DE EDUCACIÓN ALCANZADOS, 1990 Y 2010..... | 26 |

Introducción

En América Latina y el Caribe se han registrado importantes avances en materia de expansión de la cobertura y del acceso educativo en las últimas décadas, llegando a alcanzar tasas casi universales de cobertura en la enseñanza primaria obligatoria en la mayor parte de los países. La relevancia de estos avances radica, entre otras cosas, en que han permitido impartir a la gran mayoría de las personas los conocimientos y competencias básicas que habilitan para el desempeño de la ciudadanía (CEPAL, 2007).

Sin embargo, los mismos avances en cobertura, acceso, y progresión de los distintos ciclos educativos han llevado a la estratificación de aprendizajes y logros al interior de los sistemas educativos. Precisamente porque ahora la educación es más incluyente, las diferencias entre los estudiantes de distintos estratos sociales se han hecho más visibles (CEPAL, 2007). Quienes no adquieren las competencias necesarias para la sociedad del conocimiento, aumentan sus probabilidades de marginación social y económica. La región no ha logrado transformar al sistema educativo en un mecanismo potente de igualdad de oportunidades, en parte porque un importante factor determinante de los logros y retornos educativos se encuentra en el clima y los ingresos disponibles en los hogares de origen. La mayor parte de las veces esta desigualdad se ve reflejada, además, en una marcada segmentación y estratificación de la calidad y eficiencia del propio sistema de oferta educativa (CEPAL, 2010b).

Por otra parte, esta expansión educativa no ha sido acompañada de progresos similares en las oportunidades de empleo en la región, que es el otro mecanismo fundamental de inclusión social. Si la educación está segmentada según condiciones socioeconómicas y niveles educacionales en hogares de origen, luego el retorno a esa misma educación reproduce también las brechas en acceso a trabajos decentes y al bienestar. Se consagra así de manera crítica la reproducción intergeneracional de las brechas a lo largo del ciclo de vida.

La inconsistencia entre mayores logros educacionales y posibilidades limitadas de incorporarse al mercado laboral ha sido un factor que contribuye a provocar insatisfacción, especialmente entre quienes provienen de estratos medios y bajos y logran aumentar significativamente su nivel educativo en relación a sus padres (CEPAL, 2007). Altos niveles de frustración social frente a mayores expectativas generadas por la educación y el mayor acceso a la información global, amenazan fuertemente la cohesión social y, con ello, erosionan la gobernabilidad y la concertación requeridas para respaldar políticas en torno al crecimiento sostenible.

Adicionalmente, la mayor expansión en el acceso también ha provocado una mayor segmentación en los logros y la calidad de la oferta, lo que supone que la reproducción intergeneracional de las desigualdades no ocurre porque unos acceden y otros no a la educación formal, sino porque acceden todos (o casi todos) pero de manera diferenciada según cuánto aprenden en el sistema y cuánto logran avanzar en él. Esta desigualdad endógena al sistema educativo, puede llevar a que no se estén formando las competencias requeridas en las personas para el cambio estructural que necesita generarse en los sectores productivos de los países de la región.

I. Reproducción intergeneracional de la desigualdad: brechas de logros en el sistema escolar

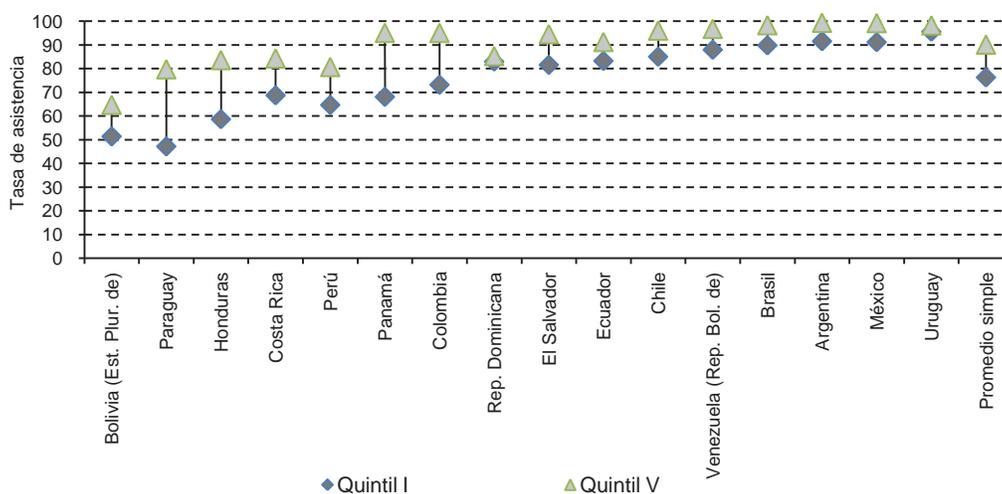
La educación preescolar ha adquirido relevancia como política pública recientemente en la región dado que cumple un rol central en la entrega de cuidados básicos para los niños, especialmente en familias de contextos socioeconómicos vulnerables (CEPAL, 2010b). En la medida que el cuidado intra-escuela provee apoyo alimentario, de salud y de estimulación temprana, compensa las deficiencias que se viven en los hogares. Hay cada vez mayor evidencia respecto a la importancia que tiene la estimulación temprana para el desarrollo cognitivo posterior. Al expandir los cuidados de niños menores por parte de instituciones educativas, se facilita, por otra parte, la integración de la mujer al mercado laboral, aumentando los recursos del hogar y la autonomía de la mujer.

El acceso al ciclo preescolar en la región es heterogéneo, con países que tienen matrícula casi universal y otros en torno a 30%. Si bien las desigualdades socioeconómicas no parecen ser muy relevantes en la asistencia hacia el final del ciclo preescolar (3 a 5 años), existe alguna evidencia proveniente de encuestas de hogares de que éstas son más amplias en edades más tempranas. Además, existen fuertes disparidades de acceso entre zonas urbanas y rurales y respecto de poblaciones provenientes de pueblos originarios.

A nivel regional, en el último año antes de entrar a la educación primaria, las diferencias según estrato socioeconómico son menores, desde 76% en el quintil de menores ingresos a 90% en el más rico, y las disparidades de acceso entre niños y niñas no son notorias. Sin embargo, el promedio regional esconde altas desigualdades, llegando en algunos países a diferencias de asistencia de alrededor de 30 puntos porcentuales entre la población de mayores y menores ingresos, como es el caso de Honduras, Paraguay y Panamá (véase el gráfico 1).

En contraste con el nivel pre primario, en América Latina y el Caribe el acceso a nivel primario es homogéneamente alto, salvo excepciones, y alcanza niveles cercanos a la universalidad en varios de los países. Las diferencias de acceso de niñas y niños al sistema y entre estratos socioeconómicos no son significativas en este nivel. Sin embargo, el acceso al sistema educativo no necesariamente asegura una adecuada progresión y, principalmente, la conclusión del nivel de enseñanza primaria.

GRÁFICO 1
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (17 PAÍSES): DIFERENCIAS ENTRE EL QUINTIL I Y EL QUINTIL V
EN LA TASA DE ASISTENCIA ENTRE LOS NIÑOS QUE TIENEN UN AÑO MENOS AL OFICIAL
PARA ENTRAR A PRIMARIA, ALREDEDOR DE 2010
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de estimaciones y encuestas de hogares de los respectivos países.

Nota: Países ordenados según tasa de asistencia promedio.

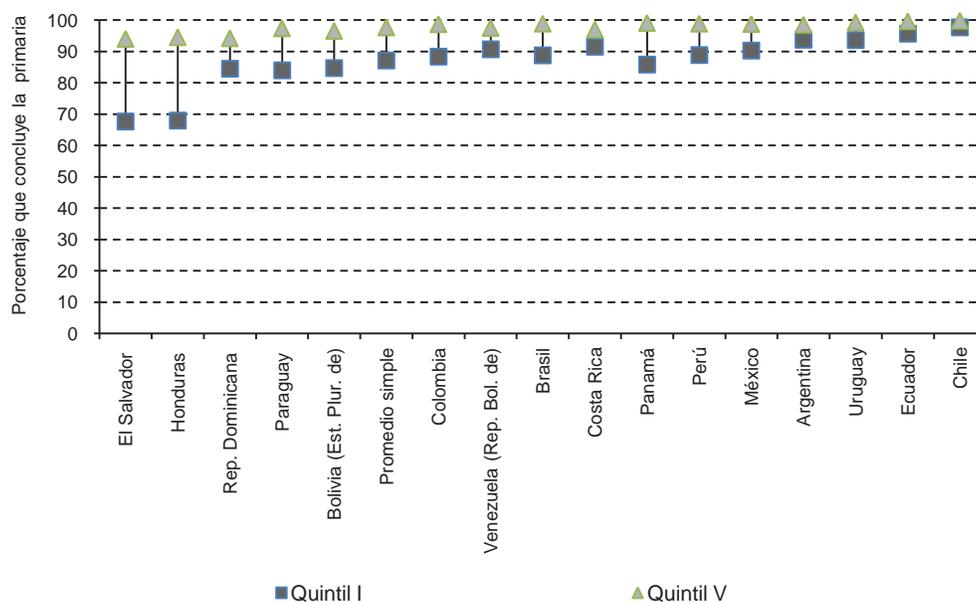
En este nivel existen problemas de rezago escolar y de retención (deserción escolar). El rezago o atraso educativo genera importantes costos para los sistemas educativos de la región. Se estima que en la región hay un gasto de más de 9.000 millones de dólares en la atención de niños que están cursando la primaria y que de acuerdo a su edad deberían estar asistiendo a la educación secundaria (CEPAL/OEI, 2010). Las diferencias de género, según nivel socioeconómico y área geográfica, entre otras, se empiezan a visualizar cuando se examinan los niveles de conclusión educativa: las niñas superan levemente a los niños, y mientras en promedio, solo 2 de cada 100 niños y niñas de los estratos superiores de ingreso (quinto quintil) no culmina la primaria, 13 de cada 100 no lo hacen entre los que provienen de los estratos más pobres (véase el gráfico 2). Asimismo, las tasas de conclusión de la enseñanza primaria son del 96% en las zonas urbanas y de solo el 85% en las rurales, problema que se agudiza entre niños pertenecientes a pueblos originarios y afrodescendientes de los cuales solo un 80% culmina este ciclo (CEPAL, 2008).

Cuando el acceso a la educación primaria es generalizado, el fomento de la incorporación de los grupos más postergados (extremadamente pobres, habitantes en zonas rurales, pueblos indígenas y personas de origen afrodescendiente) requiere importantes inversiones que no solo se deben centrar en el aumento de la oferta educativa, sino en el aseguramiento de las condiciones que fomenten el acceso efectivo a estos servicios, lo que frecuentemente supone intervenciones de carácter multisectorial.

Hace algunas décadas un porcentaje relativamente escaso de la población lograba acceder a los sistemas educativos y obtener logros significativos (secundaria completa, educación terciaria). La alta concentración de estos niveles educativos favorecía un alto rendimiento de la misma, ya que bastaba tener educación primaria completa para acceder a buenos puestos de trabajo, asalariados y protegidos, principalmente en el sector primario y secundario. A pesar de los grandes beneficios sociales y económicos, a nivel individual y colectivo, que implica tener una población más educada, la masificación del acceso y conclusión de la educación primaria, durante los años ochenta y noventa, y generalización de la educación secundaria (principalmente su ciclo inferior), han significado una desvalorización relativa de carácter progresivo, de tal forma que hoy dichos niveles educativos no son suficientes para obtener posiciones sociales cuyos ingresos asociados permitan fácilmente escapar de la pobreza, y menos aún de superar los ingresos laborales medios (CEPAL, 2010b).

GRÁFICO 2
AMÉRICA LATINA (16 PAÍSES): CONCLUSIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA
ENTRE JÓVENES DE 15 A 19 AÑOS DE EDAD, SEGÚN QUINTILES
DE INGRESO, ALREDEDOR DE 2010

(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de estimaciones y encuestas de hogares de los respectivos países.

Nota: Países ordenados según porcentaje de conclusión promedio.

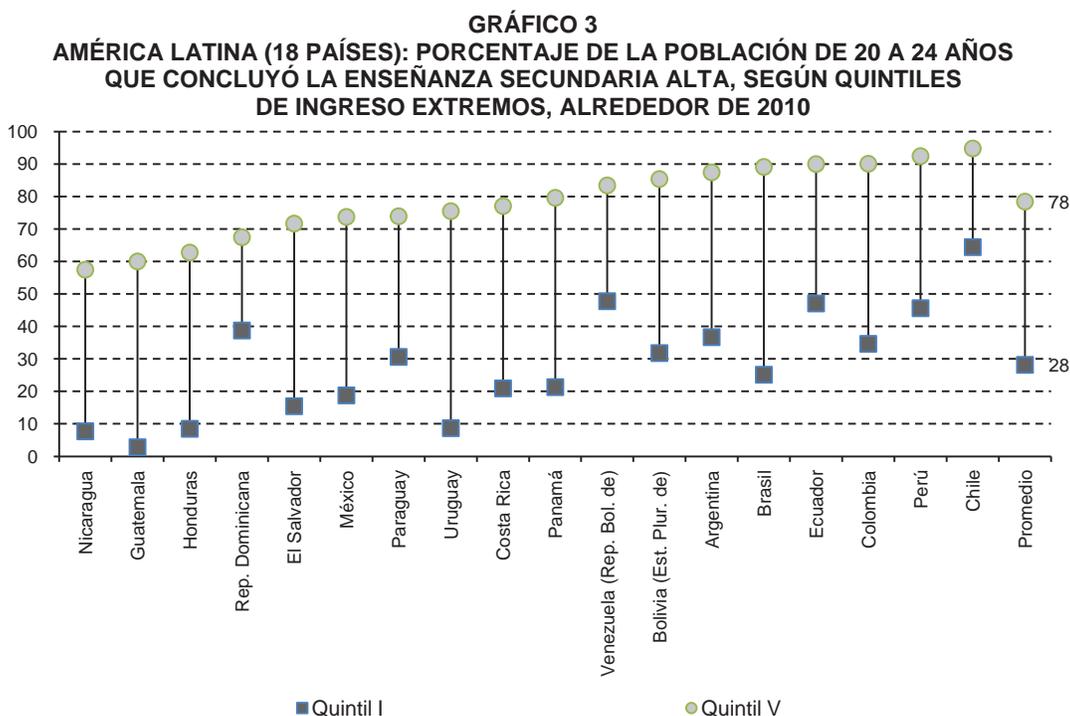
CEPAL ha planteado en reiteradas ocasiones que concluir la enseñanza secundaria en la región constituye el umbral educativo mínimo para asegurar el futuro de las personas fuera de la pobreza (CEPAL/OIJ, 2004; CEPAL/OIJ, 2008). La culminación de este nivel es crucial no sólo para adquirir las destrezas básicas que requiere un mundo globalizado y democrático y que permiten al sujeto desenvolverse libremente y con capacidad para aprender por el resto de su vida. También es determinante para acceder a niveles mínimos de bienestar que le permiten romper los mecanismos de reproducción de la desigualdad que, de lo contrario, afectarán a sus hijos.

De allí, también, que resulte tan preocupante el hecho de que el acceso y la progresión oportuna hacia el nivel secundario y en él es bastante menor que en la enseñanza primaria, y la situación entre países es más heterogénea. En promedio la matrícula neta de alta secundaria es sólo alrededor del 50% para toda la región. Va desde una tasa neta de matrícula superior a 80% (Bahamas, Chile, Cuba, Granada y Montserrat), hasta niveles muy bajos, donde dos tercios o más de los adolescentes está en situación de rezago o simplemente abandonaron el sistema educacional (El Salvador, Guatemala y Nicaragua).

A la heterogeneidad entre países se suma una heterogeneidad al interior de los países cada vez más pronunciada, que produce diferencias entre zonas urbanas y rurales, entre estudiantes pobres y no pobres o de distintos estratos socioeconómicos, entre indígenas y no indígenas, entre otros factores discriminadores. Sin duda estas brechas, como las brechas en productividad, alimentan la fragmentación de las sociedades nacionales y tornan más difícil la confluencia en torno a proyectos compartidos de desarrollo. Así, por ejemplo, mientras que, en promedio, solamente uno de cada cuatro jóvenes del quintil de ingresos más bajo ha culminado la educación secundaria, cuatro de cada cinco lo ha logrado en el grupo de ingresos más alto (véase el gráfico 3).

Al enfrentar el ciclo de alta secundaria, los jóvenes ya tienen oportunidades para incorporarse al mercado de trabajo, lo que desincentiva su retención sobre todo si enfrentan condiciones adversas de carácter económico, académico, de integración o formación de identidad. Por otro lado, aún en muchos

países de la región este ciclo de enseñanza no es obligatorio, por lo que no es exigible ni para los jóvenes ni frente a los Estados. En el año 2010, alrededor del 20% de los adolescentes (12 a 18 años) del promedio de 18 países de América Latina, no asistía a un establecimiento educativo. La mitad de ese grupo de adolescentes se encontraba trabajando y la mayor parte de ellos proviene de los grupos socioeconómicos menos favorecidos.



Fuente: CEPAL en base a procesamientos especiales con las encuestas de hogares.

Nota: Países ordenados según porcentaje de conclusión promedio. Promedio de América Latina, corresponde al promedio simple de 18 países. El dato de Argentina corresponde al Gran Buenos Aires y el de Uruguay a zonas urbanas.

Con independencia de la condición de pobreza, las mujeres terminan en mayor proporción este nivel educativo, lo que en parte se explica por la mayor propensión masculina a incorporarse tempranamente al mercado de trabajo. En contraste con lo anterior, existe evidencia de que entre jóvenes provenientes de pueblos originarios esta relación se invierte, siendo menor la proporción de mujeres que termina este nivel educativo (CEPAL, 2008). En las zonas rurales, donde las comunidades indígenas ocupan espacios territoriales más o menos definidos y conforman una cultura e identidad que en muchos casos es abiertamente distinta a la urbana “occidentalizada”, se constata que las niñas muestran mayores frecuencias de abandono temprano y menores porcentajes de conclusión de la alta secundaria que los niños. Ellas suelen orientarse al ejercicio de actividades productivas agrícolas en sus comunidades y familias. Este patrón no se observa entre los jóvenes provenientes de pueblos originarios que habitan zonas urbanas.

Las minorías étnicas y los grupos originarios han sido grupos sociales históricamente afectados por las condiciones desiguales de la región. Las dificultades para acceder al sistema educativo de modo equitativo se relacionan con una mayor incidencia de la pobreza, la distancia a las escuelas, la calidad de los centros educativos a los que tienen acceso, la pertinencia de los currículos y la discriminación, lo que contribuye a reducir sus oportunidades educativas. En efecto, además de los factores de discriminación social, que los hacen víctima de rechazos y negaciones, y de sus bajos niveles de vida, muchos de estos grupos viven en zonas rurales alejadas de los principales centros educativos y con ofertas locales escasas e inadecuadas en cuanto a infraestructura, mantenimiento, calidad de los docentes y materiales didácticos (CEPAL, 2008).

CUADRO 1
AMÉRICA LATINA (NUEVE PAÍSES): TASAS NETAS DE ASISTENCIA A EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA Y CONCLUSIÓN
DEL CICLO PRIMARIO ENTRE JÓVENES DE 15 A 19 AÑOS Y DEL SECUNDARIO ENTRE JÓVENES DE 20 A 24 AÑOS,
SEGÚN ÁREA GEOGRÁFICA DE RESIDENCIA Y ORIGEN ÉTNICO, ALREDEDOR DE 2008
(En porcentajes)

| Países | Tasa neta de asistencia a educación primaria | | Conclusión de la enseñanza primaria | | | | Tasa neta de asistencia a educación secundaria | |
|--|--|---------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|--|---------------------------------|
| | Total nacional | | Total nacional | | Zonas rurales | | Total nacional | |
| | Indígena o afrodescendiente | No indígena ni afrodescendiente | Indígena o afrodescendiente | No indígena ni afrodescendiente | Indígena o afrodescendiente | No indígena ni afrodescendiente | Indígena o afrodescendiente | No indígena ni afrodescendiente |
| Bolivia (Estado Plurinacional de) (2007) | ... | ... | 90 | 95 | 86 | 90 | 90 | 94 |
| Brasil (2008) | 98 | 99 | 93 | 95 | 83 | 89 | 91 | 93 |
| Chile (2006) | 98 | 99 | 98 | 99 | 97 | 98 | 94 | 95 |
| Ecuador (2008) | 97 | 98 | 89 | 95 | 89 | 93 | 76 | 86 |
| El Salvador (2004) | 92 | 92 | 74 | 78 | 63 | 65 | 83 | 79 |
| Guatemala (2006) | 86 | 91 | 49 | 71 | 40 | 58 | 61 | 75 |
| Nicaragua (2005) | 85 | 81 | 58 | 71 | 46 | 54 | 86 | 84 |
| Panamá (2008) | 98 | 99 | 73 | 97 | 73 | 93 | 74 | 89 |
| Paraguay (2008) | 96 | 98 | 83 | 94 | 82 | 87 | 71 | 92 |
| Total países | 93 | 97 | 82 | 93 | 70 | 84 | 85 | 92 |
| | Conclusión de la baja secundaria | | | | Conclusión de la alta secundaria | | | |
| | Total nacional | | Zonas rurales | | Total nacional | | Zonas rurales | |
| Bolivia (Estado Plurinacional de) (2007) | 76 | 88 | 62 | 68 | 55 | 71 | 38 | 44 |
| Brasil (2008) | 74 | 78 | 49 | 53 | 47 | 56 | 24 | 27 |
| Chile (2006) | 94 | 96 | 84 | 89 | 65 | 81 | 50 | 63 |
| Ecuador (2008) | 47 | 73 | 38 | 48 | 31 | 59 | 23 | 33 |
| El Salvador (2004) | 60 | 57 | 41 | 35 | 37 | 36 | 17 | 17 |
| Guatemala (2006) | 19 | 44 | 12 | 20 | 13 | 33 | 7 | 12 |
| Nicaragua (2005) | 34 | 44 | 11 | 21 | 21 | 32 | 5 | 13 |
| Panamá (2008) | 36 | 79 | 36 | 58 | 12 | 60 | 12 | 40 |
| Paraguay (2008) | 45 | 80 | 40 | 54 | 25 | 62 | 21 | 36 |
| Total países | 62 | 77 | 38 | 49 | 40 | 56 | 20 | 28 |

Fuente: CEPAL (2010b), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

II. Desigualdad endógena al sistema educativo: brechas en los resultados de aprendizaje

No es sólo cuestión de cuántos años de escolaridad, sino de qué y cómo se aprende durante el trayecto. Al respecto hay que advertir que la rápida expansión de la cobertura educativa ha llevado a una desigualdad endógena al sistema, no sólo en términos de los logros educativos alcanzados diferencialmente, sino además por el deterioro en la calidad de la enseñanza y la desigualdad en los desempeños educativos. La información más reciente sobre resultados académicos de países de la región es la que ofrece el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) de 2012, llevada a cabo por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). Esta medición evalúa la adquisición de competencias básicas en las áreas de comprensión lectora, ciencias y matemáticas para una muestra de estudiantes de 15 años. En 2012, participaron ocho países de la región en el examen: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú, y Uruguay.

PISA recoge información sobre las tres asignaturas para todos los estudiantes de 15 años, pero en cada edición se enfatiza la medición de una asignatura en particular (PISA 2000 y 2009 se centraron en lectura; PISA 2003 y PISA 2012, matemáticas y PISA 2006, ciencias). La evaluación mide la capacidad de los jóvenes para aplicar sus conocimientos y destrezas en la solución de problemas de la vida real, más que el dominio de currículos educativos concretos.

Las mediciones señalan que hay un alto porcentaje de la población estudiantil con rendimientos muy deficitarios en competencias básicas de la enseñanza, como la lectura y las matemáticas. Además, la diferencia entre los resultados de los países latinoamericanos en la medición PISA y el promedio de países desarrollados pertenecientes a la OCDE es muy significativa.

Los gráficos 4 y 5 muestran la forma en que se distribuyen los resultados académicos de los estudiantes de 15 años en matemáticas (PISA 2012) y lectura (PISA 2009) de acuerdo a su estatus socioeconómico y cultural. La mayor parte de los estudiantes del primer y segundo cuartil socioeconómico y cultural de los países de la región alcanzan niveles de logro por debajo del nivel 2, es decir, no han desarrollado las competencias básicas para desempeñarse en el área.

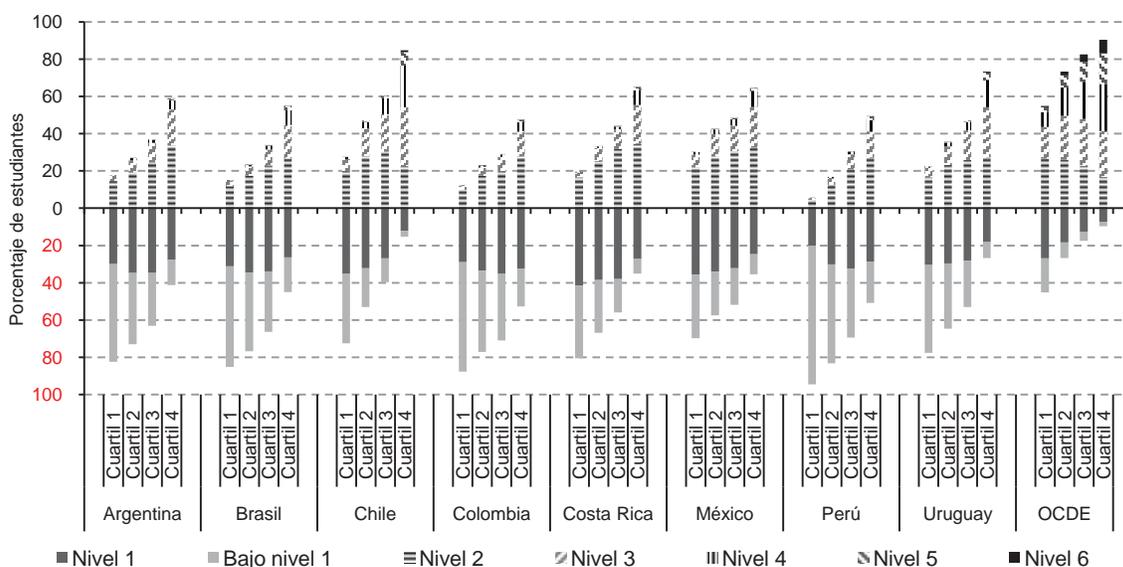
La proporción de estudiantes de América Latina que alcanza el nivel mínimo de competencia esperado en matemáticas es menos de la mitad. Alcanzar el nivel 2 en esta medición significa, que los

estudiantes pueden reconocer e interpretar situaciones en contextos que no exigen más que inferencia directa. Ellos pueden extraer información relevante de una fuente única y representarla de modo singular. En este nivel, son capaces de usar algoritmos básicos, fórmulas y procedimientos para resolver problemas con números enteros, y realizar interpretaciones literales de los resultados (OCDE, 2013).

En el caso de la medición de lectura, los estudiantes que no alcanzan el Nivel 1, no son capaces de mostrar rutinariamente las destrezas más básicas que PISA busca medir. Dicho desempeño no debe interpretarse como que estos estudiantes no tienen aptitud para lectura, sino que éstos presentan serias deficiencias en la capacidad para emplear la aptitud lectora como herramienta en la adquisición de conocimientos y destrezas en otras áreas. Los estudiantes que dominan este nivel son capaces de resolver sólo los textos de lectura menos complejos, como ubicar un fragmento de información, identificar el tema principal de un texto o establecer una conexión sencilla con el conocimiento cotidiano. Los estudiantes con aptitud para lectura menor al Nivel 1 podrían, entonces, estar corriendo el riesgo no sólo de enfrentar dificultades en su transición inicial de la educación hacia el trabajo, sino también de fracasar en beneficiarse de una educación más amplia y de las oportunidades de aprender durante toda su vida.

A su vez, los estudiantes que dominan el Nivel 2 son capaces de responder a ítems básicos de lectura, tales como ubicar información directa, realizar inferencias sencillas de distintos tipos, determinar lo que significa una parte bien definida de un texto y emplear cierto nivel de conocimientos externos para comprenderla. Desde este nivel hacia arriba (con crecientes grados de complejidad), se considera que los y las estudiantes son competentes en el ámbito de lectura para integrarse a la sociedad actual (OCDE, 2001).

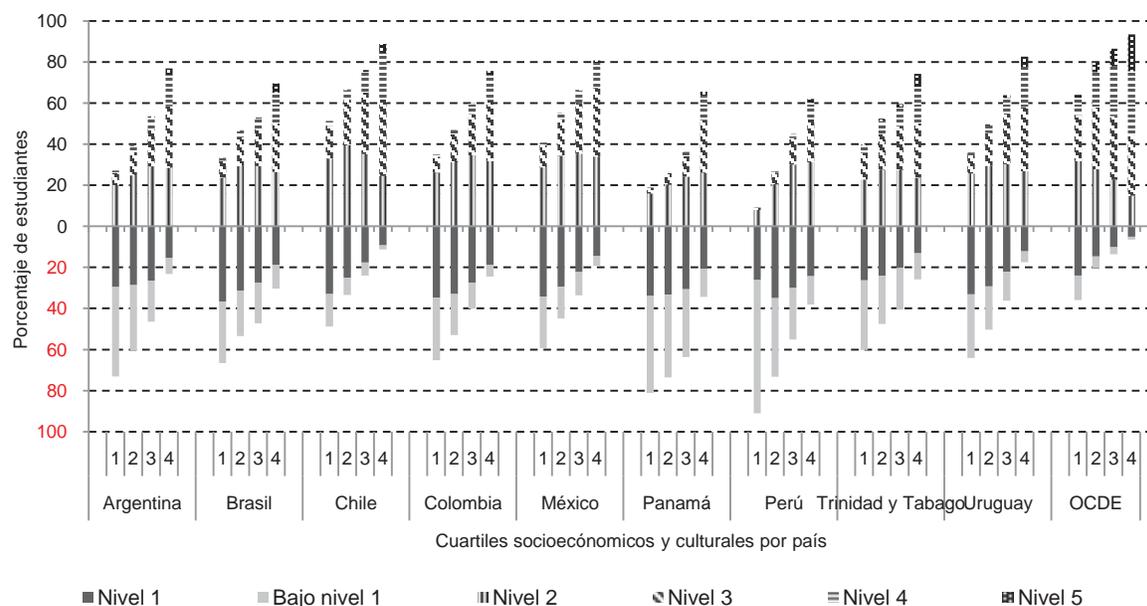
GRÁFICO 4
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (OCHO PAÍSES) Y PROMEDIO OCDE: DISTRIBUCIÓN DE LOS NIVELES DE DESEMPEÑO EN MATEMÁTICAS DE LA PRUEBA PISA ENTRE LOS ESTUDIANTES DE 15 AÑOS, SEGÚN EL ÍNDICE DE NIVEL SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL (ISEC)^a



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de procesamientos especiales de los microdatos de la prueba PISA 2012.

^a PISA elabora este índice a partir de tres aspectos que se suponen vinculados con el estatus socioeconómico (OCDE, 2009): el poder adquisitivo del hogar, el estatus ocupacional y el nivel de educación de los padres de los estudiantes que participan en las pruebas PISA. El poder adquisitivo se mide según la posesión de ciertos artículos en el hogar, como reproductor de DVD, lavavajillas, escritorio, computadora personal, cantidad de televisores, entre otros. Para determinar el estatus ocupacional se pregunta a los estudiantes por el oficio de los padres y, tomando en cuenta el estatus más elevado entre ambos padres, la respuesta se clasifica y traduce en puntajes fijados de acuerdo al estándar internacional ISE. El nivel educativo de los padres se categoriza según la clasificación CINE, tomando en cuenta el nivel más alto entre los padres.

GRÁFICO 5
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (NUEVE PAÍSES) Y PROMEDIO OCDE: DISTRIBUCIÓN DE LOS NIVELES DE DESEMPEÑO EN LECTURA DE LA PRUEBA PISA ENTRE LOS ESTUDIANTES DE 15 AÑOS, SEGÚN EL ÍNDICE DE NIVEL SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL (ISEC)



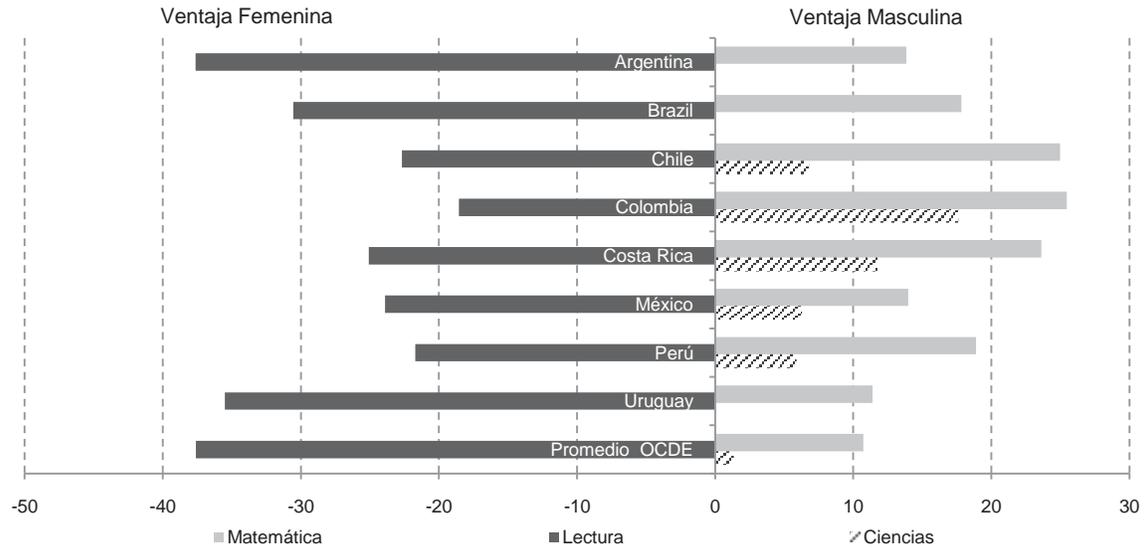
Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de procesamientos especiales de los microdatos de la prueba PISA 2009.

A pesar de que entre los países de la OCDE también existen desigualdades en materia de logros de aprendizajes entre los estudiantes de los distintos cuartiles, en todos estos, a diferencia de lo que ocurre en los países latinoamericanos, la gran mayoría de los estudiantes logra el nivel de competencia básico esperado (nivel 2 hacia arriba). El caso más dramático en términos de resultados generales y de niveles de desigualdad, entre los países latinoamericanos que participaron en las últimas dos mediciones de PISA, es el de Perú, donde 90% de los estudiantes del primer cuartil no logra la competencia lectora básica y 95% no logra las habilidades aritméticas requeridas para desenvolverse como ciudadanos en el mundo actual.

Sin duda estos rezagos, como también brechas internas, en el desarrollo de capacidades medido por aprendizajes efectivos, resultan tan desalentadores como las brechas y los rezagos en años de escolaridad. Una sociedad en que el grueso de las nuevas generaciones no logra adquirir, en su paso por la escuela, las destrezas básicas de lecto-escritura y matemáticas, no va a contar en las próximas décadas con las capacidades requeridas para acompañar el salto en el cambio productivo. El crecimiento sostenido requiere de nuevas generaciones con destrezas básicas que permitan, a lo largo de la vida productiva, seguir trayectorias de aprendizaje continuo y adaptación permanente a un mundo productivo en constante mutación. Sin destrezas básicas consolidadas, es mucho más difícil poder emprender este salto. Y adquirir estas destrezas más tarde en la vida es más difícil y más costoso.

Por otra parte, a diferencia de lo que ocurre en términos de conclusión de los distintos ciclos de enseñanza, en términos de aprendizajes todavía hay diferencias marcadas por sexo. En promedio las niñas rinden mejor en las mediciones de lectura y los niños en las mediciones de matemática y ciencias (véase gráfico 6). Estas diferencias inciden luego en los campos de estudio y de inserción laboral, en que el mercado premia mayormente los campos científicos y matemáticos. Estas diferencias pueden sugerir que los roles diferenciados de género que se imponen socialmente permean las prácticas pedagógicas y de socialización en las escuelas (UNESCO-LLECE, 2008).

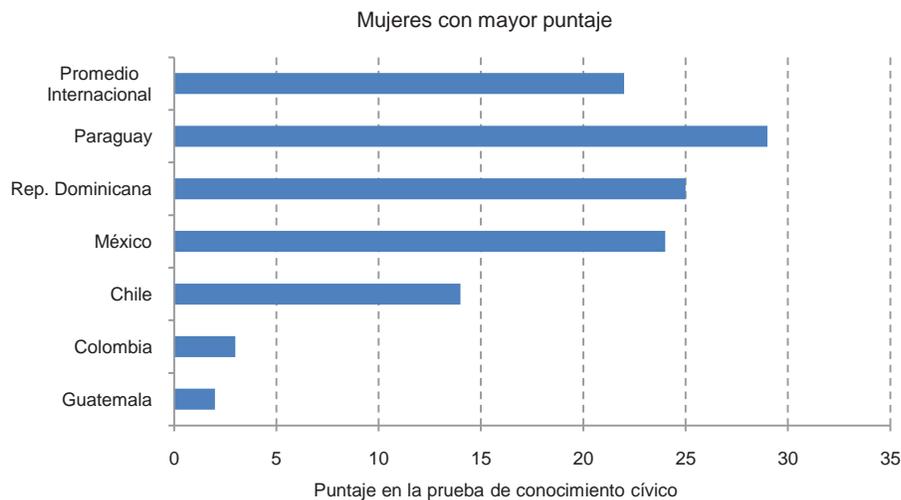
GRÁFICO 6
AMÉRICA LATINA (8 PAÍSES) Y PROMEDIO DE PAÍSES OCDE: DIFERENCIAS EN EL PUNTAJE PISA 2012 DE MATEMÁTICAS, CIENCIAS Y LECTURA ENTRE ESTUDIANTES DE 15 AÑOS, SEGÚN SEXO



Fuente: CEPAL/UNICEF (2013), en base a datos PISA 2012.
 Nota: Solo se da cuenta de las diferencias estadísticamente significativas por sexo.

Los resultados de aprendizaje de las niñas también destacan a nivel internacional en el área de formación ciudadana. Así lo demuestra a nivel internacional la medición de educación cívica y formación ciudadana llevada a cabo por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA) entre 2008 y 2009 en 38 países. A nivel internacional las niñas obtienen en promedio una diferencia de 22 puntos a su favor en la medición de conocimiento cívico. Los países de América Latina que participaron en el ICCS-2009 fueron México, Guatemala, República Dominicana, Colombia, Paraguay y Chile (véase gráfico 7).

GRÁFICO 7
AMÉRICA LATINA (6 PAÍSES) Y PROMEDIO INTERNACIONAL (38 PAÍSES): DIFERENCIAS PROMEDIO DE PUNTAJES EN PRUEBA DE CONOCIMIENTO CÍVICO DE ESTUDIANTES DE OCTAVO GRADO SEGÚN SEXO (MUJERES-HOMBRES), AÑO 2009

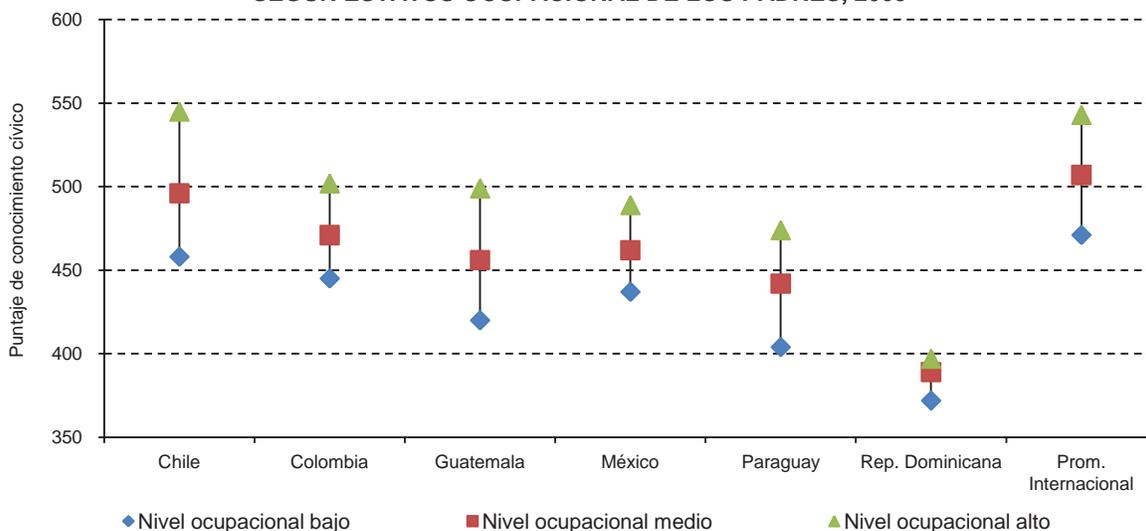


Fuente: CEPAL/UNICEF 2013, en base a datos de la Medición de Educación Cívica y Formación Ciudadana (ICCS), IEA (2010).

Los seis países de la región siguen la misma tendencia, siendo levemente superior al promedio internacional en Paraguay y República Dominicana, inferior en México y Chile, y muy reducida en el caso de Colombia y Guatemala.

Lo interesante de estas diferencias de género en el ámbito de la formación ciudadana no es sólo que hoy destaquen las mujeres sobre los hombres, si no cómo ha sido su evolución en el tiempo. En la primera medición realizada por la IEA a nivel internacional, en el año 1971, los hombres obtuvieron resultados significativamente superiores a los de las mujeres en conocimiento cívico. En la medición realizada por esta misma organización en el año 1999, estas diferencias se habían reducido enormemente y eran prácticamente insignificantes a nivel promedio internacional. Al año 2009, destaca el rendimiento de las mujeres de modo significativo sobre los hombres (Schulz y otros, 2010). Lo que habla de un avance importante en términos de la reducción de la desigualdad de género en el ámbito de inclusión política y ciudadana en las últimas décadas a nivel mundial.

GRÁFICO 8
AMÉRICA LATINA (6 PAÍSES) Y PROMEDIO INTERNACIONAL (38 PAÍSES): PUNTAJE PROMEDIO EN MEDICIÓN DE CONOCIMIENTO CÍVICO DE ESTUDIANTES DE OCTAVO GRADO, SEGÚN ESTATUS OCUPACIONAL DE LOS PADRES, 2009



Fuente: CEPAL en base a datos de la Medición de Educación Cívica y Formación Ciudadana (ICCS), IEA (2010).

Siguiendo la tendencia a nivel internacional y a diferencia de las competencias básicas del aprendizaje, el efecto del estatus socioeconómico familiar del estudiante sobre el rendimiento del estudiante en educación cívica es moderado. Uno de los indicadores con mayor efecto en este sentido es el estatus ocupacional de los padres del estudiante. En el promedio internacional, el estatus ocupacional explica el 10% de la varianza promedio intra país de los resultados de conocimiento cívico. En el promedio de los 6 países de América Latina que participan en esta medición, éste explica el 11% de la varianza promedio.

El derecho de las y los adolescentes a ser escuchados, a que sus opiniones sean tomadas en cuenta y a empoderarse como ciudadanos va de la mano del derecho a ser informados y educados en distintos ámbitos. La formación para la ciudadanía es otra competencia fundamental, porque sienta las bases para la convivencia democrática. Por lo mismo, es vital que los sistemas educativos inviertan en *mejorar la calidad de la formación* impartida, que va más allá de las asignaturas básicas. La relación entre calidad y equidad de la educación es compleja, porque mientras la educación tiene la capacidad de revertir inequidades económicas, sociales y políticas, también puede perpetuarlas (Vega y Petrow, 2008).

La expansión de las oportunidades educativas en la región no ha reducido de manera significativa la desigualdad, el subdesarrollo y la pobreza, muy posiblemente por la magra calidad de la educación. La evidencia muestra crecientemente que la calidad y no sólo la cantidad, puede ser responsable de

perpetuar la desigualdad de ingreso; mejorar la calidad de educación de los más pobres podría entonces potencialmente reducir esta desigualdad (Vega y Petrow, 2008).

Dada la diversidad sociocultural de la región de América Latina y el Caribe, es importante entender la calidad educativa de modo más amplio que los resultados académicos en materias específicas como lectura y matemática. Hay que repensar la calidad y los logros de manera situada en los contextos específicos, incorporando a la valoración de los aprendizajes la diversidad étnica y sociocultural, así como los requisitos de formación ciudadana más generales. *La relevancia y pertinencia del currículo* educativo se constituyen como dos piezas centrales en la definición de una educación de calidad y con vocación de igualdad. Ambas responden a interrogantes claves para hacer del currículo una pauta de conocimientos necesarios y apropiados para todos los estudiantes.

III. Nuevas brechas: brecha digital

La penetración de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en todos los rincones de la sociedad también impone como condición necesaria para la inclusión social alcanzar umbrales de competencia digital. Si bien las credenciales educativas son muy importantes para la participación plena en la economía, la sociedad y la política, también, y cada vez más, el pleno acceso y uso de las TIC se impone como un factor fundamental. Mientras la brecha digital exacerba las brechas en aprendizajes, comunicación ampliada, redes sociales, acceso a empleo productivo y voz pública, la convergencia digital ayuda claramente a revertir estas brechas. Más aún, la sociedad de la información, que “llegó para quedarse”, no es sustentable ni en términos productivos ni en términos comunicacionales sin la masificación de competencias digitales, vale decir, sin la progresiva extensión a toda la población del uso de tecnologías en información y comunicación con fines de aprendizaje, sociabilidad, participación y trabajo.

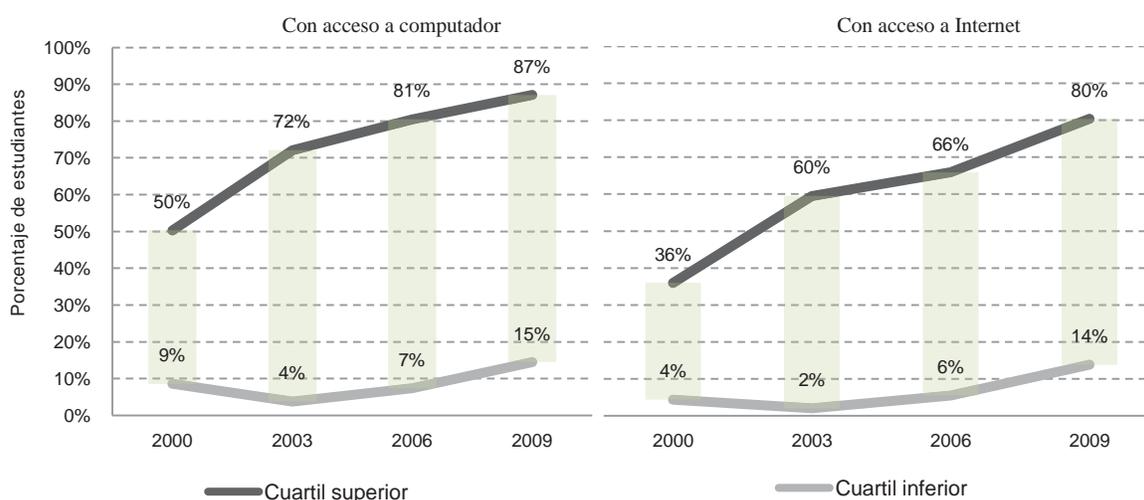
Si bien el sistema escolar es clave para masificar acceso, formación y uso de las nuevas tecnologías digitales, los esfuerzos por compensar por vía de la escuela la brecha digital que se da en el mercado (y que se refleja en la brecha digital entre hogares de nivel socioeconómico alto y bajo), no han permitido cerrar las brechas y encaminarse claramente hacia la convergencia digital. El potencial de las TIC en la escuela no se reduce solamente a la alfabetización digital de la población. También se espera que las TIC se puedan introducir transversalmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, facilitando la formación de competencias modernas y mejorando los logros educativos del estudiantado (CEPAL, 2010b).

En América Latina la brecha digital remite, en parte, a las desigualdades de acceso que se manifiestan en las enormes diferencias en términos de disponibilidad de equipamiento. Pero además, remite al tipo de uso y a los beneficios que los estudiantes pueden obtener de ese equipamiento. En este otro nivel, la desigualdad se manifiesta en las diferencias en la capacidad de dar un uso fructífero a las TIC y aprovechar las oportunidades que brindan para el desarrollo de competencias y habilidades cada vez más necesarias para la integración en el mundo globalizado (Sunkel y Trucco, 2010).

La penetración de las TIC en la región se ha ido acelerando rápidamente a través del mercado y ha generado brechas de acceso al equipamiento muy importantes por clase social. Mientras aproximadamente el 55% de los hogares del quintil de mayores ingresos (promedio para 13 países de América Latina en los años 2006-2008) tiene computadora con conexión a Internet, solo un 26% de los hogares del primer quintil de ingresos lo tiene.

Los estudios en general plantean que, a pesar de este acceso segmentado a la tecnología, los niños y jóvenes se están integrando al mundo de la tecnología de modo más masivo. De hecho, el aumento de la conectividad en los hogares con jóvenes de entre 13 y 19 años es más acelerado que el que registran los hogares compuestos únicamente por mayores de 20 años.

GRÁFICO 9
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (7 PAÍSES): PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE 15 AÑOS
CON ACCESO A COMPUTADOR E INTERNET EN EL HOGAR, SEGÚN NIVEL
SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL ESTUDIANTE, AÑOS 2000 A 2009



Fuente: Elaboración sobre la base de tabulaciones especiales de datos PISA 2000, 2003, 2006 y 2009 en: Claro, Espejo, Jara y Trucco (2011).

Nota: América Latina y el Caribe es calculada con base en promedio ponderado entre países de la región participantes en el año de la medición de PISA: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Uruguay. La disminución en el porcentaje de acceso del cuartil inferior entre el 2000 y 2003 se explica en parte porque disminuye el número de países de la región que participan de este estudio.

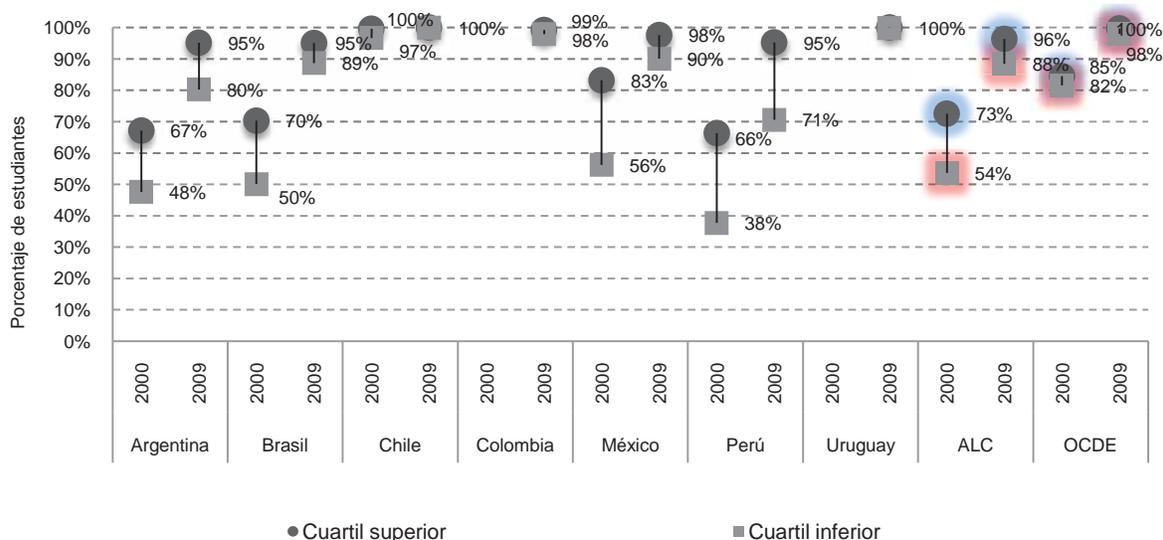
El sistema escolar ha sido llamado a tener un liderazgo en las políticas de masificación de acceso, formación y uso de las nuevas tecnologías digitales, justamente por su capacidad de compensar las desigualdades de origen. Como muestra la información recogida por la medición PISA 2009, el acceso que los estudiantes de 15 años al computador y a Internet, es bastante más significativo en el centro educativo (93% y 82% respectivamente) que en el hogar (50% y 44% respectivamente). Los niveles de acceso en el ámbito escolar son bastante similares a los niveles promedio de los países más desarrollados miembros de la OCDE, no así los niveles de acceso en el hogar. Chile y Uruguay son los países participantes en la prueba PISA que muestran mejores indicadores de acceso general a las TIC.

Los datos de la medición PISA 2009 muestran que en América Latina y el Caribe existe una importante brecha de acceso a las TIC en el hogar entre estudiantes del cuartil superior e inferior y que esta brecha ha aumentado entre los años 2000 y 2009. Esto significa que el incremento en el acceso ha tenido lugar particularmente en el cuartil superior. Como se puede observar en el gráfico 9 en 2009 el 87% de los estudiantes del cuartil superior tenían acceso a computador en su hogar, mientras que solo el 15% de los del cuartil inferior contaban con esta tecnología en casa. Esta brecha de 72 puntos porcentuales es mayor que los 41 puntos de diferencia existentes en el año 2000. Algo similar ocurre con la brecha de acceso a Internet entre los hogares de los cuartiles superior e inferior, la que creció en 34 puntos porcentuales entre 2000 y 2009 (Claro y otros, 2011).

En el contexto de la creciente brecha de acceso en el hogar analizada anteriormente, es interesante observar la tendencia contraria observada en el sistema escolar. Los sistemas educativos de la región parecen indicar logros en términos de disminuir la brecha entre los estudiantes de diferentes cuartiles socioeconómicos. Como muestra el gráfico 10, en primer lugar, la diferencia en el porcentaje de

estudiantes que tiene acceso a un computador en su establecimiento ha disminuido a la mitad: en 2000 la diferencia entre los ESCS extremos era de 19 puntos porcentuales (73% en ESCS superior y 54% en ESCS inferior), valor que disminuyó a 8 puntos porcentuales en 2009 (96% en ESCS superior y 88% en ESCS inferior) (Claro y otros, 2011). Uruguay y Chile destacan por tener una brecha prácticamente inexistente en términos de acceso a computador en la escuela.

GRÁFICO 10
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (7 PAÍSES) Y PROMEDIO OCDE: PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE 15 AÑOS CON ACCESO A COMPUTADOR EN CENTRO EDUCATIVO EN CUARTILES ESCS SUPERIOR E INFERIOR, AÑOS 2000 Y 2009



Fuente: Elaboración sobre la base de tabulaciones especiales de datos PISA 2000 y 2009 en: Claro, Espejo, Jara y Trucco (2011).

Nota: América Latina y el Caribe es calculada con base en promedio ponderado entre países de la región participantes en el año de la medición de PISA: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Uruguay. OCDE también es el promedio ponderado de los países participantes en la medición PISA.

Estas estadísticas no revelan, empero, cuántos de esos computadores del centro educativo están realmente disponibles para los estudiantes y con cuánta frecuencia pueden utilizarlos. Con el tipo de oportunidades de acceso que proporciona el establecimiento educativo, en algunos casos, y también los locales comerciales (muy difundido en los sectores sociales desfavorecidos de muchos países de la región) es débil la intensidad con que los individuos pueden aprovechar la tecnología. Quienes la utilizan en esos lugares generalmente lo hacen por espacios de tiempo más limitados que en los hogares, por lo que tienen menos posibilidades de desarrollar competencias digitales para la integración social y productiva que las que pueden desarrollar los jóvenes con oportunidades de acceso a Internet en sus hogares. Esto nos lleva a otra dimensión de la brecha digital: ya no la del acceso sino la de los modos e intensidades de uso (Sunkel y otros, 2011).

Es fundamental que las políticas públicas logren aumentar *la frecuencia de usos en el centro escolar* en general, pero especialmente en los grupos socioeconómicos menos favorecidos, para nivelarlos con la frecuencia con que usan las TIC los grupos más altos en el hogar. Para ello es importante comprender mejor cuáles son los tipos de usos que generan aprendizajes relevantes. La evidencia al día de hoy es poco clara en términos de aprendizajes en asignaturas tradicionales como lenguaje y matemáticas, y por lo tanto hay que seguir profundizando en esta línea de investigación. También es importante explorar de forma seria la pregunta por si algunos usos pueden estar desarrollando otras habilidades más directamente relacionadas con el computador e Internet, tales como habilidades de manejo y uso de información, o habilidades de comunicación que son igualmente relevantes para la integración social y económica futura de los estudiantes (Claro y otros, 2011).

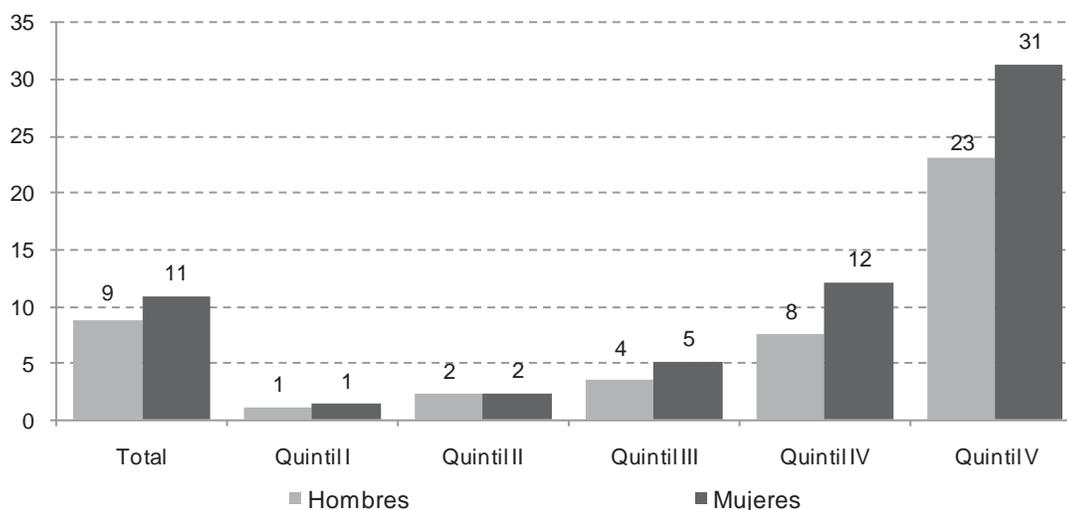
IV. Educación superior, retornos educativos y mercado del trabajo

La educación postsecundaria es decisiva para contar con mejores oportunidades de inserción en el mercado laboral, y trayectorias productivas a lo largo de la vida que no sólo provean de mayor movilidad social, sino que aporten más sustancialmente a los aumentos de productividad que la sociedad requiere para el crecimiento sostenible. No es sólo cuestión de contar con mayor densidad científico-técnica, sino también, y muy especialmente, de abordar las mediaciones (o eslabones pendientes) que vinculan la educación técnica con las dinámicas del empleo y con la recomposición de sectores que es parte del cambio estructural.

El acceso a la educación postsecundaria está reservado a una porción relativamente pequeña de los jóvenes de la región. Debido a la adquisición insuficiente de las competencias necesarias para enfrentar las dificultades de los estudios más avanzados —expresión de la calidad educativa desigual que han recibido en el transcurso de la educación primaria y secundaria— y de otros factores como la necesidad de obtener ingresos para acceder a niveles de bienestar mínimos, son pocos los que logran culminar la educación técnico profesional o la educación universitaria. La situación promedio de los jóvenes de 25 a 29 años de edad de 18 países de la región, es que solo un 10.7% logra concluir al menos cinco años de educación postsecundaria (duración típica de una carrera universitaria), con una estratificación según quintiles de ingreso per cápita muy fuerte, ya que por cada 27 jóvenes de estratos de altos ingresos (quinto quintil), solo uno de bajos ingresos logra concluir cinco años de estudios postsecundarios (véase el gráfico 11). En promedio, las mujeres jóvenes están logrando concluir este nivel educativo en mayor proporción que los hombres, especialmente entre los quintiles de ingreso medios y altos.

La cara auspiciosa de la medalla es el gran contingente de universitarios de primera generación a quienes se les auguran posibilidades inéditas de movilidad socio ocupacional en comparación con sus padres. En varios países de la región, más de la mitad de los estudiantes universitarios ostentan esta condición de “primerizos” en sus respectivas estirpes familiares directas. Sin embargo, una vez más el porcentaje de jóvenes que alcanza esta condición y que proviene de familias de menores ingresos o con menor nivel educativo sigue siendo muy bajo.

GRÁFICO 11
AMÉRICA LATINA (PROMEDIO SIMPLE 18 PAÍSES): CONCLUSIÓN DE AL MENOS CINCO AÑOS
DE EDUCACIÓN Terciaria ENTRE JÓVENES DE 25 A 29 AÑOS, SEGÚN QUINTILES
DE INGRESO PER CÁPITA Y SEXO, ALREDEDOR DE 2011
(En porcentajes)



Fuente: CEPAL sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los países.

Nota: El dato de Argentina corresponde al Gran Buenos Aires y el de Uruguay a zonas urbanas.

En un contexto de acceso dispar a las oportunidades educativas, el eslabonamiento de la educación con el empleo reproduce y, eventualmente, amplía las inequidades sociales. Si la educación está segmentada según condiciones socioeconómicas y niveles educacionales en hogares de origen, luego el retorno a esa misma educación reproduce también las brechas en acceso a trabajos decentes y al bienestar. Se consagra así de manera crítica la reproducción intergeneracional de las brechas a lo largo del ciclo de vida (CEPAL, 2010b).

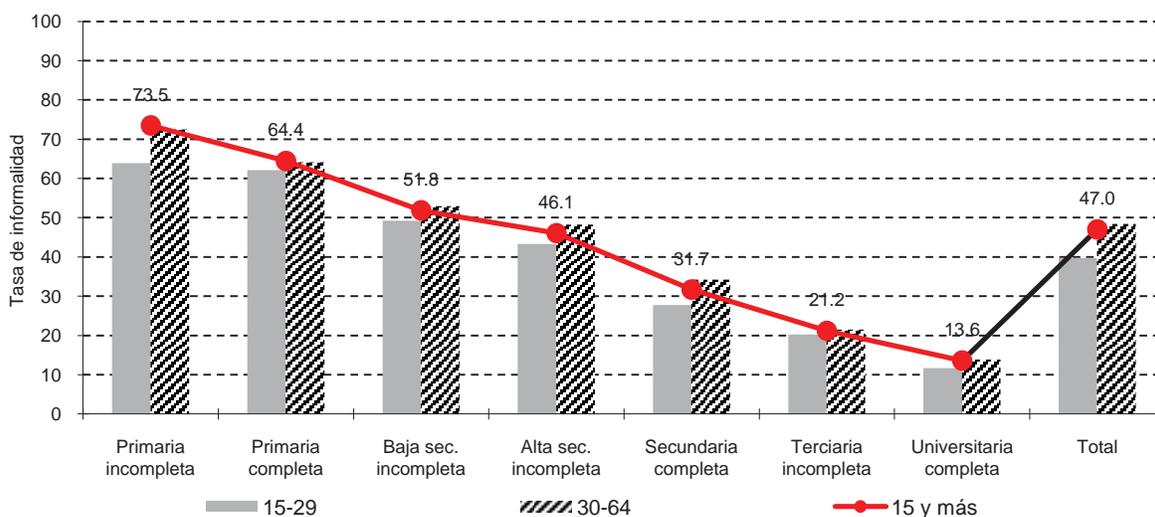
La calidad de la inserción laboral depende en buena medida de los niveles educativos alcanzados, lo que se aprecia de manera más clara con la conclusión de los ciclos superiores. Esta relación educación-calidad del empleo se observa tanto en los niveles de inserción en la economía formal (o en sectores de productividad media y alta), en el acceso a sistemas de protección social, o en los ingresos laborales.

El aumento de los logros educativos tiene una relación inversa con la inserción en el sector informal o de baja productividad (véase el gráfico 12.A), lo que también está, en alguna medida, relacionado con la posibilidad de insertarse como asalariado. De esta forma, si en la población ocupada de 15 años y más la gravitación del sector informal es del 47%, entre aquellos que no completaron la educación primaria es del 74%, entre quienes la completaron disminuye al 64%, entre quienes completaron la educación secundaria se reduce al 32% y entre quienes completaron la educación universitaria solo llega al 14%. La fuerza de trabajo adulta tiende, en mayor proporción que los jóvenes, a insertarse en sectores de baja productividad (un 48,4% frente al 39,7% de los ocupados adultos y jóvenes, respectivamente).

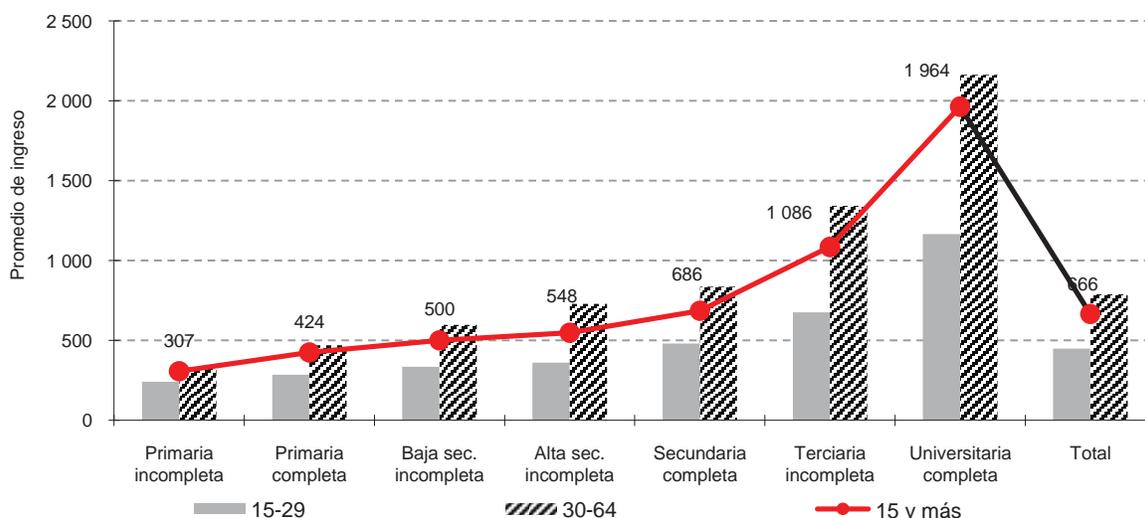
Lo anterior también tiene una estrecha relación con el acceso a los sistemas de protección social asociados al empleo: a mayor nivel educativo de los ocupados, aumenta la proporción de afiliados y cotizantes a la seguridad social. Por último, y como era de esperar, existe una estrecha asociación entre el nivel educativo alcanzado y los ingresos laborales. El gráfico 12.B ilustra el punto de inflexión en ingresos laborales mensuales de la población, al adquirir niveles de educación superior, especialmente al completar la formación universitaria. Se pone como referencia el límite de pobreza asociado a los años de educación requeridos para tener una probabilidad menor al promedio de estar en situación de pobreza (que equivale 12 años educativos promedio para la región).

GRÁFICO 12
AMÉRICA LATINA (PAÍSES SELECCIONADOS): TASAS DE INFORMALIDAD E INGRESOS LABORALES MENSUALES DE LA POBLACIÓN OCUPADA DE 15 A 29 AÑOS, DE 30 A 64 AÑOS Y DE 15 AÑOS Y MÁS, SEGÚN EL NIVEL EDUCATIVO ALCANZADO^a

A. Tasas de informalidad por nivel educativo
(en porcentajes)



B. Ingresos laborales medios mensuales
(en dólares de paridad de poder adquisitivo de 2000)

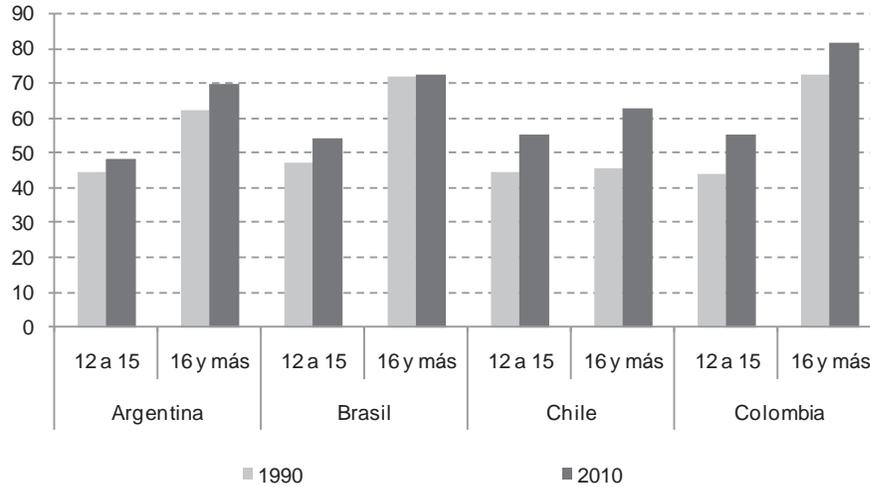


Fuente: CEPAL (2010b), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

^a La definición de la duración de los ciclos educativos se realizó de acuerdo a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) de 1997.

La calidad de la inserción laboral en América Latina y el Caribe permanece segmentada de acuerdo a factores adscriptivos como el género, factores geográficos o niveles de productividad. A pesar de los enormes avances en logros educativos que han alcanzado las mujeres en las últimas décadas, llegando incluso a superar a los varones en la proporción que alcanza a concluir los distintos niveles educativos, la desventaja de las mujeres en el mercado laboral continúa siendo significativa.

GRÁFICO 13
AMÉRICA LATINA (PAÍSES SELECCIONADOS): INGRESO SALARIAL DE LAS MUJERES
DE 25 A 29 AÑOS, COMO PROPORCIÓN DEL DE LOS VARONES, SEGÚN AÑOS
DE EDUCACIÓN ALCANZADOS, 1990 Y 2010



Fuente: Rico y Trucco (2013) en base a tabulaciones especiales de encuestas de hogares.

En la región, las mujeres se han incorporado de forma creciente en el mercado laboral en los últimos 25 años. Sin embargo, aun se concentran en el sector de baja productividad (mitad de las asalariadas), en empleos temporales, con condiciones de empleo desventajosas (sin contrato ni prestaciones sociales) y su ingreso es menor (Rico y Trucco, 2013 en proceso de edición). Como demuestra la información del gráfico 13, incluso en los países más avanzados en la expansión educativa, donde la ventaja femenina es muy fuerte, ésta no se ve reflejada en su inserción laboral temprana. El ingreso laboral de las mujeres de entre 25 y 29 años, de mayores niveles educativos es, en el mejor de los casos, el 80% del ingreso laboral de sus pares varones, con el mismo nivel educativo.

V. A modo de cierre

El análisis de los logros educativos, inserción laboral y potencial bienestar futuro de las nuevas generaciones en América Latina, entrega una serie de señales para el desarrollo de políticas públicas más eficientes que contribuyan al objetivo de la igualdad en las oportunidades, las trayectorias y los resultados educativos.

La educación es ampliamente reconocida como uno de los derechos humanos fundamentales. No sólo se reconoce como un derecho en sí mismo, si no como uno que sirve de base para poder ejercer otros derechos plenamente. Los pactos internacionales y políticas vinculadas a este derecho se han concentrado en asegurar el acceso universal a partir de la promulgación de leyes de escolaridad obligatoria. Ello ha permitido avanzar significativamente en la cobertura escolar, especialmente de nivel primario.

Sin embargo, estos esfuerzos han sido insuficientes, la situación heterogénea en términos de logros y resultados educativos ilustrada a lo largo de este documento, ha llevado a que las políticas educativas evolucionen hacia una consideración más profunda sobre la noción de derecho, que no es sólo se centre en los años de escolaridad que se alcancen de modo masivo, pero también del derecho a aprender (Bellei y otros, 2013).

La información estadística revisada a lo largo de este documento, demuestra grandes desafíos en términos de igualdad en el ejercicio pleno del derecho a la educación. En la sociedad latinoamericana, donde la desigualdad y la discriminación están tan enraizados, el panorama educativo refleja en muchos aspectos el modo en que esta tiende reproducirse en la manera en que se van estructurando los logros y resultados. Los sistemas educativos de la región se han ido masificando pero estructurando de modo segmentado. El principal problema en muchos de los países ya no tiene relación con la exclusión del sistema educativo, sino que opera a partir de una segmentación socio-educacional por medio de la inclusión a un sistema educativo diferencial, donde los grupos vulnerables tienen menos oportunidades de permanecer en el sistema educativo, y de tener un nivel adecuado de aprendizajes y beneficios. Las desigualdades en el sistema educativo son profundas y se expresan en diversas dimensiones que afectan la calidad de los servicios educativos, en cuanto a infraestructura, prestigio, el tamaño de las escuelas y los profesores que trabajan en ellas. Tal como se planteaba en el inicio del documento, avanzar hacia sociedades más educadas tiene enormes beneficios, sociales, económicos y cívicos. Los avances alcanzados generan exigencias, expectativas y desafíos que son más difíciles de resolver.

Bibliografía

- Bellei, C. y otros (2013), “Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia una educación para todos 2015”, *Documento de Trabajo*, N° 7, Santiago de Chile, Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2007). *Cohesión Social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. LC/G.2335. Santiago de Chile.
- _____ (2008). *Panorama social de América Latina 2008*, LC/G.2402-P/E, Diciembre 2008.
- _____ (2010a). *La hora de la igualdad: brechas por cerrar, caminos por abrir*, LC/G.2432(SES.33/3), 31 de Mayo de 2010.
- _____ (2010b). *Panorama Social de América Latina 2010*.
- CEPAL/OEI (2010). *Metas Educativas 2021: estudio de costos* (LC/W.327). Santiago, Chile
- CEPAL/OIJ (Organización Iberoamericana de Juventud), (2004), *La juventud en Iberoamérica: Tendencias y urgencias*, (LC/L. 2180), Santiago de Chile, Naciones Unidas.
- _____ (2008), *Juventud y cohesión social en Iberoamérica: Un modelo para armar*. (LC/G.2391), Santiago de Chile, Naciones Unidas.
- Claro, M., Espejo, A, Jara, I. y Trucco, D. (2011). *Aporte del sistema educativo a la reducción de las brechas digitales. Una mirada desde las mediciones PISA*. CEPAL, División de Desarrollo Social, Chile.
- Gallart, María Antonia (2002). *Tendencias y desafíos en la interacción entre la educación y el trabajo*. En: de Ibarrola, M., Coord. *Desarrollo local y formación: hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo*. Montevideo: Cinterfor, 2002. (Herramientas para la Transformación, 18).
- Jacinto, Claudia (2010). *Formación Profesional y Cohesión Social*. Fundación Carolina. Documento de Trabajo N° 41.
- Kaztman, Rubén (2010b). *Impacto Social de la incorporación de las TIC en el sistema educativo*. Serie Políticas Sociales N°166. LC/L.3254-P. CEPAL, Santiago de Chile.
- OCDE (2001). “Knowledge and Skills for Life, first results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000”.
- _____ (2009). *PISA 2006 Technical Report*. Versión electrónica en: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/0/47/42025182.pdf> (2010). *Learning for Jobs*.
- _____ (2013). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do Student Performance in Mathematics, Reading and Science. Volume I*. PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>
- Rico, M. y Trucco, D. (2013). *Adolescentes, Derecho a la Educación y al Bienestar Futuro*. CEPAL/UNICEF Serie Políticas Sociales N° 190, LC/L.3791, 2014.

- Sunkel, Guillermo y Trucco, Daniela (2010). TIC para la educación en América Latina. Riesgos y oportunidades. Serie Políticas Sociales N°167. LC/L.3266-P. CEPAL, Santiago, Chile.
- Sunkel, Guillermo, Trucco, Daniela y Möller, Sebastián (2011). Aprender y Enseñar con Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en América Latina. Potenciales Beneficios. Serie Políticas Sociales N° 169. LC/L.3291-P. CEPAL, Santiago de Chile.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura)/LLECE (Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación), (2008). Eficacia Escolar y Factores Asociados en América Latina y el Caribe. OREAL/UNESCO, Santiago de Chile.
- UNESCO/OREALC (2005). La educación técnica y profesional de nivel medio en siete países de América Latina. Hacia un estado del arte, OREALC Santiago de Chile.
- UNESCO/UNEVOC (2006). Participation in formal technical and Vocational education and training programmes worldwide. An initial statistical study. Montreal, Canadá.
- Schulz y otros (2010). Initial Findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study. Amsterdam, Holanda. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)
- Vega, Emiliana y Petrow, Jenny, 2008. Raising Student Learning in Latin America. The World Bank, Washington, D.C., Estados Unidos.

**Serie****CEPAL****Políticas Sociales****Números publicados****Un listado completo así como los archivos pdf están disponibles en****www.cepal.org/publicaciones**

200. Educación y desigualdad en América Latina, Daniela Trucco, (LC/L. 3846), 2014.
199. La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad, Magdalena Rossetti, (LC/L. 3845), 2014.
198. El analfabetismo funcional en América Latina y el Caribe: panorama y principales desafíos de política, Rodrigo Martínez, Daniela Trucco, Amalia Palma (LC/L.3841), 2014.
197. Equidad y protección judicial del derecho a la salud en Colombia, Rodrigo Uprimmy y Juanita Durán (LC/L.3829), 2014.
196. A relação entre o público e o privado e o contexto federativo do SUS: uma análise institucional, Telma Maria Gonçalves Menicucci (LC/L.3828), 2014.
195. La segregación escolar público privada en América Latina, Leonardo Gasparini, Guillermo Cruces y otros (LC/L.3827), 2014.
194. El impacto distributivo del salario mínimo en la Argentina, el Brasil, Chile y el Uruguay, Roxana Maurizio (LC/L.3825), 2014.
193. La evolución de las estructuras familiares en América Latina, 1990-2010: los retos de la pobreza, la vulnerabilidad y el cuidado, Heidi Ullmann, Carlos Maldonado, María Nieves Rico (LC/L.3819), 2014.
192. La construcción del sistema de cuidados en el Uruguay: en busca de consensos para una protección social más igualitaria, Rosario Aguirre, Fernanda Ferrari (LC/L.3805), 2014.
191. El espacio normativo de la autonomía como realización de la igualdad, Gustavo Pereira (LC/L.3792), 2014.
190. Adolescentes: derecho a la educación y al bienestar futuro, María Nieves Rico y Daniela Trucco (LC/L.3791), 2014.
189. De la retórica a la práctica: el enfoque de derechos en la protección social en América Latina, Magdalena Sepúlveda (LC/L.3788), 2014.
188. Hacia un modelo de protección social universal en América Latina, Fernando Filgueira (LC/L.3787), 2014.
187. Seguridad alimentaria y nutricional en cuatro países andinos. Una propuesta de seguimiento y análisis, Rodrigo Martínez y Amalia Palma (LC/L.3750), 2014.
186. Protección social para la infancia y la adolescencia en la Argentina: Retos críticos para un sistema integral, Fabián Repetto y Virginia Tedeschi (LC/L.3698), 2013.
185. Income inequality in Latin America: Data challenges and availability from a comparative perspective, Verónica Amarante (LC/L.3695), 2013.

POLÍTICAS
SOCIALES

200

POLÍTICAS
SOCIALES

POLÍTICAS SOCIALES

Series

C E P A L

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE
ECONOMIC COMMISSION FOR LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN
www.cepal.org