

el desafío
de universalizar
el nivel medio
trayectorias
escolares
y curso de vida
de los
adolescentes
y jóvenes
latinoamericanos

vanesa d'alexandre



el Desafío De universalizar el nivel medio

TRAYECTORIAS ESCOLARES Y CURSO DE VIDA
DE LOS ADOLESCENTES Y JÓVENES LATINOAMERICANOS

INTERNATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATIONAL PLANNING
7-9 rue Eugène-DELACROIX
75116, PARIS
FRANCIA

© IPE - UNESCO SEDE REGIONAL BUENOS AIRES
AGÜERO 2071
C1425EHS, BUENOS AIRES
ARGENTINA
www.IPE-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
ISSN: 1999-6179
2014

DISEÑO ZKYSKY

LAS IDEAS Y LAS OPINIONES EXPRESADAS EN ESTE DOCUMENTO SON PROPIAS DE LA AUTORA Y NO REPRESENTAN NECESARIAMENTE LOS PUNTOS DE VISTA DE LA UNESCO, DEL IPE O LA OEI. LAS DESIGNACIONES EMPLEADAS Y LA PRESENTACIÓN DE MATERIAL NO IMPLICAN LA EXPRESIÓN DE NINGUNA OPINIÓN, CUALQUIERA QUE ESTA FUERE, POR PARTE DE LA UNESCO, DEL IPE, O DE LA OEI, CONCERNIENTES AL STATUS LEGAL DE CUALQUIER PAÍS, TERRITORIO, CIUDAD O ÁREA, O SUS AUTORIDADES, FRONTERAS O LÍMITES.

SE PERMITE LA REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL DEL MATERIAL, SIEMPRE QUE SE CITE CLARAMENTE EL NOMBRE DE LA FUENTE, EL NOMBRE DEL AUTOR, EL TÍTULO DEL ARTÍCULO Y LA URL ([HTTP://WWW.SITEAL.IPE-OEI.ORG](http://www.SITEAL.IPE-OEI.ORG)) TANTO EN MEDIOS IMPRESOS COMO EN MEDIOS DIGITALES.

ESTE DOCUMENTO SE ELABORÓ EN EL MARCO DEL TRABAJO CONJUNTO ENTRE EL PLAN IBEROAMERICANO DE ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN BÁSICA DE JÓVENES Y ADULTOS (PIA) Y EL SISTEMA DE INFORMACIÓN DE TENDENCIAS EDUCATIVAS DE AMÉRICA LATINA (SITEAL) DEL IPE - UNESCO BUENOS AIRES Y LA OEI. LA REALIZACIÓN ESTUVO A CARGO DE **VANESA D'ALESSANDRE**, CON LA COLABORACIÓN DE **MARINA MATTIOLI**, QUIEN SE OCUPÓ DE LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA Y LA PREPARACIÓN DE INSUMOS. **MELINA CABEROSO** COLABORÓ EN LA SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN CUANTITATIVA. **LILIA TORANZOS**, **DANIA PILTZ** Y **NÉSTOR LÓPEZ** PARTICIPARON EN EL DISEÑO DEL DOCUMENTO Y EN LA REVISIÓN DE LA VERSIÓN FINAL.

Índice

Contenidos

Prefacio, por Luis Scasso	7
Prólogo, por Margarita Poggi	9
Introducción	11
I. Algunas precisiones conceptuales	13
II. La juventud en el debate público latinoamericano	17
III. La relación de los niños, adolescentes y jóvenes con el sistema educativo, el mercado laboral, las familias de crianza y reproducción	24
a. Aspectos destacados del panorama educativo actual	25
b. La situación educativa de los adolescentes y jóvenes desde la perspectiva del curso de vida	37
c. Trayectorias escolares truncadas. ¿Por qué los niños y adolescentes dejan la escuela?	67
d. Hacer valer lo aprendido. La relación de los jóvenes con el mercado laboral	74
e. La dependencia como base para la autonomía. Familia y trayectorias escolares	85
IV. A modo de cierre	96
Bibliografía consultada	103

Tablas

II.1. Población total y población joven según grupos de edad y condición étnica y país, 2010. América Latina, 19 países	19
II.2. Variación intercensal de la población total, de la población joven y tasa de dependencia según país, 1990 – 2010. América Latina, 19 países	21
III.a.1a. Tasa de escolarización según grupos de edad y país, cca. 2000 y cca. 2010. América Latina, 18 países	29
III.a.1b. Tasa de escolarización según grupos de edad, área geográfica de residencia y clima educativo del hogar, cca. 2000 y cca. 2010. América Latina, 18 países	30
III.a.2a. Porcentaje de adolescentes de 15 años graduados del nivel primario, según área geográfica de residencia, clima educativo del hogar y país, cca. 2000 y cca. 2010. América Latina, 18 países	32
III.a.2b. Porcentaje de jóvenes de 20 años graduados del nivel medio, según área geográfica de residencia, clima educativo del hogar y país, cca. 2000 y cca. 2010. América Latina, 18 países	33
III.a.3a. Porcentaje de población de 15 a 64 años que no culminó el nivel primario según grupo de edad, porcentaje de población de 25 a 35 años que culminó al menos el nivel medio y porcentaje de población entre 36 y 64 años que asiste a un establecimiento de educación formal según país, cca. 2010. América Latina, 18 países	36
III.a.3b. Porcentaje de población de 15 a 64 años que no culminó el nivel primario según grupo de edad, porcentaje de población de 25 a 35 años que culminó al menos el nivel medio y porcentaje de población entre 36 y 64 años que asiste a un establecimiento de educación formal según área geográfica de residencia, sexo y nivel socioeconómico, cca. 2010. América Latina, 18 países	37
III.b.4a. Situación educativa de la población de 12 a 14 años según país, cca. 2010. América Latina, 18 países	40
III.b.4b. Situación educativa de la población de 12 a 14 años según área geográfica de residencia, sexo y clima educativo del hogar, cca. 2010. América Latina, 18 países	41
III.b.5a. Tasa de escolarización de la población de 12 a 14 años según configuración familiar, sexo y país, cca. 2010. América Latina, 18 países	42
III.b.5b. Tasa de escolarización de la población de 12 a 14 años según configuración familiar, área geográfica de residencia, clima educativo y sexo, cca. 2010. América Latina, 18 países	43
III.b.6a. Situación educativa de la población de 15 a 17 años según país, cca. 2010. América Latina, 18 países	45
III.b.6b. Situación educativa de la población de 15 a 17 años según área geográfica de residencia, sexo y clima educativo del hogar, cca. 2010. América Latina, 18 países	46
III.b.7a. Tasa de escolarización de la población de 15 a 17 años según configuración familiar, sexo y país, cca. 2010. América Latina, 18 países	47
III.b.7b. Tasa de escolarización de la población de 15 a 17 años según configuración familiar, sexo, área geográfica de residencia y clima educativo del hogar, cca. 2010. América Latina, 18 países	48
III.b.8a. Tasa de actividad de la población de 15 a 17 años según configuración familiar, sexo y país, cca. 2010. América Latina, 18 países	50
III.b.8b. Tasa de actividad de la población de 15 a 17 años según configuración familiar, sexo, área geográfica de residencia y clima educativo del hogar, cca. 2010. América Latina, 18 países	51
III.b.9a. Porcentaje de adolescentes de entre 15 y 17 años que no estudian ni trabajan según configuración familiar, sexo y país, cca. 2010. América Latina, 18 países	52
III.b.9b. Porcentaje de adolescentes de entre 15 y 17 años que no estudian ni trabajan según configuración familiar, sexo, área de residencia y clima educativo del hogar, cca. 2010. América Latina, 18 países	53
III.b.10a. Situación educativa de la población de 18 a 24 años según país, cca. 2010. América Latina, 18 países	55

III.b.10b. Situación educativa de la población de 18 a 24 años según área geográfica de residencia, sexo y nivel socioeconómico, cca. 2010. América Latina, 18 países	56
III.b.11a. Tasa de escolarización de la población de 18 a 24 años según configuración familiar, sexo y país, cca. 2010. América Latina, 18 países	58
III.b.11b. Tasa de escolarización de la población de 18 a 24 años según configuración familiar, área geográfica, máximo nivel de instrucción alcanzado y sexo, cca. 2010. América Latina, 18 países	59
III.b.12a. Tasa de actividad de la población de 18 a 24 años según configuración familiar, sexo y país, cca. 2010. América Latina, 18 países	61
III.b.12b. Tasa de actividad de la población de 18 a 24 años según configuración familiar, área geográfica de residencia, máximo nivel de instrucción y sexo, cca. 2010. América Latina, 18 países	62
III.b.13a. Porcentaje de jóvenes de entre 18 y 24 años que no estudia ni trabaja según configuración familiar, sexo y país, cca. 2010. América Latina, 18 países	64
III.b.13b. Porcentaje de jóvenes de entre 18 y 24 años que no estudia ni trabaja según configuración familiar, área geográfica de residencia, máximo nivel de instrucción y sexo, cca. 2010. América Latina, 18 países	65
III.c.14. Porcentaje de niños y adolescentes que viven en hogares de clima educativo bajo según grupos de edad, cca. 2010. América Latina, 18 países	70
III.d.15. Condición de actividad de la población de 18 a 24 años según área geográfica de residencia, sexo y máximo nivel de instrucción, cca. 2010. América Latina, 18 países	76
III.d.16a. Tasa de desocupación de la población de 18 a 24 años según configuración familiar, sexo y país, cca. 2010. América Latina, 18 países	77
III.d.16b. Tasa de desocupación de la población de 18 a 24 años según configuración familiar, área geográfica de residencia, máximo nivel de instrucción y sexo, cca. 2010. América Latina, 18 países	78
III.d.17a. Porcentaje de ocupados de 18 a 24 años en el sector informal de la economía según configuración familiar, sexo y país, cca. 2010. América Latina, 17 países	79
III.d.17b. Porcentaje de ocupados de 18 a 24 años en el sector informal de la economía según configuración familiar, área geográfica de residencia, máximo nivel de instrucción y sexo, cca. 2010. América Latina, 17 países	80
III.d.18a. Porcentaje de ocupados de 18 a 24 años que trabajan 40 horas semanales o más según configuración familiar, sexo y país, cca. 2010. América Latina, 18 países	81
III.d.18b. Porcentaje de ocupados de 18 a 24 años que trabajan 40 horas semanales o más según configuración familiar, sexo y país, cca. 2010. América Latina, 18 países	82
III.d.19a. Probabilidad de que los ingresos horarios de los ocupados se encuentren ubicados en el 30% más bajo de la distribución de ingresos según configuración familiar, sexo y país, cca. 2010. América Latina, 18 países	84
III.d.19b. Probabilidad de que los ingresos horarios de los ocupados se encuentren ubicados en el 30% más bajo de la distribución de ingresos según configuración familiar, área geográfica de residencia, máximo nivel de instrucción, sexo y país, cca. 2010. América Latina, 18 países	85

Gráficos

I. Motivos asociados con el abandono escolar, según grupos de edad, cca. 2010. América Latina, 6 países	71
II. Niños y adolescentes que no asisten a la escuela, según sexo, cca. 2010. América Latina, 6 países	72

Prefacio

En América Latina, el porcentaje de adolescentes y jóvenes en los programas de educación de jóvenes y adultos en sus diversas modalidades representa una realidad cada vez más creciente.

Ante esta realidad es importante indagar qué está sucediendo con la educación secundaria, cuáles son las principales causas del abandono escolar de los jóvenes en la región Iberoamericana, cuál es la relación entre la EPJA –Educación para Jóvenes y Adultos– y la demanda y la inserción laboral de los jóvenes, y qué tipo de programas proponer para este sector de la población. El análisis de cada una de estas preguntas debe tener como referentes el derecho a la educación y la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

El proyecto Metas Educativas 2021, la educación que queremos para la generación de los bicentenarios, indica que el logro de doce años de educación es la mejor opción para contar con claras posibilidades de salir de la pobreza, o para no caer en ella, y para disponer de las competencias suficientes para encontrar nuevos empleos a lo largo de la vida.

Desde el enfoque de derechos y la perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida, disponer de mecanismos e instrumentos que permitan a los jóvenes ya adultos la finalización de los estudios, así como de ofertas vinculadas a la formación profesional, constituyen condiciones de posibilidad de una justicia social efectiva.

Desde esta perspectiva, el Comité Intergubernamental del Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos –PIA–, conformado por delegados representantes de los países iberoamericanos, solicitó a la OEI la realización de un estudio que suministre información sobre el panorama educativo de las juventudes latinoamericanas, que permita identificar algunos de los obstáculos que impiden a los adolescentes y jóvenes completar la trayectoria escolar y conocer sus expectativas en torno a las competencias que esperan adquirir, así como sus perspectivas de inserción en el mercado laboral.

En respuesta a la demanda, la OEI –a través del SITEAL– ha desarrollado el estudio “El desafío de universalizar el nivel medio. Trayectorias escolares y curso de vida de los adolescentes y jóvenes latinoamericanos”, que brinda datos sobre la situación de los adolescentes y jóvenes latinoamericanos, constituyendo un aporte para el debate en torno a las causas del abandono escolar y el rol de la educación de jóvenes y adultos en la región. En

este contexto, este documento constituye un aporte fundamental al proceso encarado por los países a los fines de reformular el programa PIA, para transitar desde la alfabetización hacia el enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida.

Si bien el énfasis inicial está puesto en la educación de personas jóvenes y adultas, se espera que el documento contribuya a repensar las políticas educativas de manera global, apostando a la consolidación de propuestas educativas que permitan que los niños, adolescentes y jóvenes logren concretar sus trayectorias educativas en los tiempos previstos por los sistemas educativos de cada país y con la calidad requerida para la inserción social plena. Se espera, además, que estos datos contribuyan a pensar en otras ofertas educativas enmarcadas en el paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida. ■

Luis Scasso

Director de la Oficina de OEI Paraguay

Prólogo

Desde hace ya más de dos décadas los sistemas educativos de América Latina vienen mostrando una creciente capacidad para incluir a sectores sociales que históricamente tenían vedado el acceso a la escuela. Hay dos grupos específicos de la población que son los principales protagonistas de este proceso. Por un lado, los niños pequeños que, ante un significativo incremento de la oferta de educación inicial, irrumpieron masivamente en las salas de este nivel. Por otro, los adolescentes y jóvenes se vieron beneficiados por las transformaciones y las sucesivas leyes de educación que ampliaron la obligatoriedad, alcanzando en un principio el primer ciclo y más tarde el ciclo superior de la escuela secundaria.

De todos modos, para estos últimos el panorama se está tornando más complejo. En varios de los trabajos que viene publicando el SITEAL ya se alerta sobre las dificultades para la expansión educativa en el nivel, por lo menos si persisten las actuales condiciones, y se remite en ellos a la necesidad de identificar e incidir en aspectos estructurales del funcionamiento de nuestras sociedades que operan como obstáculo a las trayectorias educativas de los jóvenes.

Esta publicación representa un aporte en este sentido, al orientar la mirada de los lectores hacia un tema hasta hace poco invisible en el debate educativo de la región: dinámicas intrafamiliares que operan como barrera para la escolarización de los jóvenes. Las familias se sostienen sobre dos pilares fundamentales: la participación en el mercado de trabajo, donde se realizan tareas remuneradas, y el trabajo de cuidado doméstico no remunerado. Cuando estas actividades no logran ser resueltas por los miembros adultos del hogar, las trayectorias escolares de los adolescentes y jóvenes tienden a debilitarse.

La participación de los jóvenes –en la mayoría de los casos varones– en el mercado de trabajo es un tema sobre el cual se ha investigado mucho. Además se han ido desarrollando diferentes estrategias de políticas para intentar retenerlos en el sistema educativo. La desescolarización de los adolescentes y jóvenes –mujeres casi todas– que dejan la escuela para asumir las tareas de cuidado de aquellos que en sus familias son dependientes, resulta un tema mucho menos instalado en la agenda pública.

Este trabajo analiza en profundidad el modo en que se van dando estos procesos de desescolarización de las jóvenes mujeres e invita a promover trayectorias educativas protegidas, que estén sujetas a las oportunidades efectivas de limitar sus responsabilidades en la producción de cuidado y postergar la conformación de una nueva familia.

Para el IIPE-UNESCO Buenos Aires es relevante hacer un aporte al debate de las políticas sociales y educativas –en este caso a través del proyecto SITEAL– a partir de un texto que invita a reflexionar sobre el rol de los Estados como garantes del derecho a la educación y sobre las políticas de cuidado como instrumento que los fortalece en ese rol. ■

Margarita Poggi

Directora de IIPE-UNESCO Buenos Aires

Introducción

La educación es un derecho. El acceso a la escolarización constituye un valor en sí mismo y es la condición de posibilidad para el pleno ejercicio de otros derechos fundamentales. Los Estados latinoamericanos se encuentran desde hace décadas inmersos de lleno en el enorme desafío que implica respetar, proteger y garantizar que todos los niños, niñas y adolescentes accedan a la escuela en el contexto de amplia diversidad y desigualdad social que caracteriza desde sus orígenes a las sociedades latinoamericanas.

Uno de los esfuerzos más destacados en la promoción del derecho a la educación y en su restitución cuando este derecho ha sido vulnerado, lo constituye el Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007-2015. El PIA surge en el marco de la XV Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno celebrada en Salamanca, España, en el año 2005. Su objetivo prioritario fue “universalizar, en el menor tiempo posible y en cualquier caso antes de 2015, la alfabetización en la región, y ofrecer a la población joven y adulta que no ha completado su escolarización la posibilidad de continuidad educativa, al menos hasta la finalización de la educación básica, en el marco de la educación para todos a lo largo de toda la vida” (SEGIB, 2007:9).

Para lograrlo, el PIA se propuso: (1) desarrollar en todos los países planes nacionales de universalización de la alfabetización, que contemplen la continuidad educativa hasta completar la educación básica; (2) instalar en la región un concepto y una visión renovados y ampliados de la alfabetización, consistentes en integrar este proceso inicial de aprendizaje en la educación básica de personas jóvenes y adultas; (3) buscar y obtener financiación suficiente y estable para la alfabetización y la educación básica de adultos; (4) promover la cooperación multilateral entre los países iberoamericanos en materia de alfabetización y de educación básica de adultos, y (5) articular el Plan con estrategias para la prevención del fracaso y del abandono escolar en la educación básica de cada país, a fin de prevenir el analfabetismo.

Las 36 millones de personas adultas que no saben leer y escribir (UNESCO, 2011) y el hecho de que poco menos de la mitad de los jóvenes latinoamericanos hayan interrumpido sus trayectorias escolares antes de culminar el nivel medio señalan que aún queda un largo camino por recorrer. El sesgo geográfico y social que revela la población que ha visto vulnerado su derecho a la educación pone en evidencia la necesidad de ajustar, revisar y mejorar las políticas educativas vigentes y su articulación con el conjunto de las políticas sociales de la región.

Este documento tiene un doble propósito. En primer lugar, ofrecer una aproximación al panorama educativo actual de las juventudes latinoamericanas desde la perspectiva longitudinal que ofrece el enfoque del curso de vida. Este documento asume que la situación educativa actual de los jóvenes condensa una historia escolar que se inicia en la niñez, y es constitutivamente el resultado del pacto entre el sistema educativo, los niños, los adolescentes y sus familias, a lo largo de un extenso período de tiempo. En este marco, las trayectorias escolares se sostienen familiarmente, forman parte, dan forma y definen el curso de vida de los sujetos en interrelación con el conjunto de las trayectorias que despliegan los miembros del hogar para afrontar su propia subsistencia, en especial frente a la distribución de la carga de trabajo mercantil remunerado y el trabajo de cuidado doméstico no remunerado.

En virtud de ello, el segundo objetivo de este estudio es identificar algunos de los principales obstáculos que atraviesan los niños, adolescentes y jóvenes para desplegar trayectorias escolares exitosas y ponerlos en discusión durante el proceso de reformulación y mejoramiento del PIA, particularmente en aquellos aspectos relacionados con la prevención del analfabetismo y el abandono escolar temprano.

La estrategia metodológica escogida para abordar ambos objetivos se basa en la revisión de bibliografía e información específica y el reprocesamiento y análisis de la información que ofrecen las Encuestas de Hogares de 18 países de la región.

Este documento se estructura alrededor de cuatro grandes apartados, el tercero de ellos dividido a la vez en cinco puntos. Para comenzar, se desarrollan algunos de los conceptos fundamentales del marco conceptual a través del cual se articula la información analizada con los objetivos del PIA. Luego, se recogen y presentan los puntos sobresalientes del debate actual en torno a las juventudes latinoamericanas y su perfil demográfico. En el tercer apartado se presentan las principales tendencias en la escolarización de niños, adolescentes y jóvenes durante la última década y se traza el panorama educativo de los niños, adolescentes y jóvenes latinoamericanos en diálogo con algunas de las dimensiones centrales que configuran el contexto, las dinámicas familiares y laborales en el que se produce. Por último, en el apartado final se ofrecen los principales hallazgos identificados durante la elaboración del documento. ■

I. Algunas precisiones conceptuales

Enfocar en el derecho a la educación de la población joven desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida trae aparejadas consecuencias teórico-metodológicas sustantivas.

El enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida en el que se inspira el PIA adquirió relevancia a comienzos de la década de 1990 al calor de los avances económicos y tecnológicos que pusieron de relieve la necesidad de contar con un sistema ampliado de capacitación y reconversión profesional orientado a la población adulta (Guardián, 2009:57). Recibió un impulso decisivo de la Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI, quien al amparo de la UNESCO y bajo la presidencia de Jacques Delors, presentó en el año 1996 una propuesta de aprendizaje en torno a cuatro pilares fundamentales: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir (a vivir juntos). La propuesta de aprendizaje basada en estos cuatro pilares recoge el concepto amplio de educación democrática y de una ciudadanía participativa. En virtud de ello la exclusión educativa en cualquiera de sus formas (por razones sociales, geográficas, étnicas, culturales, de género, u otras) se torna inadmisibile (Carneiro, 2013).

En rigor, el enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida ofrece un marco conceptual a una capacidad que nos constituye como seres humanos. Tal como señala Rosa María Torres, “todas las personas aprendemos desde que nacemos hasta que morimos, incluso si jamás vamos a la escuela. Por ello, el aprendizaje a lo largo de la vida cuestiona la visión de la educación y del aprendizaje centrada en la escuela y replantea la clasificación tripartita convencional: formal, no-formal e informal. Por el contrario, atraviesa y comprende todos esos ámbitos (...), reconoce que el aprendizaje se da a lo largo de la vida (no en un período determinado, típicamente la infancia) y a lo ancho de la vida (no únicamente en el sistema escolar): aprendemos en la familia, en la comunidad, en la naturaleza, en el grupo de amigos, en el juego, en el trabajo, a través de los medios de comunicación, del arte, en la participación social y política, observando, leyendo y escribiendo, etc.” (Torres, 2013:39).

El enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida promueve que los sistemas educativos articulen sus acciones con las de diferentes instituciones sociales y establezcan mecanismos capaces de reconocer y certificar los aprendizajes desarrollados en la educación formal, no formal e informal, con el fin de permitir el desarrollo de diferentes trayectorias educativas y posibilitar una mejor inserción laboral y social (Infante y Letelier, 2013).

La vocación universalista del enfoque de derechos obliga a dar cuenta de la situación efectiva de cada uno de sus titulares e invita a reflexionar sobre los obstáculos normativos, políticos, económicos e institucionales, situados espacial y temporalmente, que impiden o promueven su goce efectivo por cada uno de ellos. A la vez, poner el foco en las personas permite visibilizar naturalmente sus particularidades culturales y sociodemográficas y las relaciones que establecen con el entorno inmediato que, aunque evidentes, suelen permanecer ocultas y se manifiestan al utilizar otros enfoques. De este modo se logran superar algunas de las limitaciones de los abordajes sectoriales que en la práctica tienden a imprimir su forma en los colectivos que observan. Es así que la juventud pensada desde el sistema educativo se transforma frecuentemente en matrícula, desde el mercado laboral en fuerza de trabajo, y la familia, oculta históricamente en el espacio privado, suele, en el mejor de los casos, quedar relegada en el análisis de las dinámicas que afectan la vida de las personas, en este caso jóvenes, a la esfera del consumo de los bienes y servicios que ofrecen el sector público y el mercado.

Los abordajes sectoriales, a la vez, tienden a volcar el análisis sobre sí mismos. En los hechos, demuestran serias dificultades para ofrecer una mirada integral de los procesos que los afectan y el sentido que adquieren para la población que atienden en diálogo con los otros espacios sociales.

En contraste, la noción de derecho hace referencia al vínculo particular y asimétrico que se establece entre individuo y Estado, entre los titulares de esos derechos y todas las instituciones encargadas de garantizarlos, los cuales, siendo inherentes, inalienables, universales, irrevocables, intransferibles e indivisibles, conforman un andamiaje en el que se plasma el consenso social en torno a las dimensiones que es necesario proteger para garantizar el acceso y el ejercicio pleno de la ciudadanía. El abordaje integral que se desprende y que promueve el enfoque desde los derechos para guiar la acción de los Estados y en consecuencia la investigación orientada a dar cuenta del nivel de cumplimiento efectivo de estos derechos, invita justamente a reflexionar sobre la sinergia que se produce entre ellos y, en su revés, sobre el modo en que el incumplimiento de uno en particular afecta y limita las posibilidades efectivas de garantizar el resto.

La perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida potencia y amplía el análisis del derecho de los jóvenes a la educación. En primer lugar, acelera la incorporación de la perspectiva del ciclo de vida para el análisis de los procesos educativos al que inevitablemente conduciría el enfoque sobre la protección integral de los derechos. La perspectiva diacrónica que introduce la noción “a lo largo de la vida” estimula la reflexión en torno al modo en que varían las posibilidades y sentidos de la educación en distintas etapas de la vida. Asociado a esto último, facilita también la visibilización de que los sentidos de una práctica se adquieren –siempre– en diálogo con otros espacios y expectativas sociales.

Para el caso del colectivo juventud este matiz es crucial. A modo de ejemplo, es evidente que el balance entre el estudio y el trabajo en la población adolescente y joven es sustantiva-

mente diferente. El consenso social que refleja el establecimiento de la obligatoriedad del nivel medio y la promoción de políticas para la erradicación del trabajo infantil revela una expectativa social sobre la educación de los adolescentes que no se registra en el caso de los jóvenes. A la inversa, el interés por la inserción ocupacional de los jóvenes revela que las expectativas sociales sobre el segundo tramo de la juventud priman sobre las expectativas de escolarización. De este modo, el énfasis “a lo largo de la vida” diluye rápidamente la aparente homogeneidad de la categoría juventud y permite ver a simple vista las consecuencias que la temporalidad trae aparejadas a la relación deseable y efectiva que las personas establecen con el sistema educativo y el mercado laboral. Sumado a esto, desde este enfoque el derecho a la educación es en primer lugar su apropiación efectiva, es decir, el derecho a aprender. Este énfasis particular en el aprendizaje lleva a ampliar el foco que limita la educación a los procesos de escolarización y ofrece un marco desde el cual abordar la multiplicidad de maneras en que se da el proceso de aprendizaje en cada momento del ciclo vital.

Por último, la perspectiva diacrónica en la que enfatiza el enfoque del aprendizaje a lo largo de la vida junto a la mirada transversal ampliada que ofrece el enfoque de derechos confluyen en este documento en la aproximación a la estrategia teórico-metodológica denominada *curso de vida*, esto es, una secuencia de eventos y roles sociales moldeados por la edad e inscriptos en la estructura social y el cambio histórico (Elder, 2001). Esta estrategia metodológica impulsada en los años setenta por el sociólogo norteamericano Glen Elder y ampliamente utilizada en el campo de la demografía recoge la preocupación originaria de las ciencias sociales por dar cuenta de la relación entre individuo y sociedad, y constituye un intento de superar “una dicotomía –estéril pero frecuente en las ciencias sociales– entre determinismo social y voluntarismo” (Frassa y Muñiz Terra, 2004).

Desde el enfoque del curso de vida el concepto trayectoria se refiere “a una línea de vida o carrera, a un camino a lo largo de toda la vida, que puede variar y cambiar en dirección, grado y proporción” (Elder, 1991:63). Las trayectorias abarcan una variedad de ámbitos o dominios (trabajo, escolaridad, vida reproductiva, migración, etc.) que son interdependientes. Para el enfoque del curso de vida, la trayectoria no supone alguna secuencia en particular ni determinada velocidad en el proceso del propio tránsito, aunque reconoce que existen expectativas sociales respecto al modo y tiempo en que éstas deben llevarse adelante.

El caso más evidente es el de las trayectorias escolares en tanto se las define como “los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño de tal sistema. Éste define, a través de su organización y sus determinantes, lo que hemos llamado trayectorias escolares teóricas, que son aquellos recorridos que siguen la progresión lineal prevista por el sistema en los tiempos marcados por una periodización estándar: que los sujetos ingresen a la escuela a la edad establecida por las normas, que transiten por los cursos escolares de manera continua, sin repetir ni abandonar la escuela, y que finalicen los niveles educativos a la edad indicada para ello, habiendo realizado los aprendizajes previstos en el curriculum” (Terigi, 2014:73).

De todos modos, es importante señalar que la perspectiva teórica del curso de vida pone especial énfasis en el entrelazamiento de las trayectorias vitales, no en alguna en particular, tanto en un mismo individuo como en la relación de éste con otros individuos o conglomerados, particularmente con la familia de crianza y la familia de procreación.

Ahora bien, el marco conceptual que ofrece el enfoque del curso de vida para componer el panorama sobre el nivel de cumplimiento efectivo del derecho a la educación por parte de la población joven latinoamericana desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida es a todas luces enriquecedor, pero nos enfrenta a serias dificultades metodológicas. El énfasis puesto en el análisis diacrónico y particularmente en el cambio social lleva a la utilización de datos retrospectivos y prospectivos recogidos a través de metodologías cuantitativas y cualitativas basadas en la observación de un mismo grupo de personas a lo largo de un extenso período de tiempo (paneles, historias de vida, etc.).

En América Latina estos estudios, sumamente costosos, son excepcionales, limitados temporal y geográficamente y exceden las posibilidades de este documento. No obstante, se realiza una aproximación al curso de vida de las personas jóvenes a partir de la observación de un conjunto de dimensiones en distintos grupos de edad sobre la base de las Encuestas de Hogares cercanas al 2010. Si bien se trata de un corte transversal, el análisis de la composición familiar, la condición de asistencia escolar, la condición de actividad y las características destacadas de la inserción en el mercado laboral para cada grupo de edad, diferenciados a su vez según país de residencia, área geográfica de residencia, condición de género, nivel socioeconómico del hogar y, entre los jóvenes, máximo nivel educativo alcanzado, constituye, a pesar de sus limitaciones, una estrategia metodológica efectiva para provocar un efecto “cohorte” capaz de recoger uno de los aportes más sustantivos del enfoque del curso de vida, esto es, la sensibilidad para dar cuenta del modo en que el contexto y las características de las personas encauzan y entrelazan en forma diferenciada las trayectorias vitales que conforman el curso de vida. Dicho con otras palabras, esta estrategia permite aproximarnos al modo en que el posicionamiento específico de los sujetos en la estructura social y simbólica orienta, significa e impulsa las trayectorias vitales de los distintos grupos sociales.

Este documento, a través de su enfoque normativo, matriz conceptual y estrategia metodológica, parte de la certeza de que las políticas y los recursos destinados a la promoción de los derechos de la juventud deben ciertamente trabajar para producir cambios sustantivos en la vida de los jóvenes latinoamericanos basados en su empoderamiento individual y colectivo, pero ante todo y en primer lugar deben ser capaces de fundar un nuevo pacto entre el mundo adulto y la juventud a través del cual transformar la realidad de los jóvenes y remover las causas subyacentes, recurrentes y permanentes que impiden el cumplimiento integral y efectivo de sus derechos ciudadanos. ■

II. La juventud en el debate público latinoamericano

El debate público en torno a la juventud latinoamericana se ha visto enriquecido durante las últimas décadas. Una de las evidencias más fuertes es la firma en el año 2005 de la Convención Iberoamericana de Juventud, ratificada actualmente por seis países latinoamericanos (Bolivia, Ecuador, Costa Rica, Honduras, República Dominicana y Uruguay) y España.

En efecto, si bien los derechos de la población joven estaban ya contemplados en los tres principales instrumentos de derechos humanos –la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH - 1948), el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC - 1968) y el Pacto de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP - 1968)–, la persistencia de la discriminación y estigmatización de la población que conforma a este grupo de edad puso de relieve la necesidad de contar con un instrumento jurídico específico destinado a reforzar la protección y promoción de los derechos de la población de entre 15 y 24 años que reside en Latinoamérica, para de este modo ofrecer un fundamento jurídico a las políticas nacionales y regionales orientadas a la juventud, así como a las diversas acciones desarrolladas en la región para mejorar el nivel de vida de la población joven y reducir los niveles de exclusión social de los jóvenes latinoamericanos.

Ahora bien, ¿quiénes son los jóvenes latinoamericanos? ¿Cuántos son? ¿Cuáles son los principales ejes del debate en torno a este grupo poblacional?

La juventud es, al igual que todas las categorías sociales, una construcción histórico-cultural. En este sentido, su delimitación como grupo social específico está sujeta a las variaciones socio-históricas en las que se inscribe y que la significan. La utilización de la edad de las personas para delimitarla es uno de sus rasgos más permanentes.

Desde esta primera aproximación y de acuerdo a las últimas proyecciones realizadas por la CELADE para el año 2010, se constata que la juventud latinoamericana asciende a 103 millones de personas.

En efecto, al finalizar la década la población latinoamericana estaba conformada por 571 millones personas, de las cuales el 18% tenía entre 15 y 24 años.

La juventud que reconoce su adscripción indígena asciende a 5,7 millones de personas. En Bolivia, la juventud indígena representa el 55% de la población joven, en Guatemala el 40% y en Panamá el 13%. Por su parte, en México, Honduras y Ecuador el peso relativo de los jóvenes indígenas entre la población joven ronda el 6%. En Chile y Nicaragua alrededor del 4% de los jóvenes son indígenas y en el resto de los países para los cuales se cuenta con información (Brasil, Argentina, Colombia, Costa Rica, Paraguay y Venezuela) entre el 0,4% y el 2,5% de la población joven se reconoce descendiente de poblaciones indígenas.

Asimismo, según la información parcial correspondiente a ocho países latinoamericanos, la población joven afrodescendiente supera los 24 millones de personas. En Brasil, el 47% de la juventud tiene ascendencia afro, en Colombia el 11%, en Panamá el 9%, en Ecuador el 5% y en Costa Rica el 2%. En el resto de los países considerados (Honduras, Nicaragua y El Salvador) la población afrodescendiente joven oscila entre el 0,1 y el 1% del total de este grupo de edad.

La distribución de la juventud latinoamericana por edades simples y sexo es muy similar, no así su concentración geográfica, que guarda relación con el volumen de población de cada país.

El 53% de los adolescentes y jóvenes de entre 15 y 24 años reside en Brasil y México, los cuales junto con Colombia y Argentina superan al 68% de la población que conforma a este grupo de edad.

De la última ronda de censos se desprende, asimismo, que alrededor de 454 millones de personas se concentran en las ciudades de Latinoamérica, lo que representa el 80% del total. Al proyectar este valor a la población adolescente y joven se estima que más de 84 millones de los adolescentes y jóvenes de América Latina están asentados en las zonas urbanas de la región.

Tabla II.1. Población total y población joven según grupos de edad y condición étnica y país, 2010. América Latina, 19 países

PAÍS	POBLACIÓN TOTAL		POBLACIÓN DE JÓVENES DE 15 A 24 AÑOS							
			ABSOLUTOS (EN MILES)			PORCENTAJE				
	EN MILES	% DE POB. URBANA	15 A 24 AÑOS	15 A 19 AÑOS	20 A 24 AÑOS	SOBRE EL TOTAL DE POB.		SOBRE EL TOTAL DE JÓVENES		
						15 A 24 AÑOS	15 A 19 AÑOS	20 A 24 AÑOS	POB. INDÍGENA DE 15 A 29 AÑOS (A)	POB. AFRO-DESC. DE 15 A 29 AÑOS (B)
ARGENTINA	40370	93,1	6733	3417	3316	16,7	50,8	49,2	2,5	
BOLIVIA (EP)	9995	66,3	2009	1081	928	20,1	53,8	46,2	55,4 *	
BRASIL	195153	85,1	33654	16509	17145	17,2	49,1	50,9	0,4 **	47,3 **
CHILE	17149	87,5	2959	1492	1467	17,3	50,4	49,6	4,7 ***	
COLOMBIA	46448	78,5	8505	4379	4126	18,3	51,5	48,5	3,2 **	11,1 ****
COSTA RICA	4669	66,1	884	430	454	18,9	48,6	51,4	1,7 **	2,0 **
CUBA	11298	77,4	1607	773	834	14,2	48,1	51,9		
ECUADOR	15018	65,0	2809	1434	1375	18,7	51,1	48,9	6,4 *	5,4 *
EL SALVADOR	6218	60,2	1344	727	617	21,6	54,1	45,9		0,1 *****
GUATEMALA	14334	57,2	2909	1588	1321	20,3	54,6	45,4	39,9 ***	
HONDURAS	7619	50,5	1623	863	760	21,3	53,2	46,8	6,6 *	1,0 *
MÉXICO	115301	78,0	21298	11131	10167	18,5	52,3	47,7	5,8 **	
NICARAGUA	5813	58,3	1247	665	582	21,5	53,3	46,7	4,3 ****	0,5 ****
PANAMÁ	3676	68,7	637	325	312	17,3	51,0	49,0	12,9	9,0
PARAGUAY	6458	61,4	1309	675	634	20,3	51,6	48,4	1,5 **	
PERÚ	29272	73,3	5599	2883	2716	19,1	51,5	48,5		
R. DOMI-NICANA	9907	68,7	1873	975	898	18,9	52,1	47,9		
URUGUAY	3373	92,4	516	266	250	15,3	51,6	48,4		
VENEZUELA (RB)	29039	93,6	5419	2729	2690	18,7	50,4	49,6	2,2 *	
TOTAL	571110	79,5	102934	52342	50592	18,0	50,9	49,1		

FUENTE CEPAL - OBSERVATORIO DEMOGRÁFICO DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE DEL AÑO 2012.

* Corresponde a datos del 2001 | ** Corresponde a datos del 2000 | *** Corresponde a datos del 2002 | **** Corresponde a datos del 2005 | ***** Corresponde a datos del 2007.

A. SITEAL con base en datos de Del Popolo, Fabiana *et al.*, en *Juventud indígena y afrodescendiente en América Latina: inequidades sociodemográficas y desafíos de políticas año 2009* - CEPAL.

B. Rangel, Marta y Del Popolo, Fabiana, en *Juventud afrodescendiente en América Latina: realidades diversas y derechos (in)cumplidos*.

América Latina se encuentra atravesando un proceso demográfico determinado por la disminución sostenida, pronunciada y conjunta de la fecundidad y la mortalidad. La articulación de ambos fenómenos tuvo como consecuencia más importante el incremento considerable de la esperanza de vida y la disminución en la velocidad de crecimiento poblacional interanual. De este modo, se reconfiguran pirámides poblacionales en donde el peso relativo de la población más joven tiende a reducirse, a la vez que aumenta la presencia relativa de los ancianos. Este paulatino envejecimiento de la población se traduce en una velocidad de crecimiento diferencial de la población adolescente y joven respecto a la población total. Esto es, la población latinoamericana creció un 7% durante el quinquenio 2000 - 2005, y un 6% en el quinquenio siguiente, mientras que la población adolescente y joven también creció pero a una velocidad considerablemente menor. En consecuencia, si bien el volumen total de la población adolescente y joven aún continúa expandiéndose, su peso relativo sobre el total de la población tiende a disminuir.

Esta condición demográfica ha dado pie a la elaboración del concepto “bono demográfico”, una situación favorable al desarrollo, donde la carga potencial que soportan las personas en edades activas es relativamente más baja que en períodos anteriores (CEPAL - UNFPA, 2005). El “bono demográfico” se conforma por la reducción de la presión de la población infantil y la falta, en una primera etapa, de un aumento notable del grupo de personas mayores. Esta coyuntura favorable para el desarrollo está acotada temporalmente. Por ello, se impone la relevancia de promover inversiones productivas, acrecentar la inversión social en la lucha contra la pobreza, invertir en educación y en salud, aumentar la cobertura de la fuerza de trabajo actual y promover el financiamiento solidario de las pensiones, con el fin de prepararse al incremento previsto, en un futuro cercano, de la población adulta mayor –y el consecuente aumento de la tasa de dependencia–, cuyas necesidades darán lugar a gastos mucho más elevados. El “bono demográfico” requiere el despliegue de intervenciones concretas para acceder a sus potenciales beneficios.

Tabla II.2. Variación intercensal de la población total, de la población joven y tasa de dependencia según país, 1990 – 2010. América Latina, 19 países

PAÍS	VARIACIÓN INTERCENSAL DE LA POBLACIÓN (EN PORCENTAJE)						TASA DE DEPENDENCIA (*)		
	TOTAL			15 A 24 AÑOS			1990	2000	2010
	1990 / 2000	2000 / 2005	2005 / 2010	1990 / 2000	2000 / 2005	2005 / 2010			
ARGENTINA	13,1	4,7	4,4	24,6	0,2	2,3	66,0	60,9	55,0
BOLIVIA (EP)	24,9	10,1	8,5	21,7	11,1	11,9	81,2	78,5	68,8
BRASIL	16,6	6,7	4,8	20,0	1,8	-4,6	66,0	54,1	47,8
CHILE	17,0	5,7	5,0	0,7	11,6	5,9	56,5	53,9	45,6
COLOMBIA	19,8	8,2	7,6	12,0	5,3	4,7	69,0	60,2	52,4
COSTA RICA	27,6	9,9	8,1	29,3	14,1	4,0	69,0	58,5	45,8
CUBA	5,1	1,4	0,0	-33,3	6,7	0,7	47,1	46,0	42,5
ECUADOR	23,8	9,8	8,8	18,4	-11,3	6,3	73,9	65,7	58,7
EL SALVADOR	11,5	1,9	2,4	6,7	6,0	9,2	86,1	78,1	63,7
GUATEMALA	26,0	13,2	13,1	31,3	12,4	13,9	95,1	92,7	84,7
HONDURAS	27,2	10,6	10,4	30,6	12,8	11,9	95,6	86,2	69,8
MÉXICO	19,2	6,6	6,4	8,5	1,5	4,4	75,0	64,5	56,9
NICARAGUA	23,3	6,9	6,6	34,3	7,4	5,1	96,6	80,5	63,9
PANAMÁ	22,8	10,2	9,3	12,7	5,0	4,9	68,4	60,4	56,4
PARAGUAY	25,9	10,4	9,4	32,3	13,8	6,9	83,3	74,2	63,1
PERÚ	19,4	6,6	5,6	17,3	3,9	3,6	73,2	63,7	56,2
R. DOMINICANA	19,5	7,8	7,1	13,1	6,8	5,1	73,8	66,9	59,1
URUGUAY	6,8	0,1	1,4	7,4	-5,3	3,8	60,4	60,4	57,3
VENEZUELA (RB)	23,6	9,5	8,7	23,5	9,0	4,7	71,7	62,1	54,1
TOTAL	18,1	7,0	6,0	15,4	3,8	1,7	70,0	60,8	53,7

FUENTE CEPAL - OBSERVATORIO DEMOGRÁFICO DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE DEL AÑO 2012.

* Tasa de dependencia es la medida comúnmente utilizada para medir la necesidad potencial de soporte social de la población en edades inactivas por parte de la población en edades activas. Es el cociente entre la suma de los grupos de población de menos de 15 años y de 65 años y más, y la población de 15 a 64 años de edad.

La preeminencia de la edad para definir la juventud caracterizó a los enfoques biologicistas que se limitaron durante décadas a conceptualizar la juventud como una etapa de transición entre la niñez y la adultez. No obstante, basta ubicar a las personas jóvenes en el contexto y espacio territorial en el que se desarrollan para comprender que “la juventud” como tal no existe. Al adoptar esta perspectiva queda en claro que existen tantas “juventudes” como grupos sociales y culturales prevalecen en Latinoamérica.

Así, resulta elemental tener en cuenta que lo que realmente existe son mujeres y varones de una determinada edad, que viven en áreas urbanas y rurales, que provienen de diferentes clases sociales, etnias y razas, que se identifican con diferentes identidades sexuales y culturales (OIJ, 2013b:9) y que en virtud de estos y otros tantos atributos específicos, sumados al contexto social y momento histórico en el que se alude a ellos, enfrentan condicionantes diferenciados para desarrollarse e integrarse en la sociedad como sujetos plenos.

Desde esta perspectiva, el agrupamiento de esta diversidad de realidades bajo una misma categoría adquiere su auténtico sentido si se la enarbola como hecho político, esto es, la definición del colectivo *juventud* como una primera instancia determinante para ampliar las oportunidades sociales de todas y cada una de las personas que conforman al grupo. En este sentido es que este documento se suma a los renovados esfuerzos por avanzar en el posicionamiento de los jóvenes como sujetos de derecho y reconoce que la juventud es mucho más que un grupo social de entre 15 y 24 años en tránsito entre la niñez y la adultez, sino que es una etapa del ciclo vital caracterizado por profundas definiciones existenciales relacionadas con su propia identidad, el despertar a la vida sexual, la calificación superior para el trabajo, el replanteamiento de las relaciones familiares, que llevan a enfrentarse a intensas experiencias políticas, sociales y religiosas, al descubrimiento de sus capacidades psicofísicas y a un complejo conjunto de vivencias que la definen como una etapa en sí misma, afirmada y sostenida en el presente.

Los jóvenes tienen los mismos derechos que el resto de las personas y entre ellos algunos merecen y requieren ser especialmente atendidos, por ejemplo el derecho a la educación, a la orientación sexual, al acceso a un puesto de trabajo y a la afirmación de su identidad y participación en la vida social (Bernal Ballesteros, 2012).

Es evidente, sin embargo, que la pretensión de posicionar a los jóvenes en la escena pública como sujetos de derecho se enfrenta a poderosas resistencias e inercias institucionales y conceptuales. En efecto, aun los avances realizados y los diversos y recientes estudios elaborados por organismos internacionales de cooperación como la UNESCO, la CEPAL o la OIJ coinciden en que el panorama actual de la juventud latinoamericana está caracterizado por las tensiones y paradojas que resultan de la superposición de enfoques y brechas entre la declaración de intenciones y la capacidad efectiva para incidir en los aspectos materiales y simbólicos que configuran la realidad en la que viven los jóvenes.

En el informe que la UNESCO presentó en el Foro de Ministros de Desarrollo Social de América Latina (Alvarado, Rodríguez y Vommaro, 2013) se señala que si bien las instituciones gubernamentales y de la sociedad civil reconocen a los jóvenes latinoamericanos como sujetos plenos de derecho y actores estratégicos del desarrollo, las grandes políticas sectoriales en las que se concentra la mayor cantidad de recursos destinados a la juventud insisten en argumentos que posicionan a la juventud como grupo en riesgo¹, limitando su empoderamiento y participación.

A la vez, si bien los discursos y textos que sostienen a las políticas públicas orientadas a la juventud enfatizan en los jóvenes excluidos, la inserción laboral y la construcción de ciudadanía, el análisis de la asignación de recursos constata que se continúa priorizando a los jóvenes socialmente integrados, la educación básica o la utilización “positiva” del tiempo libre². La puesta en relieve de los enfoques efectivos que guían a las políticas públicas deja en evidencia la dificultad por llevar a la práctica el discurso en torno a la juventud que reconoce su diversidad, pluralidad y multiplicidad. En los hechos, la juventud continúa siendo pensada como un colectivo homogéneo y unívoco. Las políticas públicas se muestran todavía incapaces de ofrecer propuestas sensibles a sus particularidades.

En la misma línea, un estudio realizado por la CEPAL y la OIJ (2004) presenta una serie de paradojas en la que se encuentran inmersos los jóvenes latinoamericanos, entre las cuales se destaca, en primer lugar, que los jóvenes actuales gozan de más acceso a la educación y menos acceso al empleo. En efecto, los jóvenes de hoy tienen más años de escolaridad formal que las generaciones precedentes pero a la vez duplican o triplican las tasas de desempleo de los adultos. Simultáneamente los jóvenes revelan estar mejor provistos de salud pero ser menos reconocidos en su morbimortalidad específica, como la prevalencia de accidentes, agresiones físicas, uso nocivo de drogas, enfermedades de transmisión sexual, embarazos no deseados o precoces. A la vez, los jóvenes de hoy gozan de más acceso a la información y menos acceso al poder. Es así que la mayor participación de los jóvenes en el acceso a las nuevas tecnologías y medios de información no se traduce en un aumento sustantivo de su participación en espacios de decisión dentro de la sociedad, especialmente en el Estado.

En síntesis, el panorama actual que atraviesa la juventud latinoamericana puede resumirse en la última paradoja que destaca el estudio realizado por la CEPAL y la OIJ: los procesos sociales que atravesaron las sociedades latinoamericanas durante las últimas décadas impulsaron a algunos sectores sociales a poner de relieve la necesidad de repensar el pacto entre el mundo adulto y la juventud. En virtud de ello, se incrementaron las expectativas de autonomía sobre los jóvenes latinoamericanos, las cuales no necesariamente fueron acompañadas por las estrategias, recursos y políticas capaces de materializarlas. ■

¹ Desde este enfoque se concibe al joven como problema, posible perturbador del orden social, víctima y victimario de peligros e inseguridades. Las políticas tienden a ser compensatorias y focalizadas, se centran en las áreas de salud y el sistema judicial. En general se trata de políticas asistencialistas, de control de problemas específicos, con ofertas dispersas y superpuestas que suelen priorizar a los jóvenes urbanos pobres, quienes muestran situaciones más agudas de precariedad estructural.

² Entendida como aquellas medidas tendientes a prevenir riesgos, en relación al consumo de drogas, al involucramiento en espirales de violencia, el embarazo adolescente y otros problemas similares.

III. La relación de los niños, adolescentes y jóvenes con el sistema educativo, el mercado laboral, las familias de crianza y reproducción

El ejercicio que nos proponemos desarrollar en este apartado se inscribe en el ambicioso desafío que supone componer un panorama sobre el curso de vida de los jóvenes latinoamericanos, con énfasis en sus trayectorias escolares, desde el marco conceptual desarrollado en los apartados precedentes, capaz de ofrecer información relevante para al proceso en curso de mejoramiento del Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos.

Este apartado está estructurado alrededor de cinco puntos. En el primero se destacan los aspectos centrales del panorama educativo actual y las principales tendencias en la escolarización durante el período 2000 - 2010. Luego se presenta y analiza la situación educativa de los niños, adolescentes y jóvenes y la forma particular que adoptan las trayectorias escolares al relacionarlas con algunos aspectos clave del contexto, las trayectorias laborales y dinámicas familiares en las que se desarrollan. En el tercer punto se ofrece una reflexión crítica sobre el abordaje actual del abandono escolar y los motivos implicados en la interrupción temprana de las trayectorias escolares. Posteriormente se ofrece una breve caracterización de la inserción ocupacional de los jóvenes según el nivel educativo alcanzado y otros atributos individuales, familiares y contextuales relevantes. Por último, se pone el foco en el espacio familiar en el que se desarrollan las trayectorias escolares analizadas a lo largo del apartado. Llegada esta instancia se analizan las implicancias del arreglo social que depositó en las familias la responsabilidad primaria de acompañar y proteger a sus miembros dependientes durante las diferentes etapas y formas que asume el pasaje desde la condición de extremo desamparo que caracteriza cada nuevo nacimiento hacia el creciente nivel de autonomía esperado en los jóvenes y adultos. Desde este marco se destaca la necesidad de visibilizar el trabajo de cuidado que se desarrolla al interior de las familias y la urgencia por desarrollar estrategias de apoyo y fortalecimiento de sus lazos con el sistema educativo.

a. Aspectos destacados del panorama educativo actual

¿Cuál es la opinión de los jóvenes sobre la educación? ¿Qué valor le otorgan al proceso de escolarización? Partimos de una primera afirmación que se sostiene a lo largo del tiempo. El optimismo es uno de los rasgos característicos de la juventud latinoamericana. En efecto, en conjunto, los miles de jóvenes entrevistados en la Primera Encuesta Iberoamericana de las Juventudes llevada adelante por la OIJ en el año 2013 constatan que enfrentan al futuro con optimismo. La mirada crítica sobre el presente no les impide aventurar que serán capaces de hacerle frente a las enormes dificultades que afectan a las sociedades en que viven.

La confianza que los jóvenes tienen en sus propias capacidades es considerablemente más intensa que la que depositan en su entorno.

Aproximadamente dos tercios de la población juvenil encuestada considera que el futuro los encontrará mejor posicionados que en el presente. Ecuador, Costa Rica y Nicaragua encabezan la lista de países en donde los jóvenes se muestran más optimistas, en contraste con Guatemala y Brasil, en donde se ubican los valores más bajos.

La educación formal es altamente valorada. La Encuesta de Juventudes de Argentina, elaborada en el 2008, señala que los jóvenes, independientemente de su edad, poseen una alta valoración de las credenciales educativas y confían en que éstas colaboran para lograr una inserción social exitosa (Encuesta de Juventudes en Argentina, 2008:86). Esta afirmación es compartida por la gran mayoría de los jóvenes venezolanos, quienes consideran que el estudio es una fuente de oportunidades sociales (2ª Encuesta Nacional de Juventudes, Venezuela, 2013), y por la gran mayoría de los jóvenes brasileños, que reconocen y valoran positivamente los esfuerzos realizados en el campo educativo durante las últimas décadas (Pesquisa Nacional sobre Perfil y Opinión de los Jóvenes Brasileños, 2013:31).

No obstante, en términos generales se observa un fuerte cuestionamiento a la función socializadora de la escuela. Brasil es el país latinoamericano en donde se concentra la proporción más alta de jóvenes disconformes con su funcionamiento. El 40% de los jóvenes brasileños considera que el ambiente escolar es violento, el 35% considera que la escuela no funciona, que los maestros no saben enseñar ni motivar y que lo que aprenden no es útil para la vida, y el 30% menciona que lo que aprenden en la escuela no les sirve para trabajar. Los países del Cono Sur –Argentina, Chile y Uruguay– presentan valores levemente más bajos, seguidos por los países centroamericanos y por último por los países andinos (OIJ, 2013).

En términos generales los jóvenes consideran que la educación que se ofrece en sus países de residencia es regular. Los más críticos son los jóvenes que residen en los países del Cono Sur. Más del 65% mencionan que la calidad de la educación en su país es regular. Les siguen en disconformidad los jóvenes mexicanos y aquellos que residen en la región andina, seguidos por los jóvenes centroamericanos y por último por los brasileños.

Estas opiniones se sitúan en un contexto de intensificación del proceso de expansión de la escolarización de niños y adolescentes.

La última información disponible indica que al finalizar la década del 2000 el 86% de los niños de 5 años, el 96% de los niños de entre 6 y 11 años, el 93% de los niños y adolescentes de entre 12 y 14 años y más del 75% de los adolescentes de entre 15 y 17 años concurrían a la escuela.

Por su parte, la tasa de escolarización del nivel superior entre los jóvenes de 18 a 24 años rondaba en el año 2010 el 21%. Puestos en perspectiva, estos valores revelan un incremento en la proporción de niños y adolescentes escolarizados en 12, 2, 3, 6 y 5 puntos porcentuales respectivamente durante el período 2000 - 2010. A la vez, si bien las brechas continúan siendo muy considerables, se observa que los avances más importantes se concentran en los países, en los sectores sociales y en las áreas geográficas que al inicio de la década se encontraban más rezagados.

En consecuencia, en términos de acceso es posible afirmar que la expansión se dio reduciendo las brechas de desigualdad.

Estos logros adquieren una nueva dimensión al considerar que en los años cincuenta en algunos países latinoamericanos más de la mitad de la población no sabía leer y escribir, la tasa neta de escolarización primaria rondaba el 50%, en tanto que a comienzos de los años setenta, era de 71%; en los noventa, de 87%, y durante la década del 2000, de 95%. Por su parte, a mediados del siglo pasado la tasa de escolarización del nivel medio no alcanzaba el 30% de la población de entre 12 y 17 años de edad, en los años setenta, era de casi 50%, y en el año 2000, de casi 70%. Respecto del nivel terciario, a mediados del siglo pasado sólo el 5% de los jóvenes de entre 18 y 23 años se encontraba escolarizado, mientras que en los años noventa esta proporción se había incrementado en algunos países a más de un cuarto de la población de esa edad (datos de la UNESCO, en Gentili, 2014).

Sin embargo, la importante expansión del acceso a la escolarización no fue suficiente para revertir los mecanismos de reproducción de la desigualdad social. Durante décadas, el

acceso a la educación estuvo restringido a los niños, adolescentes y jóvenes provenientes de los sectores sociales más favorecidos, mientras que el resto permanecía ajeno a los procesos de escolarización. En un contexto semejante, el acceso fue una dimensión clave para dar cuenta del nivel de cumplimiento del derecho a la educación y el hecho mismo de acceder a la escolarización fue una esperanza de desarrollo y movilidad social.

Las reformas educativas que traccionaron hacia la incorporación en las instituciones escolares de amplios sectores históricamente excluidos se realizaron sobre la base de sociedades que tendieron a polarizarse. La desigualdad en la distribución del ingreso, vinculada con la precarización del empleo y la implementación de políticas económicas neoliberales trajo aparejado un aumento inusitado de los niveles de pobreza, que afectó a las familias y al funcionamiento del sistema educativo.

Frente a este contexto, los sistemas educativos por lo general manifestaron una débil capacidad para responder a las nuevas exigencias que implicó el inmenso desafío al que se vieron expuestos. En particular, encontraron serias dificultades y manifestaron fuertes resistencias a diseñar estrategias pedagógicas capaces de atender a poblaciones que accedían a la escolarización formal por primera vez, que traían consigo cosmovisiones, hábitos, saberes y prácticas disruptivas respecto de la cultura escolar tradicional.

Del panorama global emerge que los sistemas educativos intensificaron sus mecanismos de segmentación y reprodujeron en su interior la desigualdad que caracterizó su desarrollo histórico.

Esto es, durante décadas la forma que adoptó la exclusión educativa estuvo signada por una barrera infranqueable que se interponía entre la población y el sistema educativo; cuando esta barrera logró ser superada los sectores sociales más favorecidos mantuvieron y reprodujeron sus privilegios replegando a los nuevos ingresantes a escuelas empobrecidas y con escasos recursos para afrontar el enorme desafío de adecuar sus estrategias pedagógicas a la nueva matrícula. La expansión de la escolarización se realizó sobre la base de una intensa segmentación institucional en donde la escolarización comenzó a ser una realidad para muchos, pero la experiencia de escolarización se diversificó en forma radical. Rápidamente quedó en claro que la generalización del acceso a la educación, si bien en algunos aspectos atenuó las desigualdades sociales de origen, no logró revertirlas (Gentili, 2014).

Tanto la UNESCO como la CEPAL observan que en Latinoamérica y el Caribe persiste “un agudo fenómeno de selección y ‘autoselección’ en el sistema educativo, donde los niños de familias con mayores ingresos asisten a escuelas con más recursos; mientras las familias pertenecientes a los quintiles más pobres, zonas rurales y población indígena, tienen muy pocas alternativas educacionales y en su mayoría éstas son de pobre calidad. Lo anterior agudiza la segregación socioeconómica del sistema educativo, principalmente en los extremos de la escala social” (CEPAL, 2007, en UNESCO, 2013:74).

Asimismo, es evidente que “los logros [en la expansión de la escolarización] no se replican en todos los países: las diferencias al interior de la región son marcadas y varios de ellos están muy lejos incluso de las metas básicas de Dakar (...). Las desigualdades internas son muy agudas en prácticamente todos los países de la región, siendo la clase social, la condición indígena y la zona de residencia los vectores principales por donde pasan dichas inequidades (...). Por último, cada vez más los nuevos criterios con que se deben juzgar los avances en educación remiten a la calidad más que a la simple expansión de la educación. La concepción de calidad que aplicamos es amplia e incluye no sólo logros, sino condiciones y procesos, no sólo aspectos académicos, sino psicosociales y ciudadanos. Éste es sin duda el aspecto en que la región se encuentra crónicamente retrasada” (UNESCO, 2013:17).

Por ello, la expansión de la escolarización en un contexto de persistentes desigualdades sociales llevó a redefinir los criterios más utilizados para dar cuenta del nivel de cumplimiento del derecho a la educación. Al respecto, la UNESCO menciona que “la noción de derecho a la educación ha estado estrechamente ligada a la idea de garantizar el acceso universal a la escuela a través de las leyes de escolaridad obligatoria. Esta visión básica del derecho a la educación como derecho a la escolarización y a la obtención del certificado escolar se ha mostrado insuficiente. Las políticas educativas y la comunidad internacional han evolucionado hacia una redefinición del derecho a la educación como derecho a aprender” (UNESCO, 2013:18).

Aun así, resulta imprescindible tener presente que la expansión de los sistemas educativos fue extraordinaria pero incompleta. Esta situación constituye una de las motivaciones centrales de este documento. Esto es, aun hoy, en un contexto de ampliación del tramo de escolarización obligatorio, de incremento sostenido de los recursos orientados a ampliar la oferta de servicios educativos y garantizar el derecho a la educación contemplados en las nuevas leyes de educación, de creciente consenso y expectativa social sobre los beneficios indiscutidos que ofrece la educación para el desarrollo de ciudadanos plenos, hay una importante proporción de niños, jóvenes y adultos que no accedió ni accede a la escuela. Frente a esta evidencia, sostenemos que el acceso a la escolarización, lejos de haber sido desplazado por otros indicadores, se transformó en uno de los más críticos para dar cuenta del cumplimiento efectivo del derecho a la educación.

Tabla III.A.1a. Tasa de escolarización según grupos de edad y país, cca. 2000 y cca. 2010³. América Latina, 18 países*

PAÍS	5 AÑOS		6 A 11 AÑOS		12 A 14 AÑOS		15 A 17 AÑOS		18 A 24 AÑOS					
	2000	2010	2000	2010	2000	2010	2000	2010	2000			2010		
									TOTAL	MEDIA	SUPE- RIOR	TOTAL	MEDIA	SUPE- RIOR
ARGENTINA *	73,7	93,6	99,2	99,5	97,8	97,4	85,2	88,3	45,4	16,1	29,3	47,2	14,2	33,0
BOLIVIA (EP)	47,0	62,5	93,4	97,6	89,2	95,0	76,4	84,9	43,7	18,6	25,1	48,7	13,7	35,0
BRASIL	65,9	86,6	95,5	98,4	95,0	97,9	81,1	83,7	34,0	20,2	13,8	28,9	13,1	15,8
CHILE	71,8	94,0	98,6	99,2	97,9	99,0	87,8	92,0	36,4	22,0	14,3	44,5	10,9	33,6
COLOMBIA	77,7	87,0	95,1	96,9	89,3	93,5	67,8	75,5	25,1	8,2	16,9	29,4	6,8	22,6
COSTA RICA	38,3	77,0	96,3	98,8	83,3	94,7	58,2	81,7	32,0	11,5	20,5	48,6	16,4	32,2
ECUADOR	75,2	93,0	95,8	98,7	82,0	94,4	63,8	81,4	30,0	11,0	19,0	42,0	11,4	30,6
EL SALVADOR	50,9	66,5	85,7	95,0	83,8	91,2	62,8	71,6	25,0	11,2	13,8	26,8	11,3	15,5
GUATEMALA	21,8	47,3	75,3	91,3	72,7	82,2	40,7	55,5	18,9	12,6	6,3	22,3	13,5	8,7
HONDURAS	54,8	73,2	91,1	95,3	74,9	76,8	44,1	53,4	21,0	13,1	7,9	23,8	11,8	12,0
MÉXICO	85,2	96,4	96,5	98,3	88,8	91,6	57,9	66,2	26,5	9,3	17,2	29,7	7,2	22,6
NICARAGUA	60,5	62,0	86,1	89,7	82,6	84,4	58,9	57,7	27,1	12,3	14,8	27,6	12,2	15,4
PANAMÁ	68,6	80,7	97,8	98,8	92,8	94,5	75,1	80,0	36,5	11,2	25,4	34,9	8,7	26,2
PARAGUAY	53,1	65,5	94,1	97,8	87,6	94,1	63,9	77,6	28,6	13,6	15,0	38,0	12,3	25,7
PERÚ	74,7	91,3	96,9	97,9	92,1	95,8	69,9	82,2	26,7	7,5	19,2	34,2	3,6	30,6
R. DOMINI- CANA	64,3	84,0	93,8	97,5	95,6	95,8	83,8	86,5	46,3	26,3	19,9	45,2	19,1	26,1
URUGUAY	91,9	96,3	98,9	98,3	95,0	95,3	77,2	77,2	37,1	14,0	23,1	38,6	15,5	23,1
VENEZUELA (RB)	81,2	93,3	95,8	98,0	91,6	95,5	68,6	78,3	21,6	13,1	8,5	31,5	11,8	19,7
TOTAL	74,1	85,9	95,1	96,5	90,2	93,1	69,4	75,4	28,0	11,7	16,3	31,0	9,6	21,4

FUENTE SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

³ Para la elaboración de este documento se utilizaron las siguientes Encuestas de Hogares: Cca. 2000: Argentina 2000 EPH del INDEC, Bolivia 2000 ECH del INE, Brasil 2001 PNAD del IBGE, Colombia 2003 ECH del DANE, Costa Rica 2000 EHPM del INEC, Chile 2000 CASEN de MIDEPLAN, República Dominicana 2000 ENFT del Banco Central de la Rep., Ecuador 2001 EESD del INEC, El Salvador 2000 EHPM de la DIGESTYC, Guatemala 2001 ECV del INE, Honduras 2001 EPHPM del INE, México 2000 ENIGH del INEGI, Nicaragua 2001 EMNV del INEC, Panamá 2000 ECH del DEC, Paraguay 2000 EIDH de la DGGE, Perú 2000 ENH del INEI, Uruguay 2001 ECH del INE, Venezuela 2000 EHM del INE. Cca. 2010: Argentina 2011 EPH del INDEC, Bolivia 2011 ECH del INE, Brasil 2011 PNAD del IBGE, Colombia 2010 ECH del DANE, Costa Rica 2012 EHPM del INEC, Chile 2011 CASEN de MIDEPLAN, República Dominicana 2011 ENFT del Banco Central de la Rep., Ecuador 2011 EESD del INEC, El Salvador 2010 EHPM de la DIGESTYC, Guatemala 2011 ECV del INE, Honduras 2011 EPHPM del INE, México 2010 ENIGH del INEGI, Nicaragua 2009 EMNV del INEC, Panamá 2011 ECH del DEC, Paraguay 2011 EIDH de la DGGE, Perú 2011 ENH del INEI, Uruguay 2011 ECH del INE, Venezuela 2011 EHM del INE.

* Los datos de Argentina en todas las tablas con fuente "Encuestas de Hogares" corresponden a las áreas urbanas del país.

Tabla III.A.1b. Tasa de escolarización según grupos de edad, área geográfica de residencia y clima educativo del hogar⁴, cca. 2000 y cca. 2010. América Latina, 18 países

Área geográfica de residencia

	5 AÑOS		6 A 11 AÑOS		12 A 14 AÑOS		15 A 17 AÑOS	
	2000	2010	2000	2010	2000	2010	2000	2010
URBANA	79,9	90,4	96,4	98,0	93,7	95,7	75,5	79,9
RURAL	59,8	75,0	91,9	95,6	81,3	88,5	51,9	63,0

Clima educativo del hogar

	5 AÑOS		6 A 11 AÑOS		12 A 14 AÑOS		15 A 17 AÑOS	
	2000	2010	2000	2010	2000	2010	2000	2010
BAJO	60,4	76,7	91,6	95,5	82,8	89,0	55,0	65,5
ALTO	92,4	96,2	99,0	98,6	98,7	98,3	89,2	89,6

FUENTE SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

Así como el acceso a la escuela se amplió, la graduación del nivel primario y medio también aumentó.

⁴ Clima educativo del hogar: da cuenta de la historia social de los referentes del hogar, ya que remite a sus logros educativos. Constituye una aproximación al nivel sociodemográfico de los hogares. Para construir la variable “clima educativo del hogar” se sumaron los años de escolaridad de los miembros del hogar que tienen 18 años o más y se dividió esta suma por el número de miembros de esas edades. Fueron excluidos tanto del numerador como del denominador los miembros del hogar con años de escolaridad desconocidos. A la vez, los años de escolaridad de la población de 18 años o más fueron estimados a partir de la combinación de la información suministrada por las variables “nivel educativo al que asiste” o “máximo nivel educativo al que asistió” y “último grado o año aprobado”. Finalmente, se clasificó a los niños, niñas y adolescentes en función de las características educativas de los hogares en los que residen.

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

- hogares con capital educativo bajo: aquellos en los que el promedio de años de escolarización de los miembros mayores de 17 años residentes en el hogar es inferior a 6;
- hogares con capital educativo medio: aquellos en los que el promedio de años de escolarización de los miembros mayores de 17 años residentes en el hogar está entre 6 y 11 años;
- hogares con capital educativo alto: aquellos en los que el promedio de años de escolarización de los miembros mayores de 17 años residentes en el hogar es igual o superior a los 12 años.

Al finalizar la década, la proporción de adolescentes de 15 años que completó el nivel primario ascendía al 90%, revelando un crecimiento durante estos últimos diez años en alrededor de cinco puntos porcentuales. Por su parte, el 58% de los jóvenes de 20 años se graduó del nivel medio; este valor es diez puntos porcentuales más alto que el observado en el año 2000.

Las desigualdades persistentes se reflejan también en la graduación de cada nivel. A modo de ejemplo, basta considerar que en Guatemala, uno de los países con menor nivel de desarrollo de la región, la proporción de adolescentes que se gradúa del nivel primario es un 49% menor que en los países del Cono Sur. A la vez, entre los adolescentes que residen en las áreas rurales de los países de la región la probabilidad de culminar el nivel primario desciende en 10 puntos porcentuales respecto de quienes viven en las ciudades; esta brecha asciende a 14 puntos al considerar el nivel educativo de los adultos del hogar en donde viven los adolescentes, en perjuicio de aquellos que conviven con adultos que no culminaron la educación primaria.

Las brechas sociales y geográficas se amplían considerablemente al enfocar en la graduación del nivel medio. La proporción de jóvenes de 20 años que completaron sus estudios del nivel medio es cinco veces más alta en Chile que en Guatemala. La probabilidad de completar el nivel medio se duplica entre los adolescentes que viven en áreas urbanas respecto a las rurales, y asciende a 29 puntos porcentuales en detrimento de los jóvenes provenientes de los sectores sociales más desfavorecidos.

Sumado a esto, la probabilidad de que los jóvenes se gradúen del nivel medio es más elevada en los países con mayor nivel de desarrollo, entre las mujeres, en las áreas urbanas, entre quienes no son indígenas ni afrodescendientes y muy especialmente entre quienes provienen de los estratos sociales más favorecidos.

De este modo queda en evidencia una vez más que las trayectorias escolares están atadas indisolublemente al posicionamiento inicial de las familias en la estructura social. El sistema educativo aún no logra producir un quiebre en la transmisión intergeneracional de las desventajas sociales de origen.

Tabla III.A.2a. Porcentaje de adolescentes de 15 años graduados del nivel primario, según área geográfica de residencia, clima educativo del hogar y país, cca. 2000 y cca. 2010. América Latina, 18 países

PAÍS	TOTAL		URBANA		RURAL		BAJO		ALTO	
	2000	2010	2000	2010	2000	2010	2000	2010	2000	2010
ARGENTINA	S/D	97,3	97,1	97,3	S/D	S/D	88,5	90,1	99,6	98,9
BOLIVIA (EP)	77,0	93,1	88,2	94,2	55,9	90,8	55,0	89,4	94,3	95,8
BRASIL	86,8	83,6	90,7	84,5	69,1	79,1	81,0	81,1	92,0	88,1
CHILE	76,5	97,0	78,6	97,1	63,8	96,6	51,2	91,1	91,9	98,4
COLOMBIA	87,4	93,0	92,2	94,6	75,5	86,3	75,3	86,2	98,7	99,5
COSTA RICA	85,8	94,4	87,8	95,6	84,1	93,1	71,1	83,1	96,9	100,0
ECUADOR	88,0	93,6	91,6	96,3	81,8	88,6	76,8	83,0	98,2	98,0
EL SALVADOR	14,4	79,9	21,7	87,2	5,9	69,3	4,7	65,9	42,6	98,2
GUATEMALA	43,2	65,0	70,6	75,7	27,8	55,9	32,3	55,2	97,7	88,6
HONDURAS	67,9	81,5	79,9	92,2	58,2	74,4	57,9	72,0	88,9	100,0
MÉXICO	91,5	95,4	94,0	96,6	86,0	92,0	83,1	88,9	99,0	99,3
NICARAGUA	63,7	65,8	78,5	78,9	41,6	52,3	48,5	51,7	92,3	74,8
PANAMÁ	93,6	93,4	95,8	96,7	90,5	88,2	75,8	82,0	98,4	99,4
PARAGUAY	76,2	92,1	83,6	95,9	68,2	87,5	65,1	85,0	99,5	92,8
PERÚ	87,5	94,7	92,1	96,4	81,1	90,4	76,7	88,5	98,1	98,9
R. DOMINI-CANA	S/D	81,6	55,1	85,6	S/D	71,8	34,8	58,8	92,2	96,7
URUGUAY	S/D	97,9	95,9	97,9	S/D	97,6	83,6	91,9	99,6	99,8
VENEZUELA (RB)	S/D	93,8	85,6	93,8	S/D	S/D	69,4	81,3	97,4	97,2
TOTAL	85,6	90,1	90,4	92,1	72,7	82,9	74,1	82,3	96,6	96,6

FUENTE SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

Tabla III.A.2b. Porcentaje de jóvenes de 20 años graduados del nivel medio, según área geográfica de residencia, clima educativo del hogar y país, cca. 2000 y cca. 2010. América Latina, 18 países

PAÍS	TOTAL		URBANA		RURAL		BAJO		ALTO	
	2000	2010	2000	2010	2000	2010	2000	2010	2000	2010
ARGENTINA	53,9	62,2	53,9	62,2	S/D	S/D	35,3	48,4	76,3	75,5
BOLIVIA (EP)	38,0	58,5	48,4	67,5	9,3	36,8	36,9	60,5	58,6	76,1
BRASIL	39,5	56,3	42,8	59,9	18,7	32,4	19,8	41,2	67,5	80,7
CHILE	58,9	80,3	62,5	81,5	35,4	72,0	48,4	72,1	78,1	91,6
COLOMBIA	55,9	63,2	64,8	70,3	29,0	30,8	58,9	54,9	75,6	83,4
COSTA RICA	32,8	51,5	44,8	58,1	20,4	40,3	25,1	39,6	64,0	67,0
ECUADOR	37,3	65,2	46,6	74,9	19,8	41,9	45,8	55,5	49,3	86,9
EL SALVADOR	32,6	41,2	46,0	52,9	12,1	21,6	28,3	28,0	68,6	76,3
GUATEMALA	12,5	16,1	22,6	25,0	4,9	6,4	1,5	9,7	36,9	40,6
HONDURAS	16,0	33,5	26,8	49,4	3,8	18,0	8,7	31,1	43,9	65,1
MÉXICO	32,8	48,9	39,3	54,0	9,0	31,1	19,1	40,4	55,6	65,7
NICARAGUA	27,1	34,1	42,9	50,0	7,0	10,1	S/D	16,3	S/D	55,4
PANAMÁ	50,8	56,5	58,0	67,8	36,4	34,0	40,3	54,2	69,7	83,3
PARAGUAY	42,7	57,4	53,7	71,2	23,9	34,5	31,7	55,8	76,0	87,5
PERÚ	56,5	77,5	71,1	83,6	29,4	51,3	74,3	71,0	79,8	93,6
R. DOMINI-CANA	S/D	54,8	28,3	61,2	S/D	37,9	9,9	54,8	45,1	68,5
URUGUAY	S/D	33,0	30,4	33,7	S/D	28,2	15,2	16,9	50,5	56,0
VENEZUELA (RB)	35,3	62,6	35,3	62,6	S/D	S/D	26,7	52,6	46,2	70,8
TOTAL	47,7	57,7	54,5	63,8	23,6	30,7	43,9	48,5	68,7	77,7

FUENTE SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

¿Qué sucede con los adolescentes, jóvenes y adultos que se acercan a los programas de alfabetización o que buscan continuar su formación en modalidades alternativas al sistema educativo regular? La información disponible sobre estos temas es fragmentada y dispersa, lo cual afecta la comparabilidad entre países y estimación de su cobertura. No obstante, la presentación conjunta permite poner de relieve algunos puntos en común desde los cuales comenzar a completar el panorama educativo de la región latinoamericana.

En Brasil, sólo el 4,2% de la población adulta de entre 18 y 64 años asistió a modalidades de educación para jóvenes y adultos o realizó cursos de alfabetización. En Perú, poco más del 1% de la población adulta tomó cursos de alfabetización; en las zonas rurales esta proporción supera el 4%. Por su parte, en Paraguay y Chile menos del 1% de la población adulta tomó cursos de alfabetización (SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país).

En Brasil, la proporción de población indígena y afrodescendiente que participó de modalidades de formación alternativas al sistema educativo regular es levemente superior a la que se observa entre la población blanca y mestiza. No se registran diferencias considerables por género, por edad o área geográfica de residencia.

En relación con los cursos de formación, la Encuesta de Juventud de Guatemala 2011 permite estimar que el 14% de las personas jóvenes de entre 18 y 29 años realizaron cursos de capacitación para el trabajo o para buscar empleo. Al realizar una aproximación general no se registran diferencias considerables por condición de género, adscripción étnica o incluso edad. En contraste, las diferencias asociadas al nivel de instrucción son muy marcadas. En efecto, la probabilidad de que las personas jóvenes que interrumpieron tempranamente sus trayectorias escolares hayan realizado capacitaciones orientadas al trabajo durante el año anterior a realizarse la encuesta es seis veces más baja que entre quienes accedieron al nivel superior.

Reforzando el lugar que ocupa el sistema educativo formal en la relación que los jóvenes establecen con el resto de las propuestas educativas se destaca que la condición de asistencia al sistema educativo formal incide fuertemente en la probabilidad de que realicen cursos de formación para el trabajo, e introduce variaciones asociadas a la edad, la condición étnica o la condición de género, imperceptibles en el total del grupo. En efecto, la proporción de jóvenes de entre 18 y 29 años que realizó capacitaciones para el trabajo a la vez que cursaba estudios formales es el doble que entre quienes no estudian. Entre las mujeres, los jóvenes indígenas y quienes tienen menor nivel de instrucción formal la probabilidad de realizar cursos de formación para el trabajo aumenta considerablemente cuando se encuentran cursando estudios formales. No obstante, entre quienes accedieron al nivel superior se da el comportamiento inverso. Entre ellos, la proporción que realizó cursos de formación para el trabajo durante el año anterior a realizarse la encuesta es considerablemente mayor si ya no se encontraban cursando estudios superiores, tanto entre aquellos que lograron completarlos como entre aquellos que los interrumpieron.

En la Encuesta de Juventud de México 2010 se les pregunta a los jóvenes si complementaron sus estudios formales con cursos de inglés, computación u otras propuestas alternativas de formación similares. El 24% de los jóvenes con estudios formales tomó alguno de estos cursos al menos una vez. Esta proporción disminuye abruptamente entre los jóvenes que residen en zonas no urbanas o rurales y entre los jóvenes indígenas, y se torna prácticamente inexistente entre quienes no accedieron al nivel medio. La información analizada permite reforzar los hallazgos registrados en Guatemala.

Existe una estrecha relación entre formación para el trabajo y educación formal. La proporción de jóvenes que realizó cursos complementarios a la educación formal es el doble entre quienes accedieron al nivel medio y lo completaron, respecto de quienes accedieron al nivel medio y abandonaron sus estudios antes de graduarse. A la vez, la proporción de egresados del nivel medio que realizaron cursos complementarios es la mitad que entre

aquellos que accedieron al nivel superior. En efecto, aproximadamente la mitad de los jóvenes que cuentan con estudios superiores enriqueció su formación con al menos uno de estos cursos complementarios. Este panorama, al igual que en Guatemala, se sostiene al realizar un corte transversal. La probabilidad de realizar cursos de formación complementarios aumenta en forma muy considerable si los jóvenes paralelamente se encuentran escolarizados en instituciones de educación formal.

En síntesis, a pesar de los avances realizados y el consenso indiscutido y generalizado sobre la importancia de universalizar la educación básica incluso entre las personas adultas que por diversos motivos debieron interrumpir tempranamente su escolarización, actualmente alrededor de 36 millones de personas adultas declaran que no saben leer y escribir (UNESCO, 2011). Esta situación crítica no es consecuencia del mal funcionamiento de los sistemas educativos en el pasado: el 8% de la población de entre 15 y 25 años no completó el nivel primario. Se observan intensas brechas sociales y geográficas. En Guatemala o en Nicaragua, esta proporción supera el 25% para el total del grupo y el 40% entre los jóvenes que residen en las áreas rurales.

Entre los 25 y 35 años, edad en que, desde la perspectiva del sistema educativo, es esperable que toda la población haya al menos culminado el nivel medio, sólo el 54% lo ha logrado.

A la vez, quienes no completaron el nivel medio es muy poco probable que alguna vez lo culminen. Las tasas de escolarización caen abruptamente a partir de los 25 años y no vuelven a superar el 5% en ningún momento del ciclo vital. Las brechas entre países son muy considerables. La proporción de personas entre 25 y 35 años que culminaron al menos el nivel medio oscila en un rango que va desde el 19% en Guatemala al 76% en Chile.

Tabla III.A.3a. Porcentaje de población de 15 a 64 años que no culminó el nivel primario según grupo de edad, porcentaje de población de 25 a 35 años que culminó al menos el nivel medio y porcentaje de población entre 36 y 64 años que asiste a un establecimiento de educación formal según país, cca. 2010. América Latina, 18 países

PAÍS	% DE POBLACIÓN DE ENTRE 15 Y 64 AÑOS QUE NO CULMINÓ EL NIVEL PRIMARIO	% DE POBLACIÓN DE ENTRE 15 Y 25 AÑOS QUE NO CULMINÓ EL NIVEL PRIMARIO	% DE POBLACIÓN DE ENTRE 25 Y 35 AÑOS QUE CULMINÓ AL MENOS EL NIVEL MEDIO	% DE POBLACIÓN ENTRE 36 Y 64 AÑOS QUE ASISTE A UN ESTABLECIMIENTO DE EDUCACIÓN FORMAL
ARGENTINA	4,0	1,6	66,4	1,8
BOLIVIA (EP)	25,6	7,5	58,1	1,8
BRASIL	19,2	10,2	55,6	2,6
COLOMBIA	18,7	7,4	57,8	2,1
COSTA RICA	11,8	4,3	45,4	3,0
CHILE	7,3	1,0	76,4	0,7
ECUADOR	12,6	4,6	54,4	1,5
EL SALVADOR	33,5	17,5	35,3	0,4
GUATEMALA	46,8	29,6	19,1	1,2
HONDURAS	31,9	16,8	24,3	1,0
MÉXICO	16,4	5,2	37,8	1,2
NICARAGUA	39,8	26,4	23,4	1,1
PANAMÁ	10,2	4,9	56,8	2,1
PARAGUAY	17,7	6,8	54,3	1,7
PERÚ	14,5	4,5	68,8	1,3
R. DOMINI-CANA	27,9	13,5	45,0	2,8
URUGUAY	6,3	2,4	35,6	1,9
VENEZUELA (RB)	10,1	5,3	60,1	0,0
TOTAL	18,1	8,1	53,5	1,9

FUENTE SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

Tabla III.A.3b. Porcentaje de población de 15 a 64 años que no culminó el nivel primario según grupo de edad, porcentaje de población de 25 a 35 años que culminó al menos el nivel medio y porcentaje de población entre 36 y 64 años que asiste a un establecimiento de educación formal según área geográfica de residencia, sexo y nivel socioeconómico, cca. 2010. América Latina, 18 países

Área geográfica de residencia

	% DE POBLACIÓN DE ENTRE 15 Y 64 AÑOS QUE NO CULMINÓ EL NIVEL PRIMARIO	% DE POBLACIÓN DE ENTRE 15 Y 25 AÑOS QUE NO CULMINÓ EL NIVEL PRIMARIO	% DE POBLACIÓN DE ENTRE 25 Y 35 AÑOS QUE CULMINÓ AL MENOS EL NIVEL MEDIO	% DE POBLACIÓN ENTRE 36 Y 64 AÑOS QUE ASISTE A UN ESTABLECIMIENTO DE EDUCACIÓN FORMAL
URBANA	13,7	5,9	60,2	2,1
RURAL	39,2	17,6	19,0	1,3

Sexo

	% DE POBLACIÓN DE ENTRE 15 Y 64 AÑOS QUE NO CULMINÓ EL NIVEL PRIMARIO	% DE POBLACIÓN DE ENTRE 15 Y 25 AÑOS QUE NO CULMINÓ EL NIVEL PRIMARIO	% DE POBLACIÓN DE ENTRE 25 Y 35 AÑOS QUE CULMINÓ AL MENOS EL NIVEL MEDIO	% DE POBLACIÓN ENTRE 36 Y 64 AÑOS QUE ASISTE A UN ESTABLECIMIENTO DE EDUCACIÓN FORMAL
VARÓN	18,3	9,2	51,2	1,7
MUJER	17,9	7,1	55,6	2,1

Nivel socioeconómico

	% DE POBLACIÓN DE ENTRE 15 Y 64 AÑOS QUE NO CULMINÓ EL NIVEL PRIMARIO	% DE POBLACIÓN DE ENTRE 15 Y 25 AÑOS QUE NO CULMINÓ EL NIVEL PRIMARIO	% DE POBLACIÓN DE ENTRE 25 Y 35 AÑOS QUE CULMINÓ AL MENOS EL NIVEL MEDIO	% DE POBLACIÓN ENTRE 36 Y 64 AÑOS QUE ASISTE A UN ESTABLECIMIENTO DE EDUCACIÓN FORMAL
BAJO	21,7	9,5	36,8	1,5
ALTO	7,0	2,8	81,2	2,7

FUENTE SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

b. La situación educativa de los adolescentes y jóvenes desde la perspectiva del curso de vida

Ahora bien, el tránsito por el sistema educativo es una de las instancias más significativas en el curso de vida de las personas, pero no es la única. La relación con el mercado laboral, el momento de retirada del hogar de crianza y la conformación de una nueva familia constituyen nodos igualmente determinantes del entramado efectivo a través de los cuales las personas sostienen y significan sus vidas, ponen en acto oportunidades y reproducen sus limitaciones. El foco de este apartado está puesto entonces en ofrecer una aproximación al curso de vida de adolescentes y jóvenes, entendiéndolo como el entrelazamiento de sus trayectorias escolares, laborales y familiares. Su propósito central es identificar algunas de las causas subyacentes que traccionan hacia la diferenciación de las configuraciones de vida, asociadas al origen social, la condición de género y el capital educativo acumulado.

El nivel primario en América Latina, tal como fue ya mencionado, está muy cerca de universalizarse.

Prácticamente todos los niños de entre 6 y 11 años concurren al sistema educativo formal. Las tasas de escolarización a esta edad oscilan entre el 95% en los países centroamericanos y el 99% en los países del Cono Sur.

Esto es, la inmensa mayoría de los niños, varones, mujeres, aquellos que viven en hogares de bajos y altos ingresos, en las zonas urbanas y rurales, mestizos, blancos, indígenas y afrodescendientes cuenta actualmente con una experiencia educativa en el sistema formal. La desescolarización a esta edad se concentra entre algunos grupos específicos que configuran núcleos particularmente críticos de exclusión.

En su informe más reciente sobre el panorama socioeducativo latinoamericano y el seguimiento de las metas comprometidas en Dakar, la UNESCO destaca que el progreso hacia la educación primaria universal en el mundo ha presentado un importante avance desde el inicio de la década. Sin embargo, durante los últimos años este ritmo de progreso hacia la universalización ha mostrado una cierta desaceleración, lo que podría corresponder a la dificultad para alcanzar a los sectores más marginados de la sociedad (UNESCO, 2013).

Por este motivo, el gran desafío que enfrenta la región respecto de la educación primaria es lograr que aquellos que viven en sectores rurales, en situación de extrema pobreza o que pertenecen a pueblos indígenas –grupos que corresponden a los sectores más marginados de la población– puedan acceder a una educación primaria de calidad y logren completar este primer ciclo de enseñanza adquiriendo las competencias necesarias para progresar adecuadamente hacia la educación secundaria (UNESCO, 2013:71).

En este sentido, el informe destaca el potencial que ofrecen los Programas de Transferencias Condicionadas desplegados en la región y hace un llamamiento a reforzar su componente educativo para “complejizar el diseño en torno a los elementos de promoción de la asistencia y desempeño escolar de los niños, más allá de concebirlo como un requisito burocrático a monitorear” (Reimers, Da Silva y Treviño, 2006, en UNESCO, 2013:72).

Es destacable la cada vez más frecuente referencia que hacen los organismos internacionales de cooperación a los beneficios que traería la extensión del tiempo que los niños y adolescentes pasan en la escuela, particularmente en el nivel primario. La UNESCO menciona que “las políticas para prolongar el tiempo escolar buscan mejorar el aprovechamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en los distintos niveles. Para los alumnos, esto implica un mayor tiempo absoluto en la escuela, aumentando el trabajo pedagógico de los estudiantes a la vez que se reduce el tiempo de las tareas en el hogar. Esto es especialmente relevante para aquellos niños de sectores más marginados, ya que la extensión de la jornada podría compensar la falta de recursos y estímulos educativos del ambiente familiar, a la vez que disminuye la probabilidad de desarrollar comportamientos riesgosos a los niños que pasan

varias horas diarias en la calle. El aumento de la jornada escolar también tendría beneficios para apoyar la inserción laboral de las mujeres, lo que implica una importante fuente de ingresos para las familias. Respecto a los docentes, esta medida permitiría mejorar la estabilidad laboral, eliminando las múltiples jornadas en distintos establecimientos. Asimismo, ayudaría a descomprimir las tareas de gestión y planificación de docentes y directivos” (Bellei, 2009; Contreras, Sepúlveda y Cabrera, 2010, en UNESCO, 2013:72-73).

La UNESCO destaca la importancia del fortalecimiento de las capacidades de la familia para garantizar el cumplimiento efectivo del derecho a la educación básica de los niños.

En efecto, indica que “para enfrentar el problema de bajos logros y deserción en primaria se requieren políticas que provean un apoyo integral a las familias y en particular a los niños que presentan dificultades de aprendizaje, de manera que puedan hacer frente a los problemas que los llevan a ingresar tardíamente a la escuela, ausentarse o repetir de curso. Una de las principales causas de deserción escolar, junto con la pobreza, es el trabajo infantil, que aun hoy afecta a un número importante de niños en la región, especialmente en zonas rurales y los grupos indígenas coartando el derecho fundamental a la educación. Asimismo el trabajo infantil afecta el logro de los objetivos de Educación para Todos, ya que está asociado a menores logros académicos de los niños tanto como a la exclusión completa del sistema escolar. Por otra parte, pone en riesgo la salud y calidad de vida de los niños que participan, especialmente considerando aquellos niños que ingresan al mundo laboral antes de la edad permitida legalmente para esto, ya que en general se desempeñan en trabajos poco seguros y con remuneraciones bajas o nulas” (PREAL, 2007; UNESCO, 2010, en UNESCO, 2013:73-77).

El acceso al nivel primario, sin embargo, no es garantía de graduación. Entre los 12 y 14 años es esperable que todos los niños hayan culminado el nivel primario, pero del análisis de las tasas de escolarización y graduación se desprende que esto no es así. El 80% de los niños de entre 12 y 14 años se graduó del nivel primario, el 17% continúa asistiendo y el 6% ya interrumpió sus estudios. Entre los niños de entre 12 y 14 años que abandonaron la escuela, la mitad lo hizo al culminar el nivel primario, mientras que el 2,5% interrumpió sus estudios antes de culminar el nivel.

En algunos países los efectos del ingreso tardío y la repitencia en el nivel primario son muy considerables. En Guatemala, seis de cada diez de los niños y adolescentes de entre 12 y 14 años escolarizados se encuentran cursando el nivel primario, y en Nicaragua, El Salvador y República Dominicana este valor supera el 50%.

Por su parte, la proporción de niños que interrumpen su trayectoria escolar antes de graduarse del nivel primario es especialmente elevada en Honduras, donde dos de cada diez niños se encuentran en esta situación, en contraste con Chile, Argentina o Brasil, donde esta proporción oscila entre el 0,8 y el 2,6%. Esta situación se intensifica entre los niños que residen en las áreas rurales de los países de la región o entre los niños cuyos padres o

adultos de referencia tienen bajo nivel educativo. En efecto, al enfocarse en la caída en las tasas de escolarización se observa que la brecha geográfica asciende a 7 puntos porcentuales y la brecha social a 9. La imposibilidad del sistema educativo para revertir la reproducción de las desventajas sociales de origen comienza a hacerse visible desde la infancia.

Tabla III.B.4a. Situación educativa de la población de 12 a 14 años según país, cca. 2010. América Latina, 18 países

PAÍS	ESCOLARIZADOS EN %		NO ESCOLARIZADOS EN %	
	EN EL NIVEL PRIMARIO	EN EL NIVEL MEDIO	NO COMPLETARON EL NIVEL PRIMARIO	COMPLETARON AL MENOS EL NIVEL PRIMARIO
ARGENTINA	13,0	84,3	0,4	2,2
BOLIVIA (EP)	28,4	66,6	2,9	2,1
BRASIL	17,0	80,9	0,9	1,3
COLOMBIA	12,2	81,4	2,6	3,8
COSTA RICA	34,7	60,0	1,2	4,2
CHILE	24,1	75,0	0,4	0,4
ECUADOR	13,7	80,7	1,5	4,1
EL SALVADOR	46,1	45,2	6,0	2,7
GUATEMALA	53,0	29,5	9,6	7,9
HONDURAS	33,4	43,5	7,9	15,2
MÉXICO	12,1	79,4	2,5	6,0
NICARAGUA	44,2	40,2	12,8	2,9
PANAMÁ	24,0	70,7	1,5	3,8
PARAGUAY	27,8	66,4	2,6	3,1
PERÚ	17,4	78,4	1,8	2,3
R. DOMINICANA	46,0	49,8	3,8	0,5
URUGUAY	19,4	76,0	0,6	4,1
VENEZUELA (RB)	23,1	72,4	2,2	2,3
TOTAL	17,2	76,8	2,4	3,5

FUENTE SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

Tabla III.B.4b. Situación educativa de la población de 12 a 14 años según área geográfica de residencia, sexo y clima educativo del hogar, cca. 2010. América Latina, 18 países

Área geográfica de residencia

	ESCOLARIZADOS EN %		NO ESCOLARIZADOS EN %	
	EN EL NIVEL PRIMARIO	EN EL NIVEL MEDIO	NO COMPLETARON EL NIVEL PRIMARIO	COMPLETARON AL MENOS EL NIVEL PRIMARIO
URBANA	14,4	81,3	1,7	2,6
RURAL	26,6	61,9	5,0	6,5

Sexo

	ESCOLARIZADOS EN %		NO ESCOLARIZADOS EN %	
	EN EL NIVEL PRIMARIO	EN EL NIVEL MEDIO	NO COMPLETARON EL NIVEL PRIMARIO	COMPLETARON AL MENOS EL NIVEL PRIMARIO
VARÓN	19,0	74,6	2,8	3,6
MUJER	15,4	79,1	2,0	3,5

Clima educativo del hogar

	ESCOLARIZADOS EN %		NO ESCOLARIZADOS EN %	
	EN EL NIVEL PRIMARIO	EN EL NIVEL MEDIO	NO COMPLETARON EL NIVEL PRIMARIO	COMPLETARON AL MENOS EL NIVEL PRIMARIO
BAJO	26,3	62,7	5,3	5,7
ALTO	9,8	88,5	0,5	1,2

FUENTE SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

Desde el punto de vista del posicionamiento de los niños en sus hogares de crianza se observa que entre los 12 y 14 años prácticamente todos los niños y niñas viven con sus padres y/o abuelos. Sólo el 2% de los niños que residen en hogares familiares no se encuentran vinculados al jefe de familia por lazos consanguíneos. Asimismo, el 12% de los niños y adolescentes de entre 12 y 14 años convive con sus hijos o sobrinos pequeños⁵. Resulta interesante señalar que si bien la relación de parentesco con el jefe o jefa de hogar o la condición de género de los niños y niñas de entre 12 y 14 años no incide en la escolarización, la convivencia con hijos o sobrinos pequeños se encuentra asociada al aumento en aproximadamente cinco puntos porcentuales en su probabilidad de abandonar la escuela. Esta probabilidad es particularmente intensa en Nicaragua y México, y aumenta levemente entre los niños y adolescentes que residen en las áreas rurales y entre quienes provienen de los hogares socialmente menos favorecidos.

⁵ Corresponde a niños de entre 0 y 8 años que son nietos del jefe de hogar en el caso de que los niños, adolescentes o jóvenes de entre 12 y 24 años sean hijos del jefe de hogar, y niños de 0 a 8 años que son familiares del jefe de hogar cuando los niños, adolescentes o jóvenes de entre 12 y 24 años son sus nietos.

Tabla III.B.5a. Tasa de escolarización de la población de 12 a 14 años según configuración familiar, sexo y país, cca. 2010. América Latina, 18 países

PAÍS	TOTAL			VARONES			MUJERES		
	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (97,9%)		TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (98,1%)		TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (97,7%)	
		NO (85,5%)	SÍ (12,4%)		NO (85,8%)	SÍ (12,4%)		NO (85,2%)	SÍ (12,5%)
ARGENTINA	97,4	97,8	93,4	97,7	97,9	95,7	97,0	97,6	90,5
BOLIVIA (EP)	95,0	95,5	96,5	94,9	95,0	98,1	95,1	95,9	95,1
BRASIL	97,9	98,4	95,4	97,9	98,2	96,9	97,8	98,7	93,9
CHILE	99,0	99,5	95,3	98,6	99,4	91,7	99,5	99,5	98,3
COLOMBIA	93,5	93,9	91,2	92,6	93,0	89,8	94,5	95,0	92,7
COSTA RICA	94,7	95,2	92,0	93,3	93,7	91,5	96,1	96,7	92,6
ECUADOR	94,4	95,4	92,3	94,5	95,3	93,0	94,3	95,6	91,6
EL SALVADOR	91,2	91,6	87,0	91,5	91,6	87,3	90,9	91,6	86,6
GUATEMALA	82,2	83,0	79,5	84,8	84,9	84,6	79,4	81,1	74,3
HONDURAS	76,8	76,8	73,6	75,4	75,1	75,1	78,3	78,7	71,8
MÉXICO	91,6	93,1	83,8	91,3	92,8	80,7	91,9	93,4	86,8
NICARAGUA	84,4	85,9	75,1	80,6	82,7	62,7	88,7	89,7	85,6
PANAMÁ	94,5	95,6	93,2	93,2	94,2	94,1	95,9	97,1	92,3
PARAGUAY	94,1	95,0	89,1	93,1	93,6	89,2	95,1	96,4	89,1
PERÚ	95,8	96,8	90,1	94,8	95,8	91,7	96,2	97,3	92,2
R. DOMINICANA	95,8	96,0	98,7	94,0	93,6	99,7	97,7	98,6	97,4
URUGUAY	95,3	95,9	88,4	94,5	95,0	88,4	96,1	96,8	88,3
VENEZUELA (RB)	95,5	96,6	90,4	95,1	96,1	89,2	95,9	97,2	91,7
TOTAL	93,1	93,9	88,6	92,6	93,3	87,9	93,6	94,5	89,4

FUENTE SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

Tabla III.B.5b. Tasa de escolarización de la población de 12 a 14 años según configuración familiar, área geográfica de residencia, clima educativo y sexo, cca. 2010. América Latina, 18 países

Área geográfica

	TOTAL			VARONES			MUJERES		
	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (97,9%)		TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (98,1%)		TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (97,7%)	
		NO (85,5%)	SÍ (12,4%)		NO (85,8%)	SÍ (12,4%)		NO (85,2%)	SÍ (12,5%)
URBANA	94,8	95,4	91,6	94,1	94,5	90,4	95,6	96,3	92,8
RURAL	87,3	88,8	81,3	87,7	89,1	81,9	86,9	88,4	80,6

Clima educativo del hogar

	TOTAL			VARONES			MUJERES		
	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (97,9%)		TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (98,1%)		TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (97,7%)	
		NO (85,5%)	SÍ (12,4%)		NO (85,8%)	SÍ (12,4%)		NO (85,2%)	SÍ (12,5%)
BAJO	89,0	89,8	83,4	88,1	88,8	82,0	90,0	90,8	84,8
ALTO	98,3	98,5	97,2	97,8	98,0	96,5	98,8	99,1	97,8

FUENTE SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

Entre los 15 y 17 años el 24% de los adolescentes ya se encuentra fuera del sistema educativo formal.

Esta proporción se duplica en Nicaragua, Guatemala y Honduras y se reduce a la mitad en Chile y Argentina. Entre la población indígena esta caída es mayor. Al enfocar en la población indígena de Brasil, Bolivia, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Uruguay, se observa que la brecha de escolarización entre la población indígena y la blanca o mestiza es prácticamente inexistente en algunos países como Uruguay, México y Perú, y oscila entre los 5 y 10 puntos porcentuales en el resto de los países para los cuales se cuenta con información. Entre la población afrodescendiente, la disminución en las tasas de escolarización durante la adolescencia es similar a la que se observa para el conjunto de la población (SITEAL, 2011).

El 45% de los adolescentes que abandonaron la escuela lo hicieron durante el transcurso del nivel medio y el 17% al graduarse del nivel.

No obstante, las diferencias entre países son muy considerables. En Guatemala, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Bolivia y El Salvador más del 60% de los adolescentes que interrumpieron sus estudios lo hicieron antes de ingresar al nivel medio, en contraste con Perú, Chile, Argentina, Colombia, Uruguay, Venezuela, Brasil o México, donde entre el 62 y 75% de los adolescentes que abandonaron la escuela lo hicieron durante el transcurso del nivel medio o al finalizar el nivel.

Por su parte, la brecha en la escolarización de los adolescentes según el área geográfica en que vivan asciende a 17 puntos porcentuales. A la vez, varía considerablemente el momento de la trayectoria escolar en la que se produce su interrupción. El 72% de los adolescentes urbanos que abandonaron la escuela lo hicieron durante el transcurso del nivel medio o al finalizarlo, mientras que el 57% de los adolescentes que residen en las áreas rurales interrumpieron sus trayectorias escolares antes empezar su escolarización secundaria.

Durante la adolescencia comienzan a hacerse visibles algunas diferencias asociadas a la condición de género.

Si bien la proporción de adolescentes varones y mujeres que abandonan la escuela es similar, las mujeres suelen permanecer escolarizadas por más tiempo.

Esta situación es particularmente marcada en República Dominicana, donde el 60% de las mujeres que abandonaron la escuela lo hicieron durante o una vez graduadas del nivel medio, mientras que entre los varones esta proporción desciende al 37%.

No obstante, nuevamente la brecha más importante es a todas luces la asociada al estrato social de origen.

El 90% de los adolescentes que conviven con adultos que lograron al menos terminar el nivel medio está escolarizado, mientras que en el extremo opuesto –adolescentes que conviven con adultos con bajo nivel de instrucción– la tasa de escolarización desciende al 65%.

Esta situación es especialmente crítica en Honduras y Guatemala, donde las brechas en las tasas de escolarización entre sectores sociales superan los 55 puntos porcentuales.

Tabla III.B.6a. Situación educativa de la población de 15 a 17 años según país, cca. 2010. América Latina, 18 países

PAÍS	ESCOLARIZADOS EN %		NO ESCOLARIZADOS EN %		
	EN EL NIVEL PRIMARIO	EN EL NIVEL MEDIO	NO ACCEDIÓ AL NIVEL MEDIO	ACCEDIÓ AL NIVEL MEDIO Y NO LO FINALIZÓ	FINALIZÓ AL MENOS EL NIVEL MEDIO
ARGENTINA	1,2	87,2	3,6	7,7	0,3
BOLIVIA (EP)	1,9	83,0	10,3	4,4	0,5
BRASIL	8,7	74,9	4,5	9,3	2,5
CHILE	0,9	91,1	0,8	4,4	2,8
COLOMBIA	1,7	73,8	8,1	9,3	7,2
COSTA RICA	1,2	80,6	12,6	5,0	0,6
ECUADOR	1,6	79,8	9,5	7,6	1,4
EL SALVADOR	5,0	66,6	17,7	10,2	0,5
GUATEMALA	7,4	48,6	37,8	6,0	0,1
HONDURAS	2,7	50,7	38,0	8,3	0,4
MÉXICO	0,3	65,9	11,0	22,2	0,5
NICARAGUA	6,6	51,0	30,3	10,4	1,7
PANAMÁ	1,8	78,3	10,6	9,1	0,2
PARAGUAY	2,5	75,6	12,5	9,1	0,4
PERÚ	1,4	73,4	6,4	6,2	12,6
R. DOMINICANA	10,4	76,1	7,1	3,6	2,8
URUGUAY	0,7	76,4	8,5	14,0	0,3
VENEZUELA (RB)	1,7	76,6	8,2	6,8	6,8
TOTAL	3,4	72,8	9,0	10,7	4,1

FUENTE SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

Tabla III.B.6b. Situación educativa de la población de 15 a 17 años según área geográfica de residencia, sexo y clima educativo del hogar, cca. 2010. América Latina, 18 países

Área geográfica de residencia

	ESCOLARIZADOS EN %		NO ESCOLARIZADOS EN %		
	EN EL NIVEL PRIMARIO	EN EL NIVEL MEDIO	NO ACCEDIÓ AL NIVEL MEDIO	ACCEDIÓ AL NIVEL MEDIO Y NO LO FINALIZÓ	FINALIZÓ AL MENOS EL NIVEL MEDIO
URBANA	3,0	76,8	5,7	9,9	4,6
RURAL	5,0	58,0	21,1	13,6	2,4

Sexo

	ESCOLARIZADOS EN %		NO ESCOLARIZADOS EN %		
	EN EL NIVEL PRIMARIO	EN EL NIVEL MEDIO	NO ACCEDIÓ AL NIVEL MEDIO	ACCEDIÓ AL NIVEL MEDIO Y NO LO FINALIZÓ	FINALIZÓ AL MENOS EL NIVEL MEDIO
VARÓN	3,7	71,7	10,2	10,7	3,7
MUJER	3,1	73,9	7,6	10,7	4,7

Clima educativo del hogar

	ESCOLARIZADOS EN %		NO ESCOLARIZADOS EN %		
	EN EL NIVEL PRIMARIO	EN EL NIVEL MEDIO	NO ACCEDIÓ AL NIVEL MEDIO	ACCEDIÓ AL NIVEL MEDIO Y NO LO FINALIZÓ	FINALIZÓ AL MENOS EL NIVEL MEDIO
BAJO	5,6	59,9	19,0	12,8	2,8
ALTO	1,7	88,0	1,5	4,0	4,7

FUENTE SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

Las variaciones en las tasas de escolarización están acompañadas de cambios en la posición de los adolescentes dentro del hogar de crianza y en su relación con el mercado laboral. Ambos procesos se encuentran fuertemente vinculados a la condición de género. La gran mayoría de los adolescentes continúan viviendo con sus padres o abuelos, pero comienza a percibirse la retirada de las mujeres del hogar de crianza de cara a la conformación de una nueva familia.

Prácticamente todos los varones residen en hogares encabezados por adultos que son sus padres o abuelos, lo cual contrasta con el 8% de las mujeres adolescentes que se alejaron de sus hogares de crianza –son jefas de hogar o cónyuges y, muchas de ellas, madres–.

Nuevamente, incluso cuando la maternidad o paternidad temprana no se traduzca en la conformación de un nuevo hogar alejado de la familia de origen, la presencia de hijos o sobrinos pequeños revela una asociación negativa con la escolarización de los adolescentes. La brecha entre grupos asciende a aproximadamente 15 puntos porcentuales. En algunos países la asociación negativa entre escolarización y presencia de niños pequeños en el hogar (hijos o sobrinos de los adolescentes) es más intensa. Es el caso de México, Panamá y Uruguay. En estos tres países la tasa de escolarización de los adolescentes se reduce en

entre 20 y 25 puntos porcentuales entre quienes conviven con niños pequeños. Esta brecha es aún más intensa entre sectores sociales y entre las mujeres, muy especialmente si se trata de mujeres pobres o que residen en áreas rurales. Un dato para destacar: en los sectores sociales menos favorecidos la presencia de hijos o sobrinos pequeños incide (negativamente) con mucha más fuerza en la escolarización de las mujeres adolescentes que en la escolarización de los varones adolescentes. En contraste, en los sectores socialmente más favorecidos la brecha de género desaparece e incluso se invierte.

Tabla III.B.7a. Tasa de escolarización de la población de 15 a 17 años según configuración familiar, sexo y país, cca. 2010. América Latina, 18 países

PAÍS	TOTAL			VARONES			MUJERES		
	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (94,5%)		TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (96,9%)		TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (91,8%)	
		NO (80,3%)	SÍ (14,1%)		NO (84,2%)	SÍ (12,7%)		NO (76,2%)	SÍ (15,6%)
ARGENTINA	88,3	90,1	75,2	86,7	87,1	74,9	89,9	93,2	75,6
BOLIVIA (EP)	84,9	88,9	76,1	86,3	87,2	81,5	83,5	90,7	71,0
BRASIL	83,7	87,8	71,1	83,1	84,8	73,5	84,4	91,2	69,0
CHILE	92,0	94,1	84,8	91,7	92,8	88,1	92,4	95,7	82,2
COLOMBIA	75,5	80,2	68,7	75,1	77,5	67,1	76,0	83,8	70,0
COSTA RICA	81,7	85,7	70,2	78,9	82,7	69,2	84,8	89,2	71,0
ECUADOR	81,4	87,0	76,6	81,9	85,2	79,9	80,9	89,0	73,4
EL SALVADOR	71,6	76,5	65,9	72,4	74,0	67,8	70,8	79,3	64,2
GUATEMALA	55,5	59,4	50,4	58,1	60,1	49,9	52,9	58,7	51,0
HONDURAS	53,4	56,4	44,5	48,5	49,2	38,8	58,8	65,4	52,3
MÉXICO	66,2	71,7	51,4	64,8	68,2	50,1	67,7	75,8	52,6
NICARAGUA	57,8	63,6	53,5	54,0	56,1	53,8	61,7	72,8	53,1
PANAMÁ	80,0	85,9	60,9	77,1	81,8	57,5	83,0	90,2	64,2
PARAGUAY	77,6	82,9	67,6	76,8	80,4	65,3	78,5	85,5	70,5
PERÚ	82,2	87,5	72,2	81,2	85,4	70,3	83,5	90,1	74,5
R. DOMINI- CANA	86,5	90,5	77,9	85,7	88,3	77,9	87,2	93,4	77,9
URUGUAY	77,2	80,7	55,8	72,9	75,2	50,9	81,8	86,9	60,6
VENEZUELA (RB)	78,3	82,3	69,8	76,2	79,0	66,9	80,3	85,9	72,6
TOTAL	75,4	80,0	64,7	74,7	77,2	63,9	76,2	83,4	65,4

FUENTE SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

Tabla III.B.7b. Tasa de escolarización de la población de 15 a 17 años según configuración familiar, sexo, área geográfica de residencia y clima educativo del hogar, cca. 2010. América Latina, 18 países

Área geográfica de residencia

	TOTAL			VARONES			MUJERES		
	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (94,5%)		TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (96,9%)		TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (91,8%)	
		NO (80,3%)	SÍ (14,1%)		NO (84,2%)	SÍ (12,7%)		NO (76,2%)	SÍ (15,6%)
URBANO	79,1	83,3	68,7	78,5	80,9	67,4	79,8	86,0	69,9
RURAL	62,2	68,0	53,7	61,6	63,9	55,1	62,8	73,3	52,2

Clima educativo del hogar

	TOTAL			VARONES			MUJERES		
	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (94,5%)		TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (96,9%)		TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (91,8%)	
		NO (80,3%)	SÍ (14,1%)		NO (84,2%)	SÍ (12,7%)		NO (76,2%)	SÍ (15,6%)
BAJO	65,5	70,1	53,7	63,8	65,7	54,2	67,5	75,9	53,1
ALTO	89,6	91,5	84,8	90,3	91,1	83,6	88,9	91,9	85,8

FUENTE SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

Entre los 15 y 17 años un cuarto de los adolescentes son económicamente activos.

En Bolivia, Guatemala y Paraguay la tasa de actividad entre los adolescentes ronda el 40%, mientras que en Argentina y Chile no alcanza los dos dígitos. La proporción de adolescentes económicamente activos que viven en los hogares socialmente más desfavorecidos y en las áreas rurales es el doble que entre quienes viven en los hogares de estratos más altos y en las áreas urbanas.

Los varones, mucho más que las mujeres, intentan participar del mercado laboral. La brecha de género asciende para el total del grupo a 14 puntos y en Honduras y Nicaragua supera los 30 puntos porcentuales.

Así como vimos que la presencia de niños pequeños en el hogar está vinculada con la reducción de la tasa de escolarización de los adolescentes, y que esta asociación es más intensa entre las mujeres, podemos observar un patrón similar al enfocarnos en la participación de los adolescentes en el mercado laboral. Esto es, la probabilidad de que los adolescentes trabajen o busquen trabajo es más intensa entre aquellos que conviven con sus hijos o sobrinos pequeños y, a la inversa que en el caso anterior, se observa que esta configuración familiar afecta con más intensidad a los varones que a las mujeres. Efectivamente, la variación de la tasa de actividad asociada a la presencia de niños pequeños asciende a 11 puntos porcentuales entre los varones mientras que entre las mujeres se re-

duce a menos de 4 puntos. Entre los varones de Paraguay supera los 26 puntos y entre los varones de Panamá los 20 puntos porcentuales.

La articulación de ambos indicadores –tasa de escolarización y tasa de actividad– encuentra su síntesis en la probabilidad que presentan los adolescentes de no estudiar ni trabajar.

Al finalizar la década del 2000 se observa que el 11% de los adolescentes no estudia ni trabaja. La proporción de mujeres adolescentes que no estudia ni trabaja duplica a la de los varones.

En Guatemala y Venezuela, la quintuplica; en México la cuadriplica; en Ecuador, El Salvador, Honduras y Nicaragua la triplica. Ahora bien, si comparamos la condición de doble inactividad de los varones y mujeres que no conviven con niños pequeños, la brecha se reduce a la mitad en la mayoría de los países. Por el contrario, si nos enfocamos en aquellos que conviven con niños pequeños, esta brecha se amplía en forma muy considerable en perjuicio de las mujeres. Esta variación es especialmente crítica en Ecuador y Venezuela.

La asociación entre doble inactividad, género y configuración familiar se sostiene incluso en los sectores sociales más favorecidos. Es decir, aunque la probabilidad de no estudiar ni trabajar se reduce abruptamente entre los adolescentes de estratos sociales altos, las mujeres y especialmente aquellas que conviven con sus hijos o sobrinos pequeños revelan una probabilidad aumentada de ser doblemente inactivas en comparación con el resto de los grupos observados.

La información analizada sugiere que la sujeción de varones y mujeres a rígidos estereotipos de género –mujeres cuidadoras y varones proveedores– atraviesa a todos los sectores sociales.

Tabla III.B.8a. Tasa de actividad de la población de 15 a 17 años según configuración familiar, sexo y país, cca. 2010. América Latina, 18 países

PAÍS	TOTAL			VARONES			MUJERES		
	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (94,5%)		TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (96,9%)		TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (91,8%)	
		NO (80,3%)	SÍ (14,1%)		NO (84,2%)	SÍ (12,7%)		NO (76,2%)	SÍ (15,6%)
ARGENTINA	6,8	6,3	11,1	8,9	8,6	10,9	4,6	3,9	11,2
BOLIVIA (EP)	41,2	40,8	44,4	46,3	45,2	50,2	36,0	36,2	38,9
BRASIL	31,3	30,6	35,4	37,9	36,7	46,0	24,5	23,8	25,9
CHILE	6,4	6,3	7,2	8,2	8,2	10,7	4,3	4,1	4,3
COLOMBIA	20,0	18,0	23,9	25,2	23,0	32,5	14,1	11,4	16,5
COSTA RICA	12,8	12,1	12,4	18,7	17,0	23,3	6,3	6,4	5,0
ECUADOR	17,0	15,2	22,2	23,5	20,4	30,7	10,6	9,6	14,2
EL SALVADOR	23,7	24,5	28,3	34,0	34,6	41,9	13,1	13,1	15,4
GUATEMALA	42,6	43,9	47,4	57,3	57,2	63,2	28,2	29,4	31,3
HONDURAS	33,4	33,5	44,7	49,9	49,1	62,0	14,8	14,1	21,1
MÉXICO	29,2	27,5	38,8	40,7	38,0	54,9	17,0	15,1	23,5
NICARAGUA	35,2	35,8	41,8	52,1	51,4	57,7	17,5	16,9	26,4
PANAMÁ	16,0	13,3	25,7	24,2	20,4	40,8	7,6	6,1	11,2
PARAGUAY	36,9	34,5	51,4	45,8	41,7	68,1	28,1	26,9	30,4
PERÚ	37,9	35,6	52,2	46,1	42,3	69,3	29,5	27,8	31,7
R. DOMINI- CANA	15,3	15,9	16,6	22,4	22,3	31,6	7,8	7,6	5,8
URUGUAY	19,3	17,8	28,6	26,2	24,1	42,9	11,7	10,8	14,9
VENEZUELA (RB)	13,7	12,7	19,8	20,0	18,3	29,6	7,4	6,6	10,3
TOTAL	25,4	24,4	30,7	32,4	30,8	41,8	17,9	16,7	20,5

FUENTE SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

Tabla III.B.8b. Tasa de actividad de la población de 15 a 17 años según configuración familiar, sexo, área geográfica de residencia y clima educativo del hogar, cca. 2010. América Latina, 18 países

Área geográfica de residencia

	TOTAL			VARONES			MUJERES		
	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (94,5%)		TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (96,9%)		TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (91,8%)	
		NO (80,3%)	SÍ (14,1%)		NO (84,2%)	SÍ (12,7%)		NO (76,2%)	SÍ (15,6%)
URBANO	22,0	20,6	27,3	26,7	25,0	36,3	17,1	15,5	19,3
RURAL	37,8	38,4	40,0	52,4	51,2	55,8	21,2	21,7	23,8

Clima educativo del hogar

	TOTAL			VARONES			MUJERES		
	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (94,5%)		TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (96,9%)		TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (91,8%)	
		NO (80,3%)	SÍ (14,1%)		NO (84,2%)	SÍ (12,7%)		NO (76,2%)	SÍ (15,6%)
BAJO	34,4	35,0	36,7	45,3	44,9	49,8	22,0	22,1	24,5
ALTO	12,9	11,3	18,1	14,0	13,1	25,1	11,7	9,3	12,2

FUENTE SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

Tabla III.B.9a. Porcentaje de adolescentes de entre 15 y 17 años que no estudian ni trabajan según configuración familiar, sexo y país, cca. 2010. América Latina, 18 países

PAÍS	TOTAL			VARONES			MUJERES		
	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (94,5%)		TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (96,9%)		TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (91,8%)	
		NO (80,3%)	SÍ (14,1%)		NO (84,2%)	SÍ (12,7%)		NO (76,2%)	SÍ (15,6%)
ARGENTINA	8,4	6,9	18,5	8,1	8,0	15,4	8,7	5,8	21,7
BOLIVIA (EP)	4,6	2,4	9,5	2,9	2,9	6,0	6,3	1,8	12,8
BRASIL	8,3	5,8	16,6	6,5	6,1	10,2	10,2	5,4	22,3
CHILE	6,2	4,5	12,6	6,0	5,3	7,6	6,4	3,5	16,7
COLOMBIA	11,5	8,7	14,7	8,0	7,4	9,7	15,5	10,3	18,9
COSTA RICA	10,5	7,3	20,9	9,0	7,2	11,9	12,2	7,5	27,0
ECUADOR	8,4	4,8	9,8	4,1	4,0	1,6	12,7	5,8	17,6
EL SALVADOR	14,5	9,7	16,5	7,4	6,1	6,9	21,7	13,6	25,6
GUATEMALA	17,4	13,0	18,5	6,1	5,2	7,1	28,4	21,4	30,1
HONDURAS	20,9	17,8	19,1	10,7	10,9	8,2	32,3	26,5	33,8
MÉXICO	13,2	9,9	19,2	5,3	5,1	6,3	21,6	15,7	31,3
NICARAGUA	18,8	13,6	19,9	10,3	9,9	7,6	27,8	18,1	31,6
PANAMÁ	10,7	7,5	20,6	8,2	6,9	13,5	13,2	8,2	27,5
PARAGUAY	7,7	5,6	12,2	5,4	5,0	7,7	10,1	6,2	17,8
R. DOMINI-CANA	9,2	6,0	14,7	7,3	6,1	9,8	11,2	5,9	18,1
URUGUAY	12,4	10,2	24,9	11,3	10,8	18,7	13,5	9,6	30,8
VENEZUELA (RB)	7,8	5,0	11,9	2,5	2,2	3,4	13,0	8,0	20,1
TOTAL	10,6	7,8	15,5	6,8	6,3	8,3	14,8	9,6	22,0

FUENTE SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

Tabla III.B.9b. Porcentaje de adolescentes de entre 15 y 17 años que no estudian ni trabajan según configuración familiar, sexo, área de residencia y clima educativo del hogar, cca. 2010. América Latina, 18 países

Área geográfica de residencia

	TOTAL			VARONES			MUJERES		
	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (94,5%)		TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (96,9%)		TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (91,8%)	
		NO (80,3%)	SÍ (14,1%)		NO (84,2%)	SÍ (12,7%)		NO (76,2%)	SÍ (15,6%)
URBANO	9,6	7,3	14,4	7,1	6,5	9,3	12,2	8,1	18,9
RURAL	14,5	9,8	18,4	5,7	5,6	6,0	24,4	15,3	31,0

Clima educativo del hogar

	TOTAL			VARONES			MUJERES		
	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (94,5%)		TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (96,9%)		TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (91,8%)	
		NO (80,3%)	SÍ (14,1%)		NO (84,2%)	SÍ (12,7%)		NO (76,2%)	SÍ (15,6%)
BAJO	13,9	10,4	20,6	7,6	7,1	10,1	21,1	14,6	30,2
ALTO	6,0	5,3	7,0	5,1	4,9	3,9	6,9	5,8	9,5

FUENTE SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

Al acercarse a la juventud es esperable que todos los adolescentes y jóvenes de entre 18 y 24 años hayan al menos culminado el nivel medio. La información analizada indica que el 67% de los jóvenes de entre 18 y 24 años se encuentra fuera del sistema educativo formal. Sólo el 54,6% completó al menos sus estudios de nivel medio.

La situación más crítica se encuentra en Guatemala, donde menos del 20% de los jóvenes cuenta con un título de nivel medio. En Uruguay, Venezuela y El Salvador aproximadamente un tercio de los jóvenes se graduó del nivel secundario. En contraste, en Chile y Perú entre el 73 y 77% de los jóvenes completó el nivel. La probabilidad de que los jóvenes hayan obtenido al menos su certificación del nivel medio desciende abruptamente entre aquellos que residen en las áreas rurales de la región, y entre quienes pertenecen a los hogares de menores ingresos. Asimismo, la proporción de mujeres jóvenes que se graduaron del nivel medio es siete puntos porcentuales más elevada que la de los varones.

En todos los países con excepción de Guatemala, la gran mayoría de los jóvenes que asiste al sistema educativo formal se encuentra cursando estudios superiores. Este panorama es radicalmente diferente en las zonas rurales, donde más del 80% de los jóvenes se desvinculó del sistema educativo, y entre quienes aún sostienen su escolarización la mayor parte está intentando culminar sus estudios del nivel medio.

¿En qué momento se produce la interrupción de las trayectorias escolares? El 70% interrumpió su vínculo con la escuela durante el transcurso del nivel medio o luego de finalizar el nivel. El 20% abandonó la escuela durante el transcurso del nivel primario o al finalizarlo. El 10% restante abandonó luego de finalizar sus estudios superiores.

En El Salvador, Nicaragua y Guatemala la interrupción de las trayectorias escolares se produce por lo general antes de ingresar al nivel medio, mientras que en Chile el 60% de los jóvenes que interrumpieron sus estudios lo hicieron luego de haber obtenido el título de este nivel. Entre los jóvenes que residen en las áreas rurales, la interrupción de las trayectorias escolares se da más tempranamente, es decir, durante el transcurso del nivel primario, al finalizarlo o durante los primeros años del nivel medio.

Tabla III.B.10a. Situación educativa de la población de 18 a 24 años según país, cca. 2010. América Latina, 18 países

PAÍS	ESCOLARIZADOS EN %		NO ESCOLARIZADOS EN %			
	EN EL NIVEL PRIMARIO O MEDIO	EN EL NIVEL SUPERIOR	NO ACCEDIERON AL NIVEL MEDIO	ACCEDIERON AL NIVEL MEDIO Y NO LO FINALIZARON	FINALIZARON EL NIVEL MEDIO	ACCEDIERON AL NIVEL SUPERIOR
ARGENTINA	14,4	32,7	8,6	19,0	20,7	4,5
BOLIVIA (EP)	14,1	33,9	17,3	11,2	17,8	5,7
BRASIL	13,2	15,3	10,4	22,7	33,7	4,7
CHILE	10,9	33,5	1,6	14,3	32,9	6,7
COLOMBIA	6,8	22,7	15,5	16,7	30,0	8,3
COSTA RICA	16,5	32,2	19,1	15,2	13,6	3,4
ECUADOR	11,4	30,4	16,1	13,2	22,5	6,3
EL SALVADOR	11,3	15,4	24,8	27,0	18,3	3,1
GUATEMALA	13,7	8,8	46,0	20,5	10,1	0,8
HONDURAS	11,9	11,9	41,7	17,6	15,1	1,8
MÉXICO	7,2	22,4	14,4	33,5	14,2	8,1
NICARAGUA	12,7	15,4	35,8	20,8	12,7	2,7
PANAMÁ	8,7	26,1	14,0	22,5	22,6	6,1
PARAGUAY	12,4	25,8	16,9	19,7	21,4	3,8
PERÚ	3,6	30,7	9,1	9,4	32,0	15,2
R. DOMINICANA	19,1	26,1	14,9	14,9	21,7	3,4
URUGUAY	15,5	23,1	10,7	41,1	6,7	3,0
TOTAL	9,7	21,4	14,3	20,4	25,9	6,6

FUENTE SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

Tabla III.B.10b. Situación educativa de la población de 18 a 24 años según área geográfica de residencia, sexo y nivel socioeconómico, cca. 2010. América Latina, 18 países

Área geográfica de residencia

	ASISTE (EN %)		NO ASISTE (EN %)			
	AL NIVEL MEDIO	AL SUPERIOR	HASTA PRIMARIA COMPLETA	NO TERMINÓ EL NIVEL MEDIO	TERMINÓ EL NIVEL MEDIO	ACCEDIÓ AL NIVEL SUPERIOR
URBANA	9,4	24,7	9,8	19,0	27,5	7,6
RURAL	11,0	6,9	34,6	26,8	18,8	2,0

Sexo

	ASISTE (EN %)		NO ASISTE (EN %)			
	AL NIVEL MEDIO	AL SUPERIOR	HASTA PRIMARIA COMPLETA	NO TERMINÓ EL NIVEL MEDIO	TERMINÓ EL NIVEL MEDIO	ACCEDIÓ AL NIVEL SUPERIOR
VARÓN	10,6	19,9	15,6	22,1	24,8	5,3
MUJER	8,9	22,9	12,9	18,8	26,9	7,8

Nivel socioeconómico

	ASISTE (EN %)		NO ASISTE (EN %)			
	AL NIVEL MEDIO	AL SUPERIOR	HASTA PRIMARIA COMPLETA	NO TERMINÓ EL NIVEL MEDIO	TERMINÓ EL NIVEL MEDIO	ACCEDIÓ AL NIVEL SUPERIOR
BAJO	12,2	13,3	16,6	26,2	26,8	3,5
ALTO	6,9	38,8	4,5	11,1	24,2	12,5

FUENTE SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

En relación con los avances realizados en la región en el acceso, tránsito y graduación del nivel medio, la UNESCO sostiene que “la inmensa mayoría de los países de la región posee tasas relativamente elevadas de transición de alumnos entre la enseñanza primaria y secundaria, es decir, nuevos alumnos que se incorporan a la secundaria y que el año anterior cursaban el último grado de primaria (...). En este sentido, la transición desde el primer al segundo ciclo de secundaria es uno de los puntos críticos de deserción escolar. El subciclo de ‘educación secundaria alta’, que generalmente ofrece una educación más especializada ya sea preuniversitaria o profesional, frecuentemente no es parte de la escolaridad obligatoria” (OECD, 2005; UNESCO, 2009; UNESCO, 2012).

Los países de la región presentan una situación muy heterogénea en relación al nivel de escolarización de los adolescentes y jóvenes: mientras algunos han alcanzado niveles importantes de masificación, en otros aquélla continúa estando restringida a una minoría de la población. Asimismo, durante la década pasada la educación secundaria se expandió muy levemente en la región; existen indicios que sugieren una desaceleración en el incremento de la población joven que completa este ciclo, lo cual se explicaría principalmente no por razones de acceso o falta de oferta, sino por la persistencia de altas tasas de abandono escolar. En todos los países, esta relativa desventaja afecta desproporcionadamente a los jóvenes más pobres y aquellos que viven en zonas rurales (UNESCO, 2013:89).

Desde esta perspectiva, la educación secundaria enfrenta en América Latina el desafío de consolidar su expansión, especialmente hacia la población más desaventajada. Esta agenda “de crecimiento” está íntimamente ligada a otra “de transformación” de sus procesos internos y formas de organización, sin la cual los objetivos de aumento de la equidad y la calidad se verán seriamente comprometidos en la educación secundaria (UNESCO, 2013:92).

Durante la juventud se alteran las prioridades que se observaban entre los adolescentes y se empieza a intensificar el pasaje desde la familia de crianza hacia la de reproducción.

En efecto, indudablemente asociado a la finalización del tramo obligatorio de escolarización, se observa que el sistema educativo perdió relevancia –respecto de los adolescentes la tasa de escolarización se redujo a menos de la mitad– y el mercado laboral pasó a ocupar un lugar central –la tasa de actividad respecto de la de los adolescentes más que se duplicó–. A la vez, el 17% de los jóvenes se alejaron ya de sus familias de crianza. Entre las mujeres esta proporción asciende a un cuarto.

Sumado a esto, durante la juventud los comportamientos diferenciales asociados a las configuraciones familiares, estrato social de origen, área geográfica de residencia y condición de género que comenzaron a hacerse visibles durante la adolescencia se intensificaron y profundizaron hasta trazar caminos en gran medida paralelos.

La presencia de niños pequeños en el hogar (hijos o sobrinos de los jóvenes) altera intensamente el vínculo de los jóvenes con el sistema educativo.

La tasa de escolarización de los jóvenes que aún residen en sus hogares de crianza y no conviven con niños pequeños duplica la de los jóvenes que permanecen en sus hogares de crianza pero tienen hijos o sobrinos de hasta 8 años de edad, y quintuplica la de los jóvenes que conformaron un hogar alejados de sus familias de crianza.

En El Salvador, Nicaragua, Guatemala y México la tasa de escolarización de los jóvenes que viven con sus familias de crianza y no conviven con hijos o sobrinos pequeños es entre 8 y 10 veces más alta que entre los jóvenes que conformaron un nuevo hogar.

Nuevamente se observa que **la relación entre configuración familiar y escolarización es más intensa entre las mujeres que entre los varones.** Esto es, aunque la probabilidad de que las mujeres jóvenes sostengan su lazo con el sistema educativo es mayor que entre los varones, éste tiende a estar más afectado por la presencia de niños pequeños en el hogar. Efectivamente, la variación en la tasa de escolarización de los varones asociada a la convivencia con niños pequeños asciende a 18 puntos porcentuales y entre las mujeres supera los 27 puntos. Al enfocar en la tasa de escolarización de los jóvenes que permanecen con sus familias de crianza que no conviven con sus hijos o sobrinos pequeños y los jóvenes jefes o cónyuges de hogar, las brechas ascienden a 32 puntos entre los varones y a 40 entre las mujeres. En la mayoría de los países esta brecha es aún mayor. En Bolivia, supera los 60 puntos, en Argentina, Chile, Ecuador, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Uruguay supera los 50 puntos.

Tabla III.B.11a. Tasa de escolarización de la población de 18 a 24 años según configuración familiar, sexo y país, cca. 2010. América Latina, 18 países

PAÍS	TOTAL				VARONES				MUJERES			
	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (74,3%)		JEFES O CÓN-YUGES (17,1%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (80,5%)		JEFES O CÓN-YUGES (9,0%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (68,3%)		JEFES O CÓN-YUGES (25,1%)
		NO (54,6%)	SÍ (19,7%)			NO (64,4%)	SÍ (16,2%)			NO (45,5%)	SÍ (23,2%)	
ARGENTINA	48,2	55,8	24,1	14,8	42,9	46,4	16,3	8,8	53,7	68,3	29,1	17,4
BOLIVIA (EP)	48,8	65,5	45,1	9,3	50,1	60,1	46,2	53,8	47,4	73,0	44,4	12,8
BRASIL	28,5	37,4	22,4	8,9	26,8	32,3	22,2	6,9	30,3	44,4	22,6	9,8
CHILE	45,1	57,4	26,7	8,9	45,6	53,8	28,6	8,4	44,6	62,3	25,9	10,2
COLOMBIA	29,4	43,8	20,3	8,3	29,6	39,1	18,5	5,1	29,2	51,4	21,5	11,3
COSTA RICA	49,6	60,6	41,1	15,5	44,8	53,0	33,1	16,4	54,7	70,7	46,1	22,8
ECUADOR	43,0	56,6	31,8	10,8	40,1	50,0	27,4	7,3	45,9	66,2	35,3	13,9
EL SALVADOR	26,9	41,7	18,0	4,3	27,2	37,3	17,8	5,4	26,7	47,4	18,2	6,4
GUATEMALA	22,6	34,0	21,2	4,2	24,9	32,8	22,4	1,7	20,4	35,5	20,0	5,7
HONDURAS	24,0	33,3	18,8	6,8	22,4	27,9	16,6	10,8	25,5	41,5	20,9	10,2
MÉXICO	30,5	43,4	19,4	5,4	31,0	39,6	18,8	9,9	29,9	48,7	19,9	9,4
NICARAGUA	28,0	43,1	19,8	5,0	26,4	34,0	20,1	9,4	29,7	57,7	19,6	4,2
PANAMÁ	35,2	49,1	25,7	8,2	31,0	39,0	21,5	4,3	39,3	64,3	28,6	10,5
PARAGUAY	38,3	50,4	28,4	8,4	34,9	42,4	21,3	7,7	41,7	62,0	34,0	8,4
PERÚ	34,2	48,1	24,7	7,2	30,0	38,0	20,5	3,3	38,3	63,3	27,6	9,5
R. DOMINICANA	45,8	58,3	40,3	22,0	40,4	51,3	33,5	4,2	51,7	69,3	45,6	26,3
URUGUAY	38,7	49,3	15,2	9,5	33,0	39,2	13,0	8,5	44,6	63,1	16,3	10,4
VENEZUELA (RB)	32,5	44,5	24,4	7,6	29,2	37,5	20,7	3,7	35,9	54,4	27,5	9,5
TOTAL	31,4	43,6	22,2	8,2	30,7	38,6	20,7	6,5	32,2	50,9	23,3	10,4

FUENTE SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

Tabla III.B.11b. Tasa de escolarización de la población de 18 a 24 años según configuración familiar, área geográfica, máximo nivel de instrucción alcanzado y sexo, cca. 2010. América Latina, 18 países

Área geográfica de residencia

	TOTAL				VARONES				MUJERES			
	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (74,3%)		JEFES O CÓN-YUGES (17,1%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (80,5%)		JEFES O CÓN-YUGES (9,0%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (68,3%)		JEFES O CÓN-YUGES (25,1%)
		NO (54,6%)	SÍ (19,7%)			NO (64,4%)	SÍ (16,2%)			NO (45,5%)	SÍ (23,2%)	
URBANA	33,9	45,5	23,4	9,6	33,1	40,8	21,6	7,2	34,7	51,9	24,5	11,6
RURAL	17,9	28,6	16,0	4,4	18,2	24,5	16,2	3,2	17,5	35,6	15,9	6,5

Máximo nivel de instrucción

	TOTAL				VARONES				MUJERES			
	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (74,3%)		JEFES O CÓN-YUGES (17,1%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (80,5%)		JEFES O CÓN-YUGES (9,0%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (68,3%)		JEFES O CÓN-YUGES (25,1%)
		NO (54,6%)	SÍ (19,7%)			NO (64,4%)	SÍ (16,2%)			NO (45,5%)	SÍ (23,2%)	
HASTA PRIMARIA COMPLETA	5,0	7,9	4,4	3,0	4,8	7,2	4,2	1,8	5,3	9,7	4,6	4,8
SECUNDARIA INCOMPLETA	30,9	46,7	25,1	8,8	31,1	40,5	25,2	6,7	30,8	60,6	25,0	11,3
SUPERIOR INCOMPLETO	76,8	81,5	66,6	48,7	79,2	81,9	70,2	51,4	74,9	81,0	64,8	50,1

FUENTE SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

En relación con la participación en el mercado laboral se observa que la tasa de actividad de los jóvenes de entre 18 y 24 años supera el 63%.

En Paraguay, Perú, Uruguay y Brasil la tasa de actividad de los jóvenes ronda el 70%, en contraste con Chile y Venezuela, donde menos de la mitad de los jóvenes son económicamente activos.

La proporción de mujeres jóvenes que trabajan o buscan trabajo es considerablemente menor que entre los varones. La tasa de actividad guarda una estrecha relación con el es-

trato social y la condición de escolarización. Quienes continúan estudiando luego de terminar el nivel medio suelen participar del mercado laboral en mucha menor proporción que entre quienes ya no estudian. No obstante, resulta interesante destacar que la amplitud de la brecha de género alcanza su punto máximo en los 53 puntos porcentuales entre quienes no accedieron al nivel superior y se reduce a 3 puntos porcentuales entre quienes accedieron al nivel superior. Esta intensa vinculación entre participación laboral, género y nivel educativo revela un nuevo matiz al hacer foco en el modo en que la convivencia con niños pequeños afecta la voluntad de participar en el mercado laboral.

Las representaciones en juego al momento de conformar una nueva familia llevan a una rígida distribución del tiempo familiar dedicado al trabajo remunerado y no remunerado entre varones y mujeres que tracciona con fuerza para que las mujeres se retiren del mercado laboral y los varones, en contraste, intensifiquen su relación con el mercado de trabajo.

Tanto es así, que la brecha de género de apenas 3 puntos porcentuales entre las mujeres y varones que accedieron al nivel superior alcanza los 30 puntos porcentuales cuando se retiraron del hogar de crianza, y entre los jóvenes con bajo nivel de instrucción la brecha de género trepa a los 45 puntos porcentuales.

Tabla III.B.12a. Tasa de actividad de la población de 18 a 24 años según configuración familiar, sexo y país, cca. 2010. América Latina, 18 países

PAÍS	TOTAL				VARONES				MUJERES			
	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (74,3%)		JEFES O CÓN- YUGES (17,1%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (80,5%)		JEFES O CÓN- YUGES (9,0%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (68,3%)		JEFES O CÓN- YUGES (25,1%)
		NO (54,6%)	SÍ (19,7%)			NO (64,4%)	SÍ (16,2%)			NO (45,5%)	SÍ (23,2%)	
ARGENTINA	54,9	53,7	61,1	64,6	65,4	61,9	78,4	99,1	44,2	43,1	49,7	64,8
BOLIVIA (EP)	59,1	52,7	66,9	73,4	68,2	57,9	75,7	99,6	50,2	45,6	61,5	74,8
BRASIL	72,2	72,4	70,8	69,9	81,6	77,2	84,0	97,9	62,8	65,7	62,2	55,4
CHILE	46,6	42,1	50,2	63,0	55,9	48,4	66,6	99,4	37,5	33,6	42,8	61,1
COLOMBIA	64,8	62,9	68,7	67,4	76,8	69,2	81,9	99,3	53,4	52,9	59,8	69,0
COSTA RICA	60,1	59,0	60,9	64,0	72,6	67,5	77,6	99,9	47,2	47,9	50,3	55,2
ECUADOR	54,9	52,8	59,8	62,6	69,2	61,1	79,5	99,1	40,1	41,0	44,5	52,5
EL SALVADOR	55,1	54,5	61,0	59,4	72,2	63,9	80,2	97,8	39,3	42,0	46,9	49,8
GUATEMALA	61,9	69,6	64,5	60,5	83,5	79,9	82,4	97,6	42,1	56,4	45,2	61,8
HONDURAS	56,2	59,9	61,8	52,9	78,1	74,3	83,3	98,4	34,6	38,2	41,5	47,2
MÉXICO	58,7	58,3	66,3	62,1	75,3	67,5	84,4	99,5	41,9	46,0	50,8	53,6
NICARAGUA	57,3	56,5	66,9	57,7	78,4	71,3	85,6	99,7	35,9	33,3	49,1	34,7
PANAMÁ	58,1	58,1	60,3	57,1	77,7	71,5	84,2	100,0	39,1	38,0	44,5	40,6
PARAGUAY	68,9	70,3	71,1	63,9	81,0	76,9	87,2	100,0	56,7	60,8	58,2	57,3
PERÚ	68,6	67,1	73,0	74,9	75,5	71,1	84,9	97,6	61,3	61,9	64,0	73,3
R. DOMINI- CANA	51,4	50,4	52,1	56,4	64,5	57,1	71,9	92,2	37,5	40,1	36,8	58,1
URUGUAY	71,2	67,8	72,4	76,8	79,7	74,8	85,7	100,0	62,4	58,2	65,3	72,5
VENEZUELA (RB)	49,8	45,6	54,9	57,3	65,5	56,0	74,2	97,2	34,3	31,4	39,7	52,1
TOTAL	63,7	62,8	66,5	66,7	76,0	69,6	81,8	98,8	51,4	53,0	55,3	61,2

FUENTE SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

Tabla II.B.12b. Tasa de actividad de la población de 18 a 24 años según configuración familiar, área geográfica de residencia, máximo nivel de instrucción y sexo, cca. 2010. América Latina, 18 países

Área geográfica de residencia

	TOTAL				VARONES				MUJERES			
	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (74,3%)		JEFES O CÓN-YUGES (17,1%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (80,5%)		JEFES O CÓN-YUGES (9,0%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (68,3%)		JEFES O CÓN-YUGES (25,1%)
		NO (54,6%)	SÍ (19,7%)			NO (64,4%)	SÍ (16,2%)			NO (45,5%)	SÍ (23,2%)	
URBANA	63,8	61,6	66,8	68,8	73,8	67,2	80,4	98,8	54,0	53,8	57,7	62,8
RURAL	63,0	69,1	64,9	61,0	85,9	81,3	86,5	99,0	39,4	48,0	44,4	51,7

Máximo nivel de instrucción

	TOTAL				VARONES				MUJERES			
	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (74,3%)		JEFES O CÓN-YUGES (17,1%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (80,5%)		JEFES O CÓN-YUGES (9,0%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (68,3%)		JEFES O CÓN-YUGES (25,1%)
		NO (54,6%)	SÍ (19,7%)			NO (64,4%)	SÍ (16,2%)			NO (45,5%)	SÍ (23,2%)	
PRIMARIA INCOMPLETA	68,6	81,3	71,4	60,5	93,2	90,6	91,9	99,2	40,6	52,6	49,6	54,6
SECUNDARIA INCOMPLETA	61,9	61,8	63,5	63,6	77,8	70,4	80,8	98,8	43,5	42,2	49,4	56,7
SECUNDARIA COMPLETA	76,7	79,9	74,5	72,6	88,9	86,4	89,3	98,6	65,6	70,8	65,5	67,9
SUPERIOR / UNIVERSITARIO	51,3	48,4	57,1	73,5	52,8	49,8	61,6	98,5	50,1	47,1	54,9	68,8

FUENTE SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

Visto desde el ángulo de la exclusión simultánea del sistema educativo y laboral, esta imagen se sostiene y la torna aún más consistente.

Entre los 18 y 24 años el 17% de los jóvenes no estudian ni trabajan.

En República Dominicana, Nicaragua, El Salvador y Honduras se observan los valores más altos que van desde el 22 al 28%, y en Uruguay y Venezuela los valores más bajos, entre el 8 y 11%. Al enfocar en las brechas de género se observa en todos los países la misma tendencia, aunque con amplitud variable según el país. Para el total del grupo la brecha de género

supera los 21 puntos porcentuales en perjuicio de las mujeres. En Guatemala, Nicaragua y Honduras, esta brecha es del doble, mientras que en Uruguay, Venezuela y Argentina desciende a aproximadamente 11 puntos porcentuales.

Esto es, el 27% de las mujeres de entre 18 y 24 años no estudian ni trabajan. En los países centroamericanos –El Salvador, Honduras, Guatemala y Nicaragua– la proporción de mujeres jóvenes que no estudia ni trabaja oscila entre el 40 y el 47%. La condición de doble inactividad es a todas luces un comportamiento que se intensifica en contextos de vulnerabilidad social. Entre las mujeres que residen en zonas rurales, la doble exclusión supera el 47% de ellas. Entre las mujeres que no lograron acceder al nivel medio, asciende al 57%. En contraste, sólo el 3% de las mujeres que accedieron al nivel superior no estudian ni trabajan.

Tal como es de esperar, la presencia de niños pequeños en el hogar y muy especialmente la retirada de la familia de crianza afecta intensamente la probabilidad de que las mujeres jóvenes no estudien ni trabajen.

Entre los varones, la proporción que no estudia ni trabaja se mantiene constante en un 7%, convivan o no con niños pequeños y, si encabezan sus hogares, se reduce a la mitad. En contraste, el 17% de las mujeres que no conviven con hijos o sobrinos pequeños no estudia ni trabaja, mientras que el 29% se encuentra en esta situación cuando hay niños pequeños en el hogar. Cuando las mujeres jóvenes se alejan de sus hogares de crianza para conformar un nuevo hogar, esta condición afecta a la mitad de ellas. Si estas mujeres viven en áreas rurales o si tienen bajo nivel de instrucción, el valor de este indicador alcanza el 67%.

Tabla III.B.13a. Porcentaje de jóvenes de entre 18 y 24 años que no estudia ni trabaja según configuración familiar, sexo y país, cca. 2010. América Latina, 18 países

PAÍS	TOTAL				VARONES				MUJERES			
	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (74,3%)		JEFES O CÓN-YUGES (17,1%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (80,5%)		JEFES O CÓN-YUGES (9,0%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (68,3%)		JEFES O CÓN-YUGES (25,1%)
		NO (54,6%)	SÍ (19,7%)			NO (64,4%)	SÍ (16,2%)			NO (45,5%)	SÍ (23,2%)	
ARGENTINA	13,3	23,2	9,4	28,0	7,7	13,0	9,0	0,9	19,1	10,0	29,9	38,8
BOLIVIA (EP)	12,0	12,8	5,4	23,5	3,2	3,5	4,5	0,0	20,7	6,7	18,5	33,3
BRASIL	16,2	20,7	11,7	27,2	8,9	9,8	10,5	3,0	23,4	13,4	27,9	40,1
CHILE	19,3	29,9	13,6	32,4	11,5	13,9	12,2	2,0	27,0	15,6	37,2	45,0
COLOMBIA	16,9	19,4	8,8	28,5	5,4	7,6	6,1	2,8	28,0	13,0	27,4	37,6
COSTA RICA	13,1	16,5	7,8	29,0	5,3	7,7	5,9	0,1	21,2	10,4	22,0	41,9
ECUADOR	16,0	20,6	8,0	32,5	4,5	4,7	5,4	1,9	28,0	11,6	32,9	50,8
EL SALVADOR	25,0	25,9	14,6	38,0	8,6	9,3	8,8	1,0	40,2	22,1	38,1	54,9
GUATEMALA	27,0	24,7	14,0	37,6	5,7	7,9	6,0	0,8	46,5	24,4	42,8	52,5
HONDURAS	28,3	26,6	18,6	43,5	9,1	8,3	9,4	9,0	47,1	32,3	43,9	59,9
MÉXICO	19,4	20,3	9,7	36,0	3,8	4,2	4,5	0,7	35,1	16,8	33,9	54,8
NICARAGUA	24,7	23,1	13,8	40,3	7,1	6,9	8,1	1,8	42,6	22,5	38,5	67,2
PANAMÁ	19,4	25,6	8,8	39,1	4,8	5,7	5,6	0,0	33,6	13,7	38,9	57,7
PARAGUAY	15,8	21,5	8,5	32,6	6,7	7,9	6,7	0,0	25,0	11,0	32,3	44,1
R. DOMINI-CANA	22,0	25,7	16,0	32,9	14,5	15,3	14,8	5,2	30,0	17,8	33,7	41,5
URUGUAY	11,1	21,1	7,3	21,6	5,6	7,6	6,4	1,2	16,7	8,7	28,2	30,7
VENEZUELA (RB)	7,6	8,8	3,9	13,5	1,5	1,7	1,7	0,0	13,6	7,0	14,4	19,0
TOTAL	16,9	12,2	19,6	39,9	6,3	7,8	7,1	2,6	27,3	13,8	28,7	41,3

FUENTE SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

Tabla III.B.13b. Porcentaje de jóvenes de entre 18 y 24 años que no estudia ni trabaja según configuración familiar, área geográfica de residencia, máximo nivel de instrucción y sexo, cca. 2010. América Latina, 18 países

Área geográfica de residencia

	TOTAL				VARONES				MUJERES			
	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (74,3%)		JEFES O CÓN-YUGES (17,1%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (80,5%)		JEFES O CÓN-YUGES (9,0%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (68,3%)		JEFES O CÓN-YUGES (25,1%)
		NO (54,6%)	SÍ (19,7%)			NO (64,4%)	SÍ (16,2%)			NO (45,5%)	SÍ (23,2%)	
URBANA	14,9	11,0	18,2	33,3	6,6	7,9	7,5	2,7	23,0	14,9	25,4	42,5
RURAL	25,8	21,0	25,4	60,3	4,9	7,5	5,5	1,8	47,3	40,9	44,3	66,7

Máximo nivel de instrucción

	TOTAL				VARONES				MUJERES			
	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (74,3%)		JEFES O CÓN-YUGES (17,1%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (80,5%)		JEFES O CÓN-YUGES (9,0%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (68,3%)		JEFES O CÓN-YUGES (25,1%)
		NO (54,6%)	SÍ (19,7%)			NO (64,4%)	SÍ (16,2%)			NO (45,5%)	SÍ (23,2%)	
PRIMARIA INCOMPLETA	29,8	20,6	26,9	56,7	5,9	8,5	7,4	2,9	56,9	45,5	47,7	66,0
SECUNDARIA INCOMPLETA	19,0	13,2	20,8	38,2	5,4	6,3	5,9	2,8	34,7	25,4	33,0	49,2
SECUNDARIA COMPLETA	22,1	19,9	24,1	34,0	10,3	14,1	9,8	2,2	32,9	27,2	32,8	42,7
SUPERIOR / UNIVERSITARIO	3,0	2,3	5,4	7,9	1,6	1,4	2,7	0,0	4,2	3,0	6,6	8,3

FUENTE SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

En síntesis, el curso de vida de niños, adolescentes y jóvenes es la resultante y fluir de una multiplicidad de decisiones, familiares e individuales, deliberadas o emergentes, anudadas, simultáneas y condicionadas entre ellas que le dan forma y orientación. La información disponible permitió realizar una aproximación a las configuraciones surgidas del posicionamiento de las personas al relacionarse con el sistema educativo, el mercado laboral, sus hogares de crianza y reproducción, dejando en evidencia que los recorridos escolares y las configuraciones de vida adquieren modulaciones diferentes según el nivel de desarrollo de los países en los que residen, el área geográfica, la condición de género y las dinámicas de las familias que conforman. Al adoptar la perspectiva del curso de vida, se pudo dar cuenta de que, desde la infancia hasta la adultez, estos atributos alteran las prioridades y los sentidos dados al proceso de escolarización, configurando situaciones que limitan o, por el contrario, potencian la relación con el sistema educativo a lo largo del tiempo.

En este sentido, la información analizada sugiere que el lazo de los niños, adolescentes y jóvenes con el sistema educativo tiende a debilitarse más rápidamente si provienen de sectores sociales desfavorecidos. Desde el inicio, la interrupción temprana de las trayectorias escolares se da con mucha mayor intensidad entre los niños, adolescentes y jóvenes que acumulan mayor cantidad de desventajas sociales. Más de siete de cada diez niños que no concurren a la escuela forman parte de los hogares más pobres de la región.

Es evidente que las privaciones económicas y el modo en que éstas afectan las dinámicas familiares de los hogares en los que residen niños, adolescentes y jóvenes, son a todas luces la principal causa de abandono escolar.

La participación temprana en el mercado laboral es un comportamiento que se desprende naturalmente de contextos de socialización signados por la acumulación de carencias. Frente a este contexto, no debería llamar la atención que la voluntad por incorporarse al mercado laboral aparezca muy tempranamente, aun cuando esto implique en muchos casos la interrupción de la trayectoria escolar.

La interferencia de la participación en el mercado laboral en el desarrollo de trayectorias escolares sin altibajos ni interrupciones, que es mucho más frecuente entre los varones, encuentra su correlato entre las mujeres en el tiempo dedicado a la producción de cuidado.

La información analizada permitió comprender que la retirada de las mujeres del hogar de crianza se da más tempranamente que entre los varones, y que a la vez la conformación de una nueva familia y particularmente el nacimiento de los hijos se relaciona estrechamente con el aumento de la probabilidad de abandonar la escuela.

En contraste, entre los niños, adolescentes y jóvenes de los estratos sociales más altos se observan trayectorias escolares más extensas, fluidas y estables. La situación más frecuente en estos hogares es que los niños a cargo de sus padres o adultos de referencia inicien sus trayectorias escolares muy tempranamente, ingresen al nivel primario a la edad correspondiente y transcurran el proceso de escolarización en las mismas condiciones que la iniciaron. Esto es, sin atrasarse, sin la presión ni la necesidad de trabajar, ni fuera ni dentro del hogar, con la posibilidad, contexto y voluntad de permanecer en sus hogares de crianza, postergando la conformación de una nueva familia hasta la graduación, al menos, del nivel medio. Se trata en definitiva de trayectorias escolares más protegidas, desarrolladas en un entorno más favorable a la escolarización, en donde la educación es ya un valor consolidado por las generaciones precedentes.

La escolarización de los adolescentes y jóvenes, en contextos económicamente favorables, no establece un punto de quiebre con sus familias ni entorno inmediato; por el contrario, es parte de la transmisión intergeneracional de oportunidades sociales.

Con lo dicho, se puso de relieve la centralidad que adquieren las dinámicas familiares y contextuales en el sostenimiento de las trayectorias escolares de niños, adolescentes y jóvenes. El sistema educativo, por su parte, si bien demuestra una creciente capacidad para incorporar a niños, adolescentes y jóvenes que históricamente vieron vulnerado su derecho a la educación, deja en evidencia que tiene serias dificultades para interactuar con las familias, los niños, adolescentes y jóvenes que más apoyo requieren para el sostenimiento y desarrollo de trayectorias escolares exitosas.

c. Trayectorias escolares truncadas.

¿Por qué los niños y adolescentes dejan la escuela?

En el punto anterior el foco estuvo puesto en el modo en que el entrelazamiento de las trayectorias vitales da forma al curso de vida de los adolescentes y jóvenes latinoamericanos, a través de la observación y análisis de algunos de sus puntos nodales. En este apartado la mirada se concentra exclusivamente en los adolescentes que interrumpieron tempranamente sus trayectorias escolares, con el propósito de ofrecer información relevante para enriquecer el debate actual en torno a los motivos que desencadenan esta ruptura.

El panorama educativo de los jóvenes y adultos latinoamericanos de entre 25 y 35 años deja en evidencia una brecha alarmante entre las expectativas sociales y su situación efectiva. Como ya fue mencionado al comienzo de este documento, poco más de la mitad de este grupo de edad, el 53,5%, completó al menos el nivel medio. En efecto, a esta edad, poco más del 8% se encuentra vinculado con el sistema educativo, y prácticamente todos intentando finalizar sus estudios superiores. Si a ello le sumamos la población que no asiste pero accedió al nivel superior, la proporción de adultos con estudios del nivel superior alcanza el 29%. Otro 29% dejó de estudiar una vez que terminó el nivel medio, esto es al finalizar la adolescencia o durante los primeros años de juventud. El 23,5% se desvinculó del sistema educativo durante el transcurso del nivel medio, cabe suponer durante la adolescencia, y el restante 24,5% abandonó la escuela sin haber nunca superado el nivel primario.

Más cerca en el tiempo, el nivel educativo de la población de 18 a 24 años no ofrece un panorama muy diferente. El 54,6% de este grupo de edad cuenta con al menos el nivel medio completo. El 26% interrumpió sus trayectorias escolares una vez que culminó el nivel medio, el 21% abandonó sus estudios durante el transcurso del nivel medio y el 14,3% no superó nunca el nivel primario.

¿A qué se debe que en un contexto de creciente valorización e inversión en educación, ampliación de los tramos obligatorios y consecuente extensión de la gratuidad sólo el 52% de las personas de entre 25 y 35 años y el 54,6% de las personas de entre 18 y 24 años se hayan graduado al menos del nivel medio? ¿Cuáles son los ejes destacables del debate en torno a los motivos por los cuales los adolescentes y jóvenes interrumpen sus trayectorias escolares?

En primer lugar, cabe destacar que el abandono escolar es un tema que despierta gran interés en la sociedad y particularmente en la comunidad educativa. Es evidente que no estamos ante un fenómeno social invisibilizado. Esta preocupación se refleja en la profusa y permanente producción de informes, documentos e investigaciones a través de las cuales se busca identificar los aspectos que inciden en la ruptura momentánea o definitiva de los estudiantes con el sistema educativo.

De esta abundante literatura se desprende un consenso generalizado en torno a que el abandono escolar es un fenómeno complejo en el que están imbricados una multiplicidad de factores y que, por eso mismo, es imposible establecer causalidades directas a alguno de ellos en particular. Los condicionantes analizados abarcan desde la organización de los sistemas educativos, el contexto social, la gestión escolar, la relación de los alumnos con los docentes, la situación familiar y la situación individual. También se resalta el gran peso que tienen las pautas culturales y el universo simbólico de las familias y las escuelas en el desarrollo de expectativas, actitudes y comportamientos que coadyuvan en el bajo desempeño y en el abandono escolar (Escudero, 2005; Tijoux y Guzmán, 1998, en *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*, 2012).

Una característica llamativa y persistente es la tendencia a diferenciar los motivos vinculados con la desescolarización en “endógenos” y “exógenos”, “institucionales” e “individuales”. Con las expresiones “factores intraescolares”, “endógenos” o “institucionales” se alude comúnmente a aquellos aspectos “propios de los sistemas educativos y de la organización escolar, en tanto que obstaculizan el aprovechamiento de los estudiantes y la permanencia de estos en la escuela hasta la conclusión del nivel. En este rubro se consideran categorías que se refieren al rendimiento escolar, la preparación docente, la gestión y el liderazgo de directivos y autoridades educativas, la relación entre el docente y el alumno, la pertinencia de los planes de estudio y la reprobación, entre otros” (Román, 2009, 2003, 2002; Bolívar, 2005; Román y Álvarez, 2001; Román y Cardemil, 2001; Arancibia, 1996; Himmel, Maltes, Gazmuri y Majluf, 1994, en *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*, 2012:7).

En contraste, los factores individuales, extraescolares, exógenos al sistema educativo vinculados con la interrupción de las trayectorias escolares son aquellos “que escapan de la influencia directa de la comunidad educativa y, en general, de todo el sistema educativo. Así pues, desde esta perspectiva cobran relevancia los aspectos referentes a la estructura socio-económica, política y cultural que dificultan la permanencia de los jóvenes en la escuela. Entre estos factores se mencionan las condiciones de marginalidad, pobreza, vulnerabilidad social; el prematuro ingreso al mundo laboral, la segmentación social, la inestabilidad económica, el mantenimiento de tasas de bajo crecimiento y el alto desempleo en las sociedades” (MIDEPLAN, 2002; Beyer, 1998; INJUV, 1998, en *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*, 2012:6). También, aunque en menor medida, se asocian algunas problemáticas cada vez más comunes entre la juventud, como las adicciones y el embarazo temprano en adolescentes (Gentili, 2008). “De este modo, el

común denominador de estos factores consiste en que la responsabilidad en su producción y reproducción se atribuye a agentes extraescolares como pueden ser el Estado, la comunidad, el mercado, los grupos de pares y la familia” (*Reporte de Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*, 2012:6).

Este marco conceptual para abordar la problemática del abandono escolar es intensamente cuestionado. Briscioli y Canciano destacan que en el modo de abordar conceptualmente el abandono escolar “radica uno de los principales límites de este tipo de argumentaciones, es decir, en la operación de inventariar factores y de explicar su correlación con lo que puede pasar, más que de señalar lo que sucede. En términos generales, lo que incomoda de esta probabilística sociológica es que en última instancia más que aportar al debate, refuerza prejuicios y construye estereotipos que en general recaen sobre determinados grupos poblacionales, ya estigmatizados” (Briscioli y Canciano, 2012:6).

Dicho de otro modo, cuando el foco se pone en el momento preciso en que se produce el abandono escolar no se alcanza a comprender que la ruptura del lazo con el sistema educativo es un momento, un hito, dentro de una trayectoria escolar que por diversos motivos se debilitó a lo largo del tiempo, hasta romperse. Es crucial tener presente, tal como se destacó al comienzo de este documento, que en la actualidad prácticamente toda la población cuenta con alguna experiencia escolar. Es decir, con excepción de algunos núcleos críticos de exclusión y habida cuenta de la imposibilidad del sistema educativo para revertir en el presente la exclusión educativa que afectó a una proporción considerable de la población en el pasado, en la actualidad el funcionamiento del sistema educativo se caracteriza por ser capaz de incorporar a prácticamente toda la población al nivel primario durante los 6 y 8 años de edad a la vez que encuentra serias dificultades para sostener ese vínculo a lo largo del tiempo o reincorporar a quienes por alguna circunstancia lo interrumpieron tempranamente.

La perspectiva diacrónica es útil también para identificar matices en la “multiplicidad de factores asociados” al abandono escolar: los jerarquiza, los ordena dentro del ciclo vital y de este modo encauza su capacidad explicativa. En primer lugar, es más que evidente que existe una fuerte relación entre las desventajas sociales de origen y la probabilidad de que los niños y adolescentes interrumpan sus estudios. Sería un error desdibujar la marca que tienen las privaciones económicas y las carencias materiales en la relación que los sujetos establecen con el sistema educativo.

Efectivamente, el 54% de los niños y adolescentes no escolarizados provienen de los hogares de menores recursos de la región. Desde otro ángulo, este valor refleja que entre los niños y adolescentes que no concurren a la escuela la probabilidad de pertenecer a los hogares socialmente más desfavorecidos de la región es el doble que entre quienes se encuentran escolarizados.

Tabla III.C.14. Porcentaje de niños y adolescentes que viven en hogares de clima educativo bajo según grupos de edad, cca. 2010. América Latina, 18 países

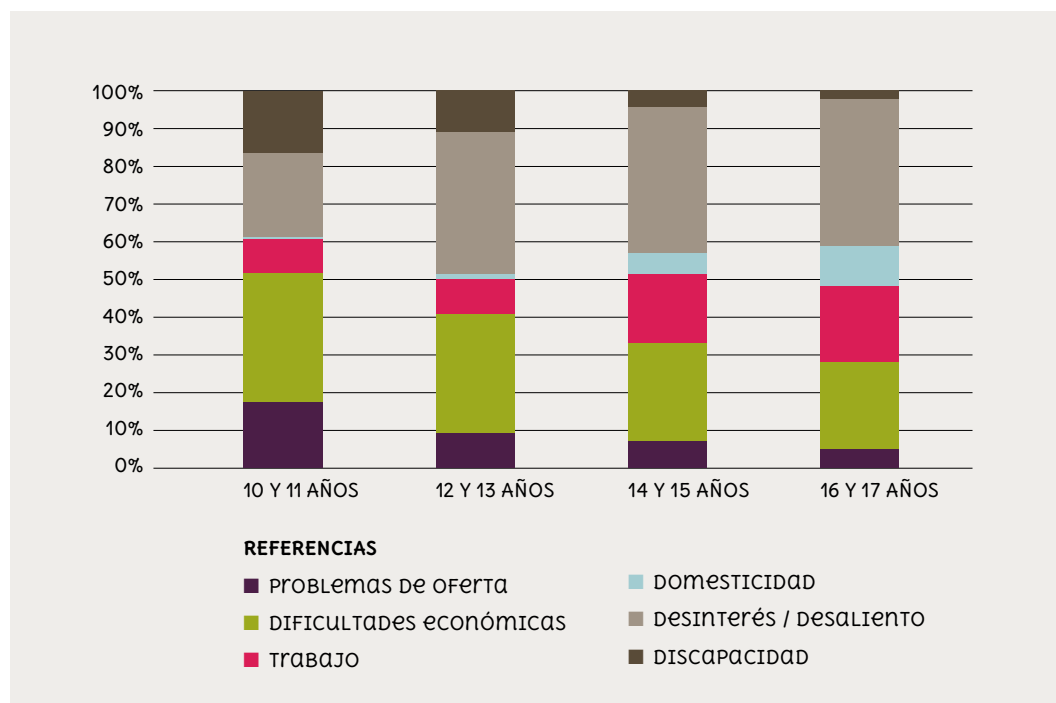
GRUPO DE EDAD	ESCOLARIZADOS EN %	NO ESCOLARIZADOS EN %
7 A 11 AÑOS	34,9	61,4
12 Y 13 AÑOS	34,6	68,4
14 Y 15 AÑOS	32,5	61,1
16 Y 17 AÑOS	27,4	46,9
TOTAL	33,3	53,7

FUENTE SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

Al recuperar la perspectiva de los actores esta idea se refuerza. El acercamiento que permiten las Encuestas de Hogares de seis países de la América Latina –Bolivia, Chile, Panamá, Costa Rica, Nicaragua y Paraguay– a la voz de las familias y los niños desescolarizados constata que entre los niños más pequeños, el efecto directo de las dificultades económicas es la causa principal por la cual las familias no pueden sostener la escolarización de sus hijos. Al sumar los problemas de oferta se logra dar cuenta –para más de la mitad de los casos– de los motivos implicados en la desescolarización. Las enfermedades crónicas y la discapacidad son los motivos de desescolarización en el 17% de los casos, mientras que el 9% de los niños no concurre a la escuela porque sus familias requieren de los ingresos que obtienen por su trabajo.

Entre los adolescentes que interrumpieron sus trayectorias escolares aparecen nuevos motivos a los que aluden para explicar el abandono de la escuela. En primer lugar se destaca que si bien la participación relativa de los adolescentes pobres entre los desescolarizados disminuye, continúa siendo mayoritaria. En efecto, más del 80% de los niños y adolescentes de entre 7 y 13 años que no concurren a la escuela conforman hogares ubicados en el 30% más bajo de la distribución de ingresos, mientras que entre los adolescentes de 16 y 17 años este valor desciende diez puntos porcentuales. Asimismo, durante la adolescencia, el trabajo realizado fuera y dentro del hogar irrumpe, desde la voz de los actores y sus familias, como causa directa de la desescolarización. El peso del trabajo remunerado duplica su participación entre los motivos que los propios adolescentes o sus familias declaran como motivo de desescolarización y el trabajo relacionado con la maternidad y paternidad temprana es mencionado por el 20% de los adolescentes que no concurre a la escuela.

Gráfico I. Motivos asociados con el abandono escolar, según grupos de edad, cca. 2010. América Latina, 6 países

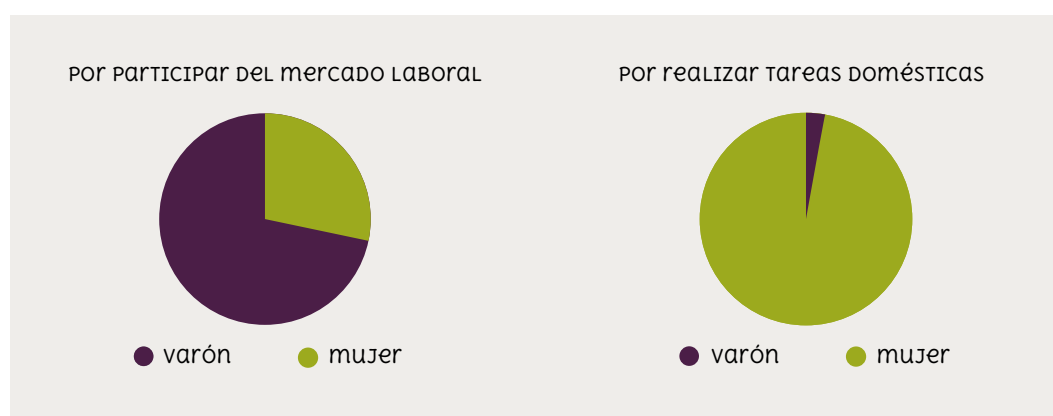


FUENTE SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

Ambas actividades, el trabajo remunerado y el trabajo de cuidado vinculado con la maternidad y la paternidad como causas de abandono escolar, pueden ser pensadas como expresiones de los cambios que se producen en las dinámicas de las familias afectadas por carencias y privaciones persistentes. Es decir, como una expresión de los nuevos roles que asumen los adolescentes una vez que dejaron de ser niños.

Estos nuevos roles, a la vez, están estrechamente asociados a la condición de género de los adolescentes. En efecto, más del 70% de quienes señalan motivos laborales como causa principal de deserción son varones, en contraste con el 97% de mujeres registradas entre quienes indican que la maternidad y las tareas asociadas a la reproducción de la vida doméstica constituyen la causa principal de abandono escolar.

Gráfico II. Niños y adolescentes que no asisten a la escuela, según sexo, cca. 2010. América Latina, 6 países



FUENTE SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

De este modo se pone de relieve que los motivos que los estudios especializados clasifican como “exógenos” al sistema educativo son aquellos a los que mayormente alude la población desescolarizada y sus familias para explicar las motivaciones que desencadenaron la ruptura del lazo con el sistema educativo.

Ahora bien, ¿en qué medida esta congruencia puede ser pensada como el reflejo de la reproducción de aquello que Briscioli y Canciano denominan “el reforzamiento de prejuicios y estereotipos que en general recaen sobre determinados grupos sociales ya estigmatizados”? ¿Qué consecuencias trae aparejadas este modo de considerar al abandono escolar para el diseño de estrategias orientadas a revertirlo?

El recurso de clasificar como “exógenos” a los aspectos más fuertemente vinculados con el abandono escolar desliga al sistema educativo de su parte en la distribución de responsabilidades implicadas en el desencuentro entre familias, adolescentes y escuela.

Esta clasificación descansa en una aparente simetría que conlleva, por ejemplo, al uso recurrente del término “deserción” para aludir al abandono escolar. Al respecto, Kantor señala que el término “desertor” “remite a la idea de alguien que traiciona la lealtad al cumplimiento de una obligación por decisión propia. En el caso de la escuela está por verse en qué medida son los alumnos los que deciden ‘traicionar’ el desarrollo del obligado

recorrido escolar, si son situaciones extra escolares que condicionan el tránsito por la escuela, y eventualmente fuerzan su interrupción, y/o si hay experiencias que se viven en la propia institución que operan para expulsar a los alumnos” (Kantor, 2001:3).

Si bien la interrupción de la trayectoria escolar expresa el fracaso efectivo de ambas partes para sostener una relación que en algún momento fue posible, la aparente igualdad entre “estudiantes” y “sistema educativo” es engañosa. Cuando las sociedades establecen el derecho de todo ciudadano a recibir educación se están comprometiendo a realizar todos los esfuerzos necesarios para que ese derecho se haga efectivo. De la naturaleza de este pacto se desprende una relación asimétrica entre las partes, en donde una es garante de ese derecho (Estado) y la otra su titular (la población) (Atria, en López, 2014).

La relación entre estudiantes y sistema educativo no es una relación entre iguales y, por ello, las responsabilidades respecto al desencuentro entre ambos también son desiguales. Al considerar esta asimetría, el sostenimiento de abordajes del abandono escolar que se detienen ante “factores exógenos”, más que explicarlo, expresa los límites del compromiso asumido por el sistema educativo para garantizar el derecho a la educación.

Esta dicotomía revela las responsabilidades que el sistema educativo está dispuesto a asumir y aquellas que considera que le son ajenas, cuando justamente son estas últimas las que permiten predecir con mayor exactitud cuáles estudiantes culminarán su educación básica y cuáles la interrumpirán tempranamente.

Esta perspectiva se refuerza con las respuestas que recogen los estudios empíricos antes señalados. Pareciera que incluso los niños, los adolescentes y sus familias consideran que la desescolarización es consecuencia de sus propias decisiones. Una de las expresiones más críticas es quizás la que pone de relieve el desinterés por el estudio como motivo principal para abandonar la escuela. El 22% de los niños entre 10 y 11 años que no estudian declaran que se encuentran en esa situación porque no les interesa estudiar; entre los 14 y 17 años este motivo es señalado por el 38% de los adolescentes y se ubica como el principal entre los relacionados con el abandono escolar. Ahora bien, ¿no es éste un modo en que los niños, adolescentes y sus familias expresan que “esta escuela no es para mí”?

¿No es el desinterés uno de los modos en que se expresa la debilidad de la población para exigir el cumplimiento de su derecho a la educación y del sistema educativo para instalarse como una opción valiosa entre los adolescentes desde la cual estructurar el presente y construir el futuro?

Ciertamente, la exclusión educativa de los niños y adolescentes en contextos desfavorables, el peso de las carencias económicas y/o simbólicas de los adolescentes y sus familias para sostener el vínculo con la escuela pueden ser pensados, desde la perspectiva del derecho a la educación, como una expresión de los mecanismos solapados de exclusión que

aun hoy operan dentro del sistema educativo, una expresión de su dificultad por construir estrategias pedagógicas adecuadas a contextos sociales para los cuales, particularmente, el nivel medio no fue originalmente diseñado.

d. Hacer valer lo aprendido.

La relación de los jóvenes con el mercado laboral

El inicio de la trayectoria laboral es uno de los puntos de transición sobresalientes en el curso de vida de las personas. Constituye un hito dentro del proceso gradual de adquisición de autonomía y, tal como ya fue analizado, se encuentra estrechamente relacionado con el contexto social y económico en que viven los adolescentes y jóvenes, las características que asumió y asume el proceso de escolarización, las dinámicas familiares que los sostienen y la conformación de una nueva familia.

El acceso a una educación de calidad, particularmente por el modo en que el capital educativo acumulado se vincula con el acceso a una buena inserción laboral y en consecuencia al bienestar, es una de las preocupaciones mencionadas con mayor frecuencia por los jóvenes en las encuestas especializadas. Los jóvenes bolivianos señalan que la educación de baja calidad es uno de los tres problemas que más comprometen el presente y futuro de la juventud (Encuesta de Juventudes en Bolivia, 2008). Entre los jóvenes brasileños los problemas mencionados en segundo lugar son el acceso al empleo, a una profesión y a la educación (Pesquisa Nacional sobre Perfil y Opinión de los Jóvenes Brasileños, 2013). En Argentina, el 20% de los jóvenes encuestados señalan que la educación de baja calidad constituye el principal obstáculo para que los jóvenes vivan mejor en el presente y conquisten el futuro (Encuesta de Juventudes en Argentina, 2008).

La bibliografía especializada coincide en señalar que en los comienzos de sus trayectorias laborales los jóvenes afrontan serias dificultades para obtener un ingreso digno, fundamentalmente aquellas que derivan de la falta de contactos y experiencia. Acceden a peores empleos y son los primeros en ser despedidos en épocas de crisis económica. En comparación con los adultos, tienen una probabilidad aumentada en un 30% de quedarse sin empleo en el sector informal y más de la mitad de quienes están empleados no hacen contribuciones a la seguridad social o a un sistema de pensiones (UNESCO, 2013).

Las dificultades laborales de los jóvenes se han visto acrecentadas en las últimas décadas como consecuencia, paradójicamente, del aumento sostenido y considerable de su nivel educativo y la persistencia de mercados laborales restringidos, fragmentados y selectivos.

Los jóvenes como grupo poblacional tienen hoy un nivel educativo mayor que el de sus padres, pero sus posibilidades de conseguir buenos empleos se redujeron. El desajuste histórico entre oferta y demanda de fuerza laboral lleva a que los empleadores tengan la posibilidad de seleccionar entre trabajadores potenciales con mayor nivel de instrucción,

lo cual reduce sus posibilidades de obtener un empleo y presiona hacia la baja del salario de los trabajadores con secundaria completa.

En efecto, tal como señalan varios estudios centrados en la relación entre salario y nivel educativo, los claros perdedores en los últimos 30 años han sido los jóvenes y adultos con educación secundaria.

El mercado laboral está pagando por estos trabajadores salarios cada vez más cercanos a los de aquellos con menos educación, mientras que la brecha con los trabajadores más educados aumenta (Bassi *et al.*, 2012:28).

Asimismo, la mayor extensión de las trayectorias escolares trajo aparejada la postergación de la edad de inicio de la trayectoria laboral, lo cual enlentece el proceso de adquisición de entrenamiento y experiencia laboral, uno de los factores más fuertemente asociados a las posibilidades de conseguir un buen empleo (Bassi *et al.*, 2012:20).

Ahora bien, ¿qué implica abordar la situación laboral de los jóvenes latinoamericanos de entre 18 y 24 años desde la perspectiva del curso de vida? A esta edad el 53% de los jóvenes trabajan. Entre los varones la tasa de ocupación ronda el 66%. Tal como se analizó en los apartados precedentes, gran parte de los jóvenes de entre 18 y 24 años inicia sus trayectorias laborales antes de retirarse de sus familias de crianza. Desde esta perspectiva, sus ingresos se suman a los que aportan el resto de los ocupados del hogar. El nivel de actividad económica que se observó entre los adolescentes indica que muchos de ellos llegan a la juventud con años de experiencia laboral acumulada. Tal como vimos, en algunos casos la participación en el mercado laboral tracciona hacia la interrupción de las trayectorias escolares, pero en otros se superpone. En efecto, el 13% de los jóvenes estudia y trabaja, y entre quienes accedieron al nivel superior esta proporción alcanza el 32%.

Tabla III.D.15. Condición de actividad de la población de 18 a 24 años según área geográfica de residencia, sexo y máximo nivel de instrucción, cca. 2010. América Latina, 18 países

Área geográfica de residencia

	% OCUPADOS	ESCOLARIZADOS EN %			NO ESCOLARIZADOS EN %		
		INACTIVOS	OCUPADOS	DESOCUPADOS	INACTIVOS	OCUPADOS	DESOCUPADOS
URBANA	52,4	20,3	11,8	2,9	15,5	40,6	9,0
RURAL	57,0	9,8	7,3	0,8	26,4	49,8	5,9

Sexo

	% OCUPADOS	ESCOLARIZADOS EN %			NO ESCOLARIZADOS EN %		
		INACTIVOS	OCUPADOS	DESOCUPADOS	INACTIVOS	OCUPADOS	DESOCUPADOS
VARÓN	65,8	16,9	11,7	2,4	6,5	54,1	8,4
MUJER	40,8	19,8	10,2	2,6	28,3	30,6	8,5

Máximo nivel de instrucción

	% OCUPADOS	ESCOLARIZADOS EN %			NO ESCOLARIZADOS EN %		
		INACTIVOS	OCUPADOS	DESOCUPADOS	INACTIVOS	OCUPADOS	DESOCUPADOS
HASTA PRIMARIA COMPLETA	59,4	1,4	1,2	0,2%	31,7	58,2	7,3
SECUNDARIA INCOMPLETA	52,7	18,4	10,6	2,2	19,3	42,1	7,4
SECUNDARIA COMPLETA	62,2	N/C	N/C	N/C	22,6	62,2	15,1
SUPERIOR / UNIVERSITARIO	42,4	44,0	26,3	6,2	3,4	16,1	4,0
TOTAL	53,2	18,3	10,9	2,5	17,5	42,4	8,4

FUENTE SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

La inserción en el mercado laboral es también un proceso gradual de acumulación de experiencia. Es posible suponer que el primer tramo de la juventud constituye el momento vital en el que se inicia la gran mayoría de las trayectorias laborales, que se consolidará más adelante. En términos generales se observa que la tasa de actividad de los jóvenes de entre 18 y 24 años es considerablemente más baja que la del grupo de edad inmediatamente posterior, y éste, a su vez, es menor que el nivel de actividad que refleja el grupo de edad que se inicia a los 35 años. Entre quienes trabajan, la proporción que lo hace a tiempo completo es menor que entre los trabajadores de más edad. La tasa de desocupación entre los jóvenes de 18 a 24 años es una de las más elevadas del ciclo vital y la participación de los ocupados en el sector informal también.

La tasa de desocupación de los jóvenes ronda el 17%. En Argentina y Colombia se observan los valores más elevados (entre el 20 y el 25% de la población económicamente activa de estos países no encuentra trabajo) y en Bolivia, República Dominicana, Guatemala y Honduras se observan los valores más bajos (entre el 6 y 9%). Entre los jóvenes que residen en las áreas urbanas, entre las mujeres y entre quienes tienen mayor nivel de instrucción la

tasa de desocupación suele ser más alta. La disminución más pronunciada en la tasa de desocupación se observa entre los jóvenes varones que se retiraron de sus familias de crianza.

El hecho de que la tasa de desocupación sea más baja entre los jóvenes que viven en los países menos desarrollados de la región y entre aquellos que provienen de los sectores sociales menos favorecidos o en situaciones familiares más exigentes, sugiere que los jóvenes más presionados a obtener ingresos lo hacen a costa probablemente de inserciones precarias y de baja remuneración.

Tabla III.D.16a. Tasa de desocupación de la población de 18 a 24 años según configuración familiar, sexo y país, cca. 2010. América Latina, 18 países

PAÍS	TOTAL				VARÓN				MUJER			
	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (74,3%)		JEFES Y CÓN- YUGES (17,1%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (80,5%)		JEFES Y CÓN- YUGES (9,0%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (68,3%)		JEFES Y CÓN- YUGES (25,1%)
		NO (54,6%)	SÍ (19,7%)			NO (64,4%)	SÍ (16,2%)			NO (45,5%)	SÍ (23,2%)	
ARGENTINA	20,2	22,1	20,6	21,7	18,0	20,9	17,8	5,0	23,3	24,4	23,6	29,3
BOLIVIA (EP)	6,4	6,8	6,1	5,8	5,0	7,2	2,8	0,2	8,3	6,2	8,6	7,9
BRASIL	13,8	14,5	17,7	11,8	10,6	12,4	12,2	4,7	18,0	17,9	22,6	15,3
CHILE	19,0	20,6	21,1	13,8	16,4	18,4	14,0	4,2	22,9	25,0	26,0	18,0
COLOMBIA	25,1	29,8	29,6	26,8	20,5	27,4	22,9	7,2	31,4	34,9	35,9	29,9
COSTA RICA	18,0	19,8	22,0	18,7	14,5	17,0	16,3	4,8	23,4	24,7	27,6	22,0
ECUADOR	11,3	13,9	9,6	5,3	9,2	12,2	6,7	0,9	15,1	17,4	13,7	7,6
EL SALVADOR	10,6	13,3	9,6	5,1	9,2	11,1	8,5	2,6	13,0	17,7	10,9	7,9
GUATEMALA	6,1	8,3	3,4	1,8	4,2	5,2	2,0	1,4	9,7	14,0	6,2	3,8
HONDURAS	7,8	8,7	8,6	2,9	5,1	6,2	4,6	1,0	13,7	16,0	16,3	5,2
MÉXICO	10,8	13,6	9,6	1,0	11,5	14,4	9,5	2,0	9,4	12,1	9,6	1,2
NICARAGUA	10,0	11,9	8,7	8,8	8,3	10,4	6,5	10,1	13,6	17,2	12,3	9,8
PANAMÁ	12,8	15,7	16,2	10,0	12,0	14,4	15,2	6,2	14,4	19,2	17,5	12,0
PARAGUAY	13,9	16,3	11,7	8,8	10,3	13,0	6,3	0,0	19,1	22,3	18,1	12,6
PERÚ	10,1	11,8	9,1	3,7	9,4	11,5	8,9	0,1	11,1	12,3	9,2	6,0
R. DOMINI- CANA	8,6	10,7	13,1	2,0	6,0	8,3	5,5	2,0	13,4	15,8	24,7	4,0
URUGUAY	16,2	17,4	19,9	13,3	13,1	14,9	13,0	3,9	20,4	21,8	24,7	17,9
VENEZUELA (RB)	12,2	13,9	13,7	3,6	11,4	13,5	11,8	2,8	13,7	14,6	16,4	6,8
TOTAL	16,9	18,8	19,2	16,0	14,0	17,4	14,4	4,8	21,1	21,6	24,3	19,3

FUENTE SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

Tabla III.D.16b. Tasa de desocupación de la población de 18 a 24 años según configuración familiar, área geográfica de residencia, máximo nivel de instrucción y sexo, cca. 2010. América Latina, 18 países

Área geográfica de residencia

	TOTAL				VARÓN				MUJER			
	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (74,3%)		JEFES Y CÓN-YUGES (17,1%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (80,5%)		JEFES Y CÓN-YUGES (9,0%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (68,3%)		JEFES Y CÓN-YUGES (25,1%)
		NO (54,6%)	SÍ (19,7%)			NO (64,4%)	SÍ (16,2%)			NO (45,5%)	SÍ (23,2%)	
URBANA	18,3	20,3	20,9	16,9	15,9	19,7	16,9	5,1	21,5	21,5	24,6	20,4
RURAL	10,5	11,7	12,3	11,9	6,7	8,3	6,9	3,4	18,9	21,8	22,3	14,5

Máximo nivel de instrucción alcanzado

	TOTAL				VARÓN				MUJER			
	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (74,3%)		JEFES Y CÓN-YUGES (17,1%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (80,5%)		JEFES Y CÓN-YUGES (9,0%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (68,3%)		JEFES Y CÓN-YUGES (25,1%)
		NO (54,6%)	SÍ (19,7%)			NO (64,4%)	SÍ (16,2%)			NO (45,5%)	SÍ (23,2%)	
HASTA PRIMARIA COMPLETA	11,5	12,1	14,4	15,4	8,8	11,2	11,3	4,3	18,6	17,3	20,6	18,7
SECUNDARIA INCOMPLETA	15,4	17,1	18,1	15,8	12,8	15,9	13,5	5,3	21,0	21,8	24,2	19,6
SECUNDARIA COMPLETA	19,4	21,3	23,4	16,7	16,0	19,4	17,4	4,9	23,6	24,7	28,4	19,7
SUPERIOR / UNIVERSITARIO	19,4	20,4	20,9	16,0	18,6	20,6	18,1	4,4	20,1	20,1	22,4	18,6

FUENTE SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

Entre los jóvenes que trabajan, la proporción que lo hace en el sector informal de la economía es considerablemente superior a la de los ocupados de más edad.

El 34% de los jóvenes que trabajan tienen ocupaciones informales.

En Bolivia y Honduras se registran las situaciones más críticas; más del 55% de los jóvenes trabajan en el sector informal. En Guatemala, Paraguay, Perú, República Dominicana, Ecuador, El Salvador y México esta proporción oscila entre el 40 y 48% de los jóvenes. Los jóvenes que conviven con sus hijos o sobrinos pequeños, los jóvenes que se retiraron de sus hogares de crianza, y entre ellos particularmente las mujeres, quienes residen en las zo-

nas rurales y quienes tienen menor nivel de instrucción presentan las tasas de ocupación en el sector informal de la economía más elevadas de los grupos observados.

Tabla III.D.17a. Porcentaje de ocupados de 18 a 24 años en el sector informal de la economía según configuración familiar, sexo y país, cca. 2010. América Latina, 17 países

PAÍS	TOTAL				VARÓN				MUJER			
	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (74,3%)		JEFES Y CÓN- YUGES (17,1%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (80,5%)		JEFES Y CÓN- YUGES (9,0%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (68,3%)		JEFES Y CÓN- YUGES (25,1%)
		NO (54,6%)	SÍ (19,7%)			NO (64,4%)	SÍ (16,2%)			NO (45,5%)	SÍ (23,2%)	
ARGENTINA	31,4	29,3	41,0	35,3	27,8	26,9	41,1	25,2	37,0	33,8	41,0	43,5
BOLIVIA (EP)	56,6	65,2	58,6	63,0	55,2	64,7	58,0	39,4	58,6	66,0	59,1	63,2
BRASIL	25,3	26,2	28,8	27,2	26,0	27,9	31,9	21,7	24,1	23,2	25,6	28,7
CHILE	11,0	10,9	11,1	11,9	10,2	10,9	9,1	6,7	12,4	11,0	12,6	14,0
COLOMBIA	34,8	32,1	36,4	41,6	32,6	34,0	36,8	29,3	38,2	27,7	36,1	43,4
COSTA RICA	26,7	27,8	27,8	35,8	25,1	28,7	21,9	21,9	29,7	26,2	34,4	38,6
ECUADOR	42,3	43,3	44,6	41,3	42,4	44,1	50,2	30,2	42,0	41,4	36,1	43,2
EL SALVADOR	40,9	45,0	44,8	26,8	47,2	50,3	55,2	36,7	29,9	33,6	31,5	26,3
GUATEMALA	48,5	50,8	52,1	50,0	46,1	50,1	51,1	35,5	53,2	52,1	54,1	50,0
HONDURAS	55,5	60,2	58,7	42,5	58,1	64,4	61,3	41,9	49,0	46,6	53,0	42,5
MÉXICO	44,0	45,8	47,9	47,8	44,4	47,2	50,0	41,6	43,2	43,0	44,8	47,5
PANAMÁ	27,3	25,5	34,6	30,5	26,6	28,3	36,1	20,4	28,8	16,8	32,7	35,8
PARAGUAY	44,7	45,7	49,2	41,2	49,6	51,1	59,5	47,3	36,8	34,6	35,2	43,9
PERÚ	41,7	39,9	46,9	58,5	36,5	37,5	41,9	27,6	48,6	43,6	52,0	60,0
R. DOMINI- CANA	40,4	44,4	36,8	37,1	42,0	46,3	37,2	29,4	37,1	39,8	36,1	37,6
URUGUAY	26,7	27,5	30,0	27,0	25,2	27,2	28,6	20,0	28,9	28,2	31,2	30,5
VENEZUELA (RB)	28,4	28,9	26,5	31,6	30,3	31,3	27,8	27,7	24,9	22,9	24,4	34,5
TOTAL	33,9	33,8	38,1	36,8	33,5	35,1	39,6	30,0	34,6	31,1	36,3	38,8

FUENTE SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

Tabla III.D.17b. Porcentaje de ocupados de 18 a 24 años en el sector informal de la economía según configuración familiar, área geográfica de residencia, máximo nivel de instrucción y sexo, cca. 2010. América Latina, 17 países

Área geográfica de residencia

	TOTAL				VARÓN				MUJER			
	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (74,3%)		JEFES Y CÓN-YUGES (17,1%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (80,5%)		JEFES Y CÓN-YUGES (9,0%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (68,3%)		JEFES Y CÓN-YUGES (25,1%)
		NO (54,6%)	SÍ (19,7%)			NO (64,4%)	SÍ (16,2%)			NO (45,5%)	SÍ (23,2%)	
URBANA	29,6	29,3	33,1	31,4	28,7	30,1	33,9	24,6	30,9	28,0	32,2	32,9
RURAL	52,1	52,4	56,5	59,4	50,0	52,5	55,0	42,8	57,4	51,9	59,9	62,0

Máximo nivel de instrucción alcanzado

	TOTAL				VARÓN				MUJER			
	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (74,3%)		JEFES Y CÓN-YUGES (17,1%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (80,5%)		JEFES Y CÓN-YUGES (9,0%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (68,3%)		JEFES Y CÓN-YUGES (25,1%)
		NO (54,6%)	SÍ (19,7%)			NO (64,4%)	SÍ (16,2%)			NO (45,5%)	SÍ (23,2%)	
HASTA PRIMARIA COMPLETA	50,0	53,1	56,0	54,4	46,0	52,0	53,0	37,2	61,8	59,1	62,7	58,5
SECUNDARIA INCOMPLETA	39,6	42,0	42,8	42,1	37,4	41,1	41,4	31,0	44,8	45,6	44,9	45,1
SECUNDARIA COMPLETA	29,6	30,5	31,9	30,5	27,7	30,0	31,7	20,4	32,3	31,5	32,2	32,0
SUPERIOR / UNIVERSITARIO	22,1	23,3	21,2	23,8	22,1	23,8	25,0	14,6	22,1	22,9	19,0	24,7

FUENTE SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

El 75% de los jóvenes que trabajan, lo hacen a tiempo completo. Es decir, trabajan un promedio de 8 horas diarias.

En Argentina, Perú, Uruguay y Honduras se registran los valores más bajos que oscilan en un rango que va desde el 52 al 63%. La proporción de mujeres que trabajan a tiempo completo es considerablemente menor que la que se registra entre los varones y, nuevamente, si ellas conviven con niños pequeños la probabilidad de que trabajen a tiempo completo disminuye en forma considerable, en contraste con la situación que se observa entre los varones, entre quienes la probabilidad de que trabajen a tiempo completo aumenta cuando conviven con sus hijos o sobrinos pequeños.

Tabla III.D.18a. Porcentaje de ocupados de 18 a 24 años que trabajan 40 horas semanales o más según configuración familiar, sexo y país, cca. 2010. América Latina, 18 países

PAÍS	TOTAL				VARÓN				MUJER			
	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (74,3%)		JEFES Y CÓN- YUGES (17,1%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (80,5%)		JEFES Y CÓN- YUGES (9,0%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (68,3%)		JEFES Y CÓN- YUGES (25,1%)
		NO (54,6%)	SÍ (19,7%)			NO (64,4%)	SÍ (16,2%)			NO (45,5%)	SÍ (23,2%)	
ARGENTINA	54,0	51,5	54,5	41,1	63,0	59,1	70,5	79,8	39,5	36,6	36,8	27,5
BOLIVIA (EP)	67,1	61,6	67,5	54,2	75,8	67,7	77,9	91,1	55,2	51,0	59,0	53,8
BRASIL	77,0	76,8	75,4	69,1	82,7	80,4	79,7	87,1	69,0	70,4	71,0	64,4
CHILE	76,5	76,3	74,8	68,8	81,0	78,2	83,1	92,3	69,3	72,1	68,0	64,1
COLOMBIA	77,5	75,5	75,8	62,5	83,1	77,5	82,9	93,2	68,6	70,7	67,8	60,4
COSTA RICA	73,3	72,5	71,4	52,2	76,5	73,0	75,1	83,6	67,5	71,7	67,3	49,7
ECUADOR	75,9	72,4	80,1	67,5	79,9	76,4	84,9	92,6	68,1	63,5	73,0	65,8
EL SALVADOR	67,4	66,6	68,5	58,5	67,4	65,1	64,9	75,8	67,4	69,7	73,1	57,0
GUATEMALA	72,5	72,6	72,1	47,2	80,6	77,7	79,9	88,0	56,7	62,2	55,9	47,1
HONDURAS	63,2	62,3	59,1	48,2	65,7	64,5	61,1	78,9	57,3	55,2	54,7	47,6
MÉXICO	73,7	72,1	76,6	51,2	79,1	74,7	80,7	89,8	64,1	66,9	70,7	49,1
NICARAGUA	72,5	71,9	72,4	50,6	73,9	72,6	73,1	82,0	69,1	69,5	71,0	45,9
PANAMÁ	76,0	74,6	68,1	70,5	78,9	75,5	74,5	82,9	70,4	71,9	59,9	66,1
PARAGUAY	76,3	77,9	77,0	50,8	82,4	80,4	83,3	95,4	66,7	72,9	68,3	41,3
PERÚ	58,5	57,6	57,5	46,1	63,2	59,9	61,9	76,3	52,2	54,0	53,2	43,3
R. DOMINI- CANA	66,8	63,7	59,2	64,2	71,5	66,4	65,4	89,9	57,4	57,4	47,4	61,7
URUGUAY	62,9	61,0	62,3	61,6	71,8	68,7	74,3	85,1	49,9	46,4	52,6	52,1
VENEZUELA (RB)	76,1	76,1	75,9	63,6	80,4	78,2	80,4	87,3	67,8	70,9	69,0	56,1
TOTAL	74,3	72,8	73,3	62,5	79,8	75,9	79,0	89,8	65,6	66,8	66,5	58,9

FUENTE SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

Tabla III.D.18b. Porcentaje de ocupados de 18 a 24 años que trabajan 40 horas semanales o más según configuración familiar, área geográfica de residencia, máximo nivel de instrucción y sexo, cca. 2010.

América Latina, 18 países

Área geográfica de residencia

	TOTAL				VARÓN				MUJER			
	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (74,3%)		JEFES Y CÓN- YUGES (17,1%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (80,5%)		JEFES Y CÓN- YUGES (9,0%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (68,3%)		JEFES Y CÓN- YUGES (25,1%)
		NO (54,6%)	SÍ (19,7%)			NO (64,4%)	SÍ (16,2%)			NO (45,5%)	SÍ (23,2%)	
URBANA	75,7	74,0	75,4	67,2	81,2	77,2	81,9	91,7	67,9	68,4	68,8	63,9
RURAL	68,7	68,0	65,6	43,0	75,4	71,3	71,2	85,5	51,5	56,5	53,3	39,5

Máximo nivel de instrucción

	TOTAL				VARÓN				MUJER			
	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (74,3%)		JEFES Y CÓN- YUGES (17,1%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (80,5%)		JEFES Y CÓN- YUGES (9,0%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (68,3%)		JEFES Y CÓN- YUGES (25,1%)
		NO (54,6%)	SÍ (19,7%)			NO (64,4%)	SÍ (16,2%)			NO (45,5%)	SÍ (23,2%)	
PRIMARIA INCOMPLETA	75,8	76,3	72,9	52,9	81,5	78,1	77,8	89,0	59,2	66,0	61,9	47,6
SECUNDARIA INCOMPLETA	74,6	73,6	72,3	56,4	80,9	75,9	80,4	90,8	60,0	64,1	59,9	50,3
SECUNDARIA COMPLETA	80,6	80,5	78,6	71,2	85,8	83,7	84,0	92,6	73,6	74,7	73,5	68,9
SUPERIOR INCOMPLETO	66,0	63,6	69,2	67,4	68,3	65,2	69,5	87,8	64,0	62,0	69,0	66,5

FUENTE SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

En síntesis, de la información analizada se desprende que la relación que los jóvenes establecen con el mercado laboral es menos intensa que la que se observa entre los adultos. En conjunto, los jóvenes ejercen menos presión en el mercado laboral que los trabajadores en edades centrales (su tasa de actividad es considerablemente menor) y si bien la tasa de desocupación es más alta, ésta puede ser pensada como la expresión de la menor exigencia que los jóvenes tienen para insertarse en el mercado laboral respecto de los adultos.

Cuando la situación familiar de los jóvenes los acerca a la de los adultos, la tasa de desocupación y la intensidad de su participación en el mercado laboral se equipara con la de los trabajadores de más edad.

Ahora bien, ¿cuál es la situación relativa de los jóvenes que trabajan? Desde la perspectiva de los ingresos que obtienen en el mercado laboral, ¿su edad los constituye realmente como un grupo particularmente vulnerable dentro del conjunto de los trabajadores?

Desde el punto de vista de sus ingresos horarios, los jóvenes no presentan en conjunto mayores probabilidades de quedar ubicados en el 30% más bajo de la distribución de ingresos que el resto de los ocupados de 15 a 64 años. Resulta interesante señalar las diferencias que se observan entre países. En algunos de los países más desarrollados de la región, como Argentina y Uruguay, los jóvenes en conjunto se encuentran en desventaja respecto del conjunto de los ocupados. En Bolivia, Guatemala y Honduras se da la situación inversa.

Aun así, en todos los países considerados, los jóvenes ocupados que accedieron al nivel superior tienen la mitad de probabilidades de caer en el 30% más bajo de la distribución de ingresos horarios que el conjunto de los ocupados.

Los logros educativos revelan una asociación mucho mayor que la edad con la probabilidad que tienen los trabajadores de obtener mejores ingresos en el mercado laboral.

Tabla III.D.19a. Probabilidad de que los ingresos horarios de los ocupados se encuentren ubicados en el 30% más bajo de la distribución de ingresos según configuración familiar, sexo y país, cca. 2010. América Latina, 18 países

PAÍS	TOTAL				VARÓN				MUJER			
	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (74,3%)		JEFES Y CÓN- YUGES (17,1%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (80,5%)		JEFES Y CÓN- YUGES (9,0%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (68,3%)		JEFES Y CÓN- YUGES (25,1%)
		NO (54,6%)	SÍ (19,7%)			NO (64,4%)	SÍ (16,2%)			NO (45,5%)	SÍ (23,2%)	
ARGENTINA	41,2	38,9	51,5	38,2	41,5	40,2	50,9	42,2	40,7	36,3	52,1	34,3
BOLIVIA (EP)	22,6	22,6	22,7	24,4	21,0	21,6	20,1	23,5	24,8	24,4	24,8	24,7
BRASIL	35,7	33,4	46,4	35,6	34,3	32,9	45,5	37,9	37,6	34,2	47,4	35,9
CHILE	37,8	34,9	42,4	41,0	36,4	33,3	41,4	41,6	40,0	38,3	43,2	39,6
COLOMBIA	31,5	28,5	39,4	35,2	32,3	31,4	43,2	33,9	30,1	21,7	35,1	36,1
COSTA RICA	33,9	30,4	39,5	47,0	35,9	33,3	37,4	36,9	30,2	24,6	41,9	48,9
ECUADOR	30,5	29,6	29,8	36,7	31,9	30,7	33,8	33,9	27,8	27,0	23,8	38,0
EL SALVADOR	28,3	23,8	33,5	39,4	24,4	21,9	27,8	29,6	35,1	27,8	41,0	41,0
GUATEMALA	23,4	21,7	24,9	29,5	23,2	22,5	24,3	26,2	23,6	20,2	26,2	29,5
HONDURAS	22,9	23,6	21,8	29,9	24,6	26,0	24,0	29,0	18,7	15,7	17,0	31,8
MÉXICO	35,1	37,8	33,4	39,1	34,0	37,4	31,8	32,2	37,1	38,5	35,7	39,2
NICARAGUA	27,6	26,3	25,1	40,4	29,7	30,6	26,6	35,6	22,9	10,5	22,3	39,1
PANAMÁ	28,2	24,5	33,6	26,2	29,0	27,2	34,0	39,6	26,7	16,7	33,1	27,1
PARAGUAY	26,9	23,6	26,0	32,7	26,4	23,4	26,5	48,1	27,7	23,9	25,3	32,1
PERÚ	27,3	27,2	28,8	29,2	24,0	25,1	23,9	20,8	31,7	30,4	33,7	30,5
R. DOMINI- CANA	37,0	32,7	42,1	42,7	35,9	32,2	40,5	30,7	39,3	33,8	45,2	45,3
URUGUAY	43,1	43,1	52,7	43,4	42,7	43,5	48,6	40,9	43,6	42,4	55,9	43,4
VENEZUELA (RB)	36,0	33,7	36,8	39,4	35,6	35,7	34,8	34,8	36,6	28,7	39,7	44,5
TOTAL	33,1	31,8	37,3	35,6	32,6	32,4	37,3	33,9	33,9	30,7	37,3	36,2

FUENTE SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

Tabla III.D.19b. Probabilidad de que los ingresos horarios de los ocupados se encuentren ubicados en el 30% más bajo de la distribución de ingresos según configuración familiar, área geográfica de residencia, máximo nivel de instrucción y sexo, cca. 2010. América Latina, 18 países

Área geográfica de residencia

	TOTAL				VARÓN				MUJER			
	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (74,3%)		JEFES Y CÓN- YUGES (17,1%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (80,5%)		JEFES Y CÓN- YUGES (9,0%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (68,3%)		JEFES Y CÓN- YUGES (25,1%)
		NO (54,6%)	SÍ (19,7%)			NO (64,4%)	SÍ (16,2%)			NO (45,5%)	SÍ (23,2%)	
URBANA	31,1	29,9	36,5	34,2	30,1	30,2	36,5	27,7	32,5	29,3	36,5	34,6
RURAL	41,7	40,1	40,2	41,5	41,5	40,1	39,4	48,6	42,2	40,0	41,9	42,3

Máximo nivel de instrucción

	TOTAL				VARÓN				MUJER			
	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (74,3%)		JEFES Y CÓN- YUGES (17,1%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (80,5%)		JEFES Y CÓN- YUGES (9,0%)	TOTAL (100%)	HIJOS O NIETOS DEL JEFE Y CONVIVEN CON NIÑOS DE 0 A 8 AÑOS (68,3%)		JEFES Y CÓN- YUGES (25,1%)
		NO (54,6%)	SÍ (19,7%)			NO (64,4%)	SÍ (16,2%)			NO (45,5%)	SÍ (23,2%)	
PRIMARIA INCOMPLETA	44,9	45,9	47,7	45,5	43,7	45,7	45,9	42,5	48,3	47,5	51,6	46,6
SECUNDARIA INCOMPLETA	40,1	40,7	42,0	44,1	37,6	39,0	39,1	33,6	45,7	47,8	46,4	45,2
SECUNDARIA COMPLETA	31,8	33,2	34,8	31,9	28,3	30,6	31,8	20,8	36,5	38,1	37,8	32,8
SUPERIOR / UNIVERSI- TARIO	16,4	16,6	19,1	14,6	14,8	15,8	17,5	9,9	17,7	17,4	20,0	15,2

FUENTE SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país.

e. La dependencia como base para la autonomía.

Familia y trayectorias escolares

La relevancia que adquiere el lugar de origen en el curso de vida de las personas, particularmente en las trayectorias escolares, y las dificultades que encuentra el sistema educativo para hacerle frente a la acumulación de desventajas sociales y revertir su impacto en estas trayectorias han sido abordadas en numerosas oportunidades a lo largo de este documento. Vimos, por ejemplo, que los niños y adolescentes que residen en los países más pobres de la región, quienes viven en zonas rurales, pertenecen a comunidades indígenas o son afrodescendientes, y quienes provienen de sectores socialmente desfavorecidos presentan tempranamente más dificultades que el resto para transitar por el sistema educativo en el tiempo y forma previstos. En efecto, las tasas de escolarización de estos grupos sociales son persistentemente más bajas, el retraso escolar producto del ingreso tardío a la escuela

y la repitencia es mayor, a la vez que la proporción que se gradúa de cada nivel educativo es menor. Quienes inician su juventud sin haber culminado el nivel medio, y más aún entre quienes no se graduaron del nivel primario, encuentran más dificultades para conseguir empleos bien remunerados y protegidos a través de los cuales acceder a un mínimo de bienestar. Vimos también que quienes continúan su formación en modalidades alternativas al sistema educativo regular, o incluso quienes retoman su proceso de formación luego de haber interrumpido sus trayectorias escolares, suelen ser, muy frecuentemente, quienes mayor nivel educativo han adquirido en el sistema educativo regular.

Pudimos ver también que una proporción importante de los adolescentes que provienen de sectores sociales desfavorecidos comienzan a trabajar cuando la inmensa mayoría de sus coetáneos de otros sectores sociales se dedican sólo a estudiar. Esta situación, mucho más frecuente entre los varones que entre las mujeres, se relaciona estrechamente con la interrupción temprana de las trayectorias escolares.

Por su parte, las mujeres adolescentes permanecen escolarizadas por más tiempo y en comparación con los varones ingresan al mercado laboral más tarde. Sus trayectorias escolares son algo más estables y extensas, lo cual se refleja en tasas de graduación del nivel primario y medio levemente superiores a la de los varones. Esto es así tanto entre las mujeres y varones de los sectores sociales más favorecidos como entre los de los sectores sociales más pobres. De todas maneras, pudimos observar que las mujeres más pobres, aun sin participar en el mercado laboral, interrumpen sus trayectorias escolares mucho antes que el resto de sus coetáneas, dando lugar a un grupo cada vez más presente en el debate público denominado comúnmente “ninis”.

En efecto, tal como fue señalado anteriormente, la proporción de mujeres adolescentes que no estudia ni trabaja duplica la de los varones. Además, resulta interesante destacar una vez más que la proporción de varones adolescentes que no estudia ni trabaja se mantiene estable en alrededor de un 5-7%, independientemente de su extracción de origen, mientras que entre las mujeres el origen social triplica sus probabilidades de encontrarse en la situación que las estadísticas y la opinión pública insisten en calificar como doble inactividad, en perjuicio de las más pobres. Entre los jóvenes la brecha de género se amplía hasta superar los 21 puntos porcentuales. Esto es, la proporción de mujeres jóvenes que no estudia ni trabaja es del 23%, mientras que entre los varones de la misma edad esta proporción desciende al 6%. La brecha de género se amplía conforme desciende el nivel de instrucción de los jóvenes. En efecto, el 56% de las mujeres jóvenes de baja instrucción no estudia ni trabaja en contraste con el 11% de sus pares varones, mientras que entre las mujeres que accedieron al nivel superior sólo el 4% no estudia ni trabaja y entre los varones de igual nivel de instrucción esta proporción desciende al 1%.

¿Qué revelan estos comportamientos diferenciales asociados al origen social y al género? O, mejor dicho, ¿qué esconde la probabilidad aumentada que presentan las mujeres de todos los sectores sociales de ser doblemente inactivas respecto de sus pares varones y

el hecho de que entre las mujeres con bajo nivel de instrucción este comportamiento se intensifique con tanta fuerza?

Llegado este punto podemos precisar que existe un espacio en particular en el que se acumula y procesa aquello que a lo largo de este documento denominamos desventajas o su opuesto, ventajas sociales de origen. Este espacio es la familia. Los niños, adolescentes y jóvenes a los cuales hicimos referencia a lo largo de este documento nacen y viven en países con menor o mayor nivel de desarrollo, en áreas urbanas y rurales, son indígenas y afrodescendientes, son ricos y pobres, pero, en primer lugar, todos conviven con otros que comparten su inscripción geográfica, étnica y social. En prácticamente todos los casos, además, se trata de familiares directos, unidos por vínculos de consanguinidad. Esto es, los niños, adolescentes y jóvenes de los cuales hablamos en este texto viven en hogares familiares diversos que sintetizamos en dos grandes tipos. Cuando los niños, adolescentes o jóvenes ocupan el rol de hijos, estamos hablando de familias de crianza; cuando los adolescentes y particularmente los jóvenes se retiran de sus familias de crianza y conforman un nuevo hogar, son jefes o cónyuges, tengan o no hijos, en cuyo caso estamos hablando de familias de reproducción.

Desde el enfoque del curso de vida adoptado en este documento, la familia es pensada como “un conjunto de carreras individuales mutuamente contingentes cuya dinámica es precisamente la que da forma a la familia como unidad” (Elder y Hareven, en Blanco, s/f). Se destaca de este modo la confluencia y tensión que se produce en el entrelazamiento de diferentes trayectorias, no sólo en cada sujeto que la conforma, sino también entre el conjunto de sus miembros. De este modo, se pone en evidencia que la familia es un espacio en el que se procesan permanentemente las necesidades e intereses de quienes la componen, en un marco de asimetría de poder para incidir en las decisiones que la orientan y afectan a sus miembros en forma diferente según las sucesivas etapas del ciclo vital. La familia “no es una unidad organizativa que actúa como grupo cohesionado a lo largo del tiempo, sino más bien como una pequeña colectividad de individuos interdependientes que se mueven a lo largo de su propio curso de vida (...). El curso de vida adquiere movimiento por estar inmerso en configuraciones familiares y este enfoque analiza la sincronización (que no necesariamente es armonización) de transiciones individuales y familiares en diferentes ámbitos y situaciones, entre otros, entradas y salidas del sistema educativo y el mercado de trabajo” (Blanco, s/f).

El modo en que la familia acumula y procesa los recursos materiales y simbólicos que obtiene y a través de los cuales interactúa con su entorno inmediato y ampliado es un área insuficientemente explorada. La investigación educativa, si bien suele ser un ámbito en el que se hace referencia permanentemente a la familia, suele centrarse en la familia, tal como vimos en el apartado correspondiente al análisis de las causas de abandono escolar, como responsable de la imposibilidad del sistema educativo para cumplir sus objetivos. Por su parte, en los discursos destinados a la promoción de los derechos de los adolescentes y los jóvenes se alude tangencialmente a la familia al enfocarse en la necesidad de desa-

rollar estrategias de “fortalecimiento familiar” para garantizar el pleno cumplimiento de los derechos de los jóvenes.

Es así que las puertas del hogar constituyen una frontera muchas veces infranqueable para la producción de conocimiento sobre los procesos que dan lugar a los distintos cursos de vida, particularmente al modo en que los arreglos familiares detienen, acompañan o dinamizan el tránsito por el sistema educativo. Esta ceguera, esta imposibilidad de producir conocimiento valioso para comprender las dinámicas que se establecen durante el entrelazamiento de las trayectorias vitales de sujetos convivientes pertenecientes a diferentes generaciones, vinculados por el afecto y también por intereses por momentos contrapuestos, en tensión y asimetría de poder respecto de los del resto de los miembros que la conforman, invisibiliza particularmente la situación de quienes tienen sus cursos de vida fuertemente afectados por las dinámicas que se despliegan puertas adentro del hogar. Un caso paradigmático es, a todas luces, el de las adolescentes y jóvenes que no estudian ni trabajan.

Tanto es así que estas adolescentes y jóvenes, que representan cerca del 80% de los adolescentes y jóvenes que no estudian ni trabajan, no logran, aun con la evidencia insoslayable del peso relativo que ocupan en el total del grupo, significar a una categoría que las dimensiona pero no logra verlas (D’Alessandre, 2013). La imposibilidad de echar luz en las dinámicas familiares en las que estas adolescentes y jóvenes se encuentran inmersas está estrechamente relacionada con las dificultades que muestra la investigación socioeducativa para reflexionar sobre la tensión evidente que existe entre las expectativas crecientes de autonomía puestas en el tránsito cada vez más extenso por el sistema educativo y el mercado laboral, y las relaciones de dependencia que constituyen a las familias como tales.

Desde esta preocupación, las adolescentes y jóvenes que no estudian ni trabajan constituyen una puerta de entrada al modo en que las trayectorias familiares se entrelazan, definen y orientan al resto de las trayectorias consideradas para el análisis del curso de vida. ¿Qué hacen estas mujeres a quienes la apresurada interpretación de las estadísticas etiqueta como “ninis” cuando “no hacen nada”?

Sus configuraciones familiares, caracterizadas por la sobrerrepresentación en sus hogares de los niños pequeños y ancianos, la acumulación de carencias materiales y el bajo capital educativo de los adultos del hogar, sugieren con fuerza que estas mujeres están desarrollando tareas destinadas a la producción de cuidado, esto es “al desarrollo y/o gestión de actividades orientadas al sostenimiento y acompañamiento de personas en situación de dependencia” (Kittay y Feder, 2002; Nussbaum, 2012; Engster, 2005; Fineman, 2008; Arnlaug, 1994) o, dicho desde la perspectiva de las familias, al “flujo de acciones que las familias organizan para producir vínculos de cuidado” (Hernández, 2014).

Ciertamente las familias no son las únicas encargadas de producir cuidado –la escuela, los servicios de salud son igualmente productores y proveedores de cuidados–, pero sólo las familias asumen la perspectiva de cada sujeto en particular, tomando las decisiones, ges-

tionando y llevando adelante el conjunto de tareas de cuidado que tiene a cada uno de ellos como destinatario exclusivo. La noción de “crianza”, como actividad propia de la familia, es la que mejor expresa la especificidad del trabajo de cuidado que desarrollan las familias. Las maestras educan, los profesionales de la salud curan, las niñeras cuidan, pero sólo de las familias, y en ellas particularmente de las madres, se espera que sean capaces de criar a su prole, es decir, capaces de identificar las necesidades de los dependientes de la familia, interpretarlas y responder a éstas en tiempo y forma, prever, gestionar y desarrollar respuestas adecuadas a lo largo de todo el período en que dure esta dependencia y en la forma cíclica de un proceso constante y recurrente (Hernández, 2014).

Dicho de este modo, la relación que existe entre la producción de cuidado y la supervivencia de las sociedades es inmediata e insoluble. Junto con el mercado y el Estado, la familia conforma la tríada que garantiza la producción y reproducción de los recursos básicos que constituyen a las sociedades como unidad (Esping-Andersen, 1999 y 2009; Fraser, 1990). Así como las sociedades se organizan para producir, acumular, consumir y distribuir la riqueza que generan a través del sistema productivo y el mercado, y así como las sociedades se organizan a través del Estado para permanecer cohesionadas y gestionar el inevitable conflicto entre intereses diversos y muchas veces contrapuestos de los distintos grupos que la conforman, las sociedades requieren organizarse para producir los vínculos de cuidado necesarios para desarrollar las capacidades y el potencial de los sujetos dependientes que más tarde o más temprano se convertirán en productores, consumidores y ciudadanos. Esta actividad, que en la forma actual que adoptaron nuestras sociedades latinoamericanas descansa casi en su totalidad en la familia, es el trabajo orientado a producir cuidado.

La necesidad de producir cuidado pone de relieve aspectos constitutivos de la vida humana, que desde la perspectiva del Estado y el mercado permanecen ocultas. En primer lugar, el cuidado pone en foco la necesidad de las sociedades de abordar la fragilidad de la vida humana. Nuestra aparición en el mundo ocurre en condiciones de radical desamparo y permanecemos necesitados de protección y sostén durante una parte importante del tiempo en el que transcurren nuestras vidas. Incluso en la vida adulta, las enfermedades, accidentes y crisis personales –para algunos permanentes– nos recuerdan una y otra vez nuestra irreparable vulnerabilidad. Asimismo, quienes viven lo suficiente para envejecer, vuelven a experimentar al final de sus vidas esta profunda fragilidad que nos vuelve dependientes del cuidado de otros. De este modo, el cuidado y la actividad orientada a producirlo señalan que las relaciones de dependencia atraviesan a las sociedades del mismo modo en que lo hacen las fuerzas orientadas a la independencia y a la autonomía de los sujetos que la conforman (Hernández, 2014).

Desde esta perspectiva, el proceso de producción del cuidado dialoga permanentemente con los procesos de autonomización y con las relaciones de dependencia imprescindibles para sostener a los dependientes durante ese proceso. El cuidado es un proceso de construcción y restitución de la autonomía que jamás se clausura.

Ciertamente, el curso que toman nuestras vidas puede ser pensado desde la posición que ellas adquieren a lo largo de nuestro ciclo vital y el de los otros con los cuales nos vinculamos, en el continuo de relaciones de dependencia y autonomía. En el proceso de producción de cuidado, las relaciones de dependencia y autonomía no son dicotómicas. Tal como están organizadas nuestras sociedades, la actividad de cuidado no sólo reconoce el vínculo asimétrico entre dependiente y cuidador, sino que incluso produce dependencia en quienes cuidan. Cuanto más profunda es la fragilidad de la vida humana más necesario, absorbente e intenso se torna el proceso de producción de cuidado capaz de proteger y conducir al dependiente hacia un mayor grado de autonomía.

Pensado desde las familias, el nacimiento de cada nuevo niño desata una actividad en su interior que requiere reproducirse en forma incesante y por un tiempo prolongado, idealmente hasta generar en los dependientes el mínimo de autonomía que les permita soltar las amarras que los atan a sus cuidadores. Llegado este punto, la tensión entre dependencia y autonomía no se clausura ni se detiene, sino que, por el contrario, retoma su curso y forma con el reposicionamiento en los hogares de los dependientes devenidos cuidadores y el nacimiento de otros nuevos integrantes que requerirán ser cuidados. Dicho más claramente, el pasaje desde la familia de crianza hacia la familia de reproducción, es decir, el pasaje desde la posición de hijos receptores de cuidado hacia el de jefes o cónyuges de hogar productores y gestores de cuidado, se da en muchos casos sin que transcurran largos períodos intermedios o incluso en forma simultánea. En los hechos, se observa una multiplicidad de formas en que se organizan familiarmente las personas durante su tránsito desde la niñez hasta la vida adulta y en el pasaje de las familias de crianza hacia las de reproducción. Es incluso evidente que los niños y adolescentes, a muy temprana edad, y en particular las niñas y adolescentes más pobres, son simultáneamente receptores y productores de cuidado de los otros dependientes del hogar.

Asimismo, la inmersión en las relaciones de dependencia familiares y en consecuencia en la práctica de cuidado tiene una enorme capacidad de organizar y estructurar el presente, incluso cuando compromete las posibilidades efectivas de incrementar los niveles de autonomía y desarrollo individual alta y crecientemente valorados por la sociedad.

Esta realidad es especialmente evidente en los casos de maternidad temprana: “(...) a lo largo del trabajo descubriremos que las/los adolescentes tienen hijos por las mismas ‘razones’ que los adultos, y en particular que los adultos del sector social al que pertenecen: para realizar un deseo, cumplir con las expectativas sociales, o ‘sellar una unión’ (...)” (Gogna, 2005:59). “El deseo de tener un hijo es el motivo principal que señalan muchas madres adolescentes al momento de quedar embarazadas en Misiones (32.3%) y Rosario (37.8%)” (CONAPRIS/CEDES, 2004:111).

El sentido que adquiere la maternidad y paternidad temprana se inscribe, al igual que el resto de las trayectorias vitales señaladas en este documento, en el contexto en que los adolescentes y jóvenes son socializados. Es así que “aproximadamente tres cuartas partes

de las madres de las adolescentes púerperas (72,1%) también fueron madres adolescentes, confirmando la importancia de la repetición de historias familiares en la ocurrencia del embarazo precoz y abriendo interrogantes acerca del lugar de las condiciones de vida en la reproducción de las conductas reproductivas” (CONAPRIS/CEDES, 2004:145).

Sumado a esto, otros autores señalan que “(...) en contextos socioeconómicos y culturales que no ofrecen oportunidades de realización, el embarazo en la adolescencia les permite a los jóvenes ganar estatus, reconocimiento y aceptación social (Trujillo, Henao y González, 2004:60) (...). Las adolescentes mayores de 16 años viven la maternidad como vía de crecimiento y acceso al mundo adulto y como instrumento de revalorización de sí mismas dentro del núcleo familiar y social. En adolescentes pertenecientes a los sectores sociales más carenciados la maternidad se transforma casi en el único medio de tener algo propio, de concretar un proyecto personal realizable” (Instituto Nacional de la Familia y de la Mujer, 1995:59).

“La maternidad como forma de entrar al mundo adulto (‘voy a ser más madura’, ‘voy a ser una señora’) y de tener algo propio o no estar más sola fue detectado también por Climent y Arias (1997) entre adolescentes embarazadas que consultaban en un hospital público del Gran Buenos Aires” (UNFPA, 2005:37).

En la misma línea, Nauar Pantoja (2003) analiza la situación de adolescentes brasileñas embarazadas escolarizadas y destaca que “para muchas jóvenes la maternidad es un medio para reafirmar su deseo de salir adelante, continuar estudiando, o una marca de transición hacia otro estatus” (en Aquino *et al.*, 2003); a la vez, mencionan que “en contextos fuertemente marcados por desigualdades de género y clase, la maternidad se presenta no sólo como ‘destino’ sino más bien como fuente de reconocimiento social” (Le Van, 1998). En relación con los varones, Cabral, entre otros, menciona que “el embarazo juega un papel importante en la construcción de la identidad masculina en la medida en que representa la exposición pública de su potencia y virilidad, es la asunción de la paternidad lo que ayuda a consolidar la imagen de hombre ‘maduro’, ‘responsable’ y ‘adulto’ (...). De este modo, estos trabajos develan que, aun en condiciones de fragilidad social, la maternidad y la paternidad adquieren muchas veces un sentido positivo: reconocimiento, reafirmación de identidad, mayor autonomía, mejoramiento de acceso a recursos, etc.” (todos en Gogna, 2005:56-57).

Con lo dicho⁶ se pone de relieve que el pasaje desde la familia de crianza a la de reproducción, se dé en la adolescencia o durante la juventud, por fuera del hogar de origen o como un nuevo hogar conviviente con la familia de crianza, afecta el curso de vida de las mujeres y los varones por igual, aunque no de la misma manera. En efecto, otro rasgo característico que define el modo en que las sociedades se organizaron para afrontar el trabajo de cuidado es la marcada división sexual que deposita en las mujeres una mayor responsabilidad en las estrategias que desarrollan las familias para abordar la carga de este tipo de trabajo.

⁶ Si bien esta información corresponde a investigaciones sobre la maternidad y la paternidad en la adolescencia, se asume que por extensión que éstas no difieren sustantivamente de los sentidos que adquiere la maternidad y la paternidad entre las y los jóvenes.

Si aceptamos la hipótesis de que las dinámicas propias de la producción de cuidado subyacen a la evidencia estadística que vincula la interrupción de las trayectorias escolares con la presencia de niños pequeños y la retirada de la familia de crianza, podemos vislumbrar los siguientes escenarios que en parte ya fueron sugeridos en el apartado correspondiente y en el inicio de este apartado. Vale insistir en que entre los adolescentes las tasas de asistencia escolar más altas se encuentran entre aquellos que son hijos del jefe del hogar y no conviven con niños de entre 0 y 8 años y que viven en hogares en donde los adultos de referencia completaron en promedio al menos doce años de escolaridad obligatoria. En efecto, nueve de cada diez de estos adolescentes concurren a la escuela. En contraste, las tasas de asistencia más bajas se concentran entre las mujeres y varones que conviven con niños pequeños y adultos que en promedio no lograron completar al menos seis años de la escolaridad obligatoria. Poco más de la mitad de ellos está escolarizado.

Al observar la relación que ambos grupos establecen con el mercado laboral, se observa que el primer grupo –entre todos los observados– es el que presenta menor nivel de actividad económica, en contraste con el segundo grupo, en el que se observan las tasas de actividad más elevadas. No obstante, las diferencias por condición de género, si bien no tan amplias como las brechas sociales, son abrumadoras. En primer lugar, porque la tasa de actividad de los varones duplica a la de las mujeres, pero a los fines de nuestra hipótesis el aspecto más destacado es que la presencia de niños pequeños dispara la tasa de actividad de los varones en 12 puntos porcentuales, en contraste con las mujeres, entre quienes la brecha de actividad económica asociada a la presencia de niños en el hogar no alcanza los 3 puntos porcentuales. A la inversa, se observa que entre las mujeres adolescentes la presencia de niños pequeños en el hogar tracciona hacia la retirada tanto del sistema educativo como del mercado laboral con mucha más intensidad que entre los varones. En efecto, la proporción de adolescentes mujeres que convive con niños pequeños y a la vez no estudia ni trabaja asciende al 22% mientras que entre aquellas que no conviven con niños pequeños esta proporción desciende al 10%.

En síntesis, aun dentro de las familias de crianza, el curso que adoptan las trayectorias escolares y laborales de los adolescentes –los cimientos de su futura autonomía como adultos– se ve fuertemente afectado por las dinámicas del cuidado en las que están inmersos.

Las brechas sociales permiten sugerir que las familias con más recursos materiales y simbólicos logran amortiguar el impacto que el trabajo de cuidado tiene en la escolarización de sus hijos adolescentes, en contraste con las familias socialmente desfavorecidas, entre quienes la carga de cuidado es considerablemente mayor⁷ y los recursos para afrontarla

⁷ La investigadora argentina Adriana Clemente sostiene que en contextos de pobreza persistente (hogares en situación de pobreza por más de una generación en donde la acumulación de privaciones los subsume en la indigencia) “hay una gran cantidad de prácticas para cuidar a los niños, ancianos y enfermos que se desarrollan en forma exacerbadamente pero con pocos resultados porque los riesgos que corre ese hogar extremadamente despojado son tantos que los esfuerzos para cuidar a esas personas hay que duplicarlos. Por ejemplo, al convivir con un pozo ciego dentro de la casa, apenas tapado con una madera, el riesgo de que se caiga un chico es muchísimo más alto que el riesgo de que un chico de clase media toque un enchufe. Hay mucha inversión en prácticas de cuidado, con un esfuerzo altísimo, pero que dura hasta los 10 u 11 años de los chicos, después ya se está cuidando al que sigue. Uno de los prejuicios es que estas familias cuidan poco el tema de la escolaridad, pero hay que destacar que la

más escasos. En estos contextos, la división sexual del trabajo de cuidado hace su parte: las mujeres, aun adolescentes y frente a sus hermanos más pequeños, intensifican su rol de cuidadoras (probablemente sumándose a las actividades que desarrollan sus madres y otras mujeres del hogar), mientras que los varones suman recursos materiales a los siempre escasos en los que se sostiene la supervivencia cotidiana del hogar. Por su parte, entre el pequeño grupo de mujeres adolescentes madres que se encuentran viviendo de lleno en sus recientes familias de reproducción, la retirada simultánea del sistema educativo y del mercado laboral es la situación en la que revelan vivir el 63% de ellas.

Al enfocar en la magnitud de la problemática de la maternidad adolescente y sobre el modo en que ésta se vincula y afecta a sus trayectorias escolares, un reciente estudio de la CEPAL constata que “la baja de la fecundidad adolescente ha sido mucho más moderada que la caída de la fecundidad total” (CEPAL, 2011:14). Las investigadoras argentinas Binstock y Pantelides señalan que “la relación entre la condición de maternidad y la asistencia escolar es claramente negativa (...); el 80% de las adolescentes que no tuvieron hijos asisten a un establecimiento educativo mientras que entre las madres dicha proporción es sólo el 25%” [NA: Datos para Argentina correspondientes al año 2001] (Binstock y Pantelides, 2006:23).

Por su parte, Vignoli Rodríguez menciona que “pese al aumento generalizado de la proporción de madres que estudian y no trabajan, éstas aún son una fracción pequeña (ínfima en algunos países) entre las madres adolescentes (...); estos datos [indican que] pese a los esfuerzos de los países, el estudio y la maternidad temprana todavía resultan incompatibles, lo que puede deberse a limitaciones de los programas de permanencia en la escuela de las madres adolescentes, a la acción de fuerzas expulsivas que no se abaten con programas focalizados, o al hecho que las muchachas desertan antes de ser madres y luego es el proceso de reincorporación, por definición difícil, el que se hace inviable con la maternidad” (Vignoli Rodríguez, 2008:64-66).

La causalidad entre maternidad y abandono escolar no es directa: “mientras que la correlación entre rendimiento educativo y tasas más bajas de embarazo en adolescentes está bien documentada, la dirección de causalidad y la secuencia siguen siendo objeto de debate (...). El abandono escolar temprano se atribuye al embarazo en adolescentes; sin embargo, es más probable que el embarazo y el matrimonio a edad temprana sean consecuencias y no causas del abandono escolar temprano. Una vez que las niñas dejan la escuela, es probable que siga un embarazo o matrimonio en poco tiempo” (Lloyd y Young, 2009, en UNFPA, 2013:56-57). Estas afirmaciones se refuerzan con estudios que indican que “casi la mitad de las encuestadas (un 46,3%) ya no estudiaban al momento de embarazarse” (Pantelides, 1995).

única institución que en nuestras investigaciones nos apareció en todos los casos como una referencia fuerte es la escuela, como la institución que estuvo y está siempre. Puede ser que los chicos salgan tempranamente del sistema escolar, pero tiene que ver más con que, a partir de determinado momento, los adultos ya no pueden controlar lo que pasa con ese púber. Una mamá explica que el nene perdió la escolaridad porque, como no tiene ropa de abrigo, en invierno lo deja hasta tarde en la cama para que no se enferme. Pero los resultados son pocos: el chico se enferma igual, la escolaridad se pierde igual, el delito puede alcanzar también a alguno de los jóvenes”. Más información puede consultarse en <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-233839-2013-11-18.html>.

Asimismo, “más de la mitad de las adolescentes puérperas que sí estudiaban al momento de quedar embarazadas abandonaron la escuela antes del 7° mes de embarazo. Sólo 4 de cada 10 continuó estudiando hasta el final del embarazo o hasta por lo menos pasado el 7° mes (...). Al indagar en la estructura de motivos mencionados se observa que el sentir vergüenza de ir a la escuela embarazada o el temor a ser discriminada ocupa un lugar de peso entre los motivos mencionados (33,2%) (...). Un cuarto de las adolescentes mencionaron haber abandonado los estudios por motivos de salud relacionados con el embarazo [mientras que] los problemas económicos representan tan sólo al 7,8% de los motivos declarados” (CONAPRIS/CEDES, 2004:124).

Ahora bien, ¿qué sucede, desde la perspectiva del cuidado, durante el tránsito desde la adolescencia hacia la juventud? En primer lugar, se destacan diferencias muy considerables en la proporción de jóvenes que hicieron el pasaje desde la familia de crianza hacia la familia de reproducción vinculadas con el género, el nivel educativo alcanzado y el área geográfica de residencia. En efecto, a esta edad aproximadamente un cuarto de los jóvenes se retiraron de sus familias de origen y aproximadamente tres de cada diez tiene hijos. Se observa una probabilidad aumentada de conformación de nuevos hogares entre los jóvenes que residen en zonas rurales y entre las mujeres. Sumado a esto, se registra una relación inversamente proporcional entre la probabilidad de que los jóvenes conformen nuevas familias y su nivel de instrucción. El 30% de los jóvenes que no accedieron a la educación media ya se retiró de sus familias de crianza, en contraste con el 6% de los jóvenes que accedió al nivel superior.

La posibilidad de sostener trayectorias escolares a lo largo del tiempo se encuentra estrechamente relacionada con la capacidad que tengan las familias de crianza para extender las dinámicas de cuidado que desplegaron desde su constitución.

En efecto, parados desde la perspectiva del cuidado, se observa que la gran mayoría de quienes acceden al nivel superior permanecen en sus familias de crianza, aun cuando el vínculo de dependencia con sus padres se encuentra en su mínima expresión (la proporción económicamente activa es considerablemente menor que para el total, pero aproximadamente la mitad de ellos trabaja o busca trabajo).

Dicho con otras palabras, a modo de hipótesis podemos suponer que los jóvenes que sostuvieron sus trayectorias escolares aun después de haber culminado el nivel medio continúan siendo en gran medida receptores de cuidado, dándonos de este modo un nuevo ángulo para pensar la dependencia. Hasta aquí enfocamos en la vulnerabilidad inherente a la vida humana como fuente primordial de dependencia –los niños al nacer y por un largo período de tiempo no logran sobrevivir sin quien les provea cuidados–. No obstante, el aumento de las exigencias sobre las competencias y recursos con los cuales debe contar una persona para acceder a un mínimo de bienestar genera o refuerza los vínculos de dependencia existentes, en tanto incita a que las familias que pueden hacerlo extiendan sus prácticas de cuidado por un tiempo más prolongado.

Estas nuevas expectativas y exigencias sobre los vínculos entre cuidadores y dependientes no pueden ser absorbidas por todas las familias. En efecto, en el extremo opuesto, las mujeres jóvenes que no accedieron al nivel medio revelan trayectorias escolares y laborales suspendidas o disminuidas, y la gran mayoría de ellas son madres o se encuentran afectadas al cuidado de niños pequeños –el 66% tiene hijos o convive con niños pequeños y el 56% no estudia ni trabaja–. Por su parte, los varones que no completaron el nivel medio, en comparación al resto, registran las tasas de actividad más elevadas, son más frecuentemente jefes de hogar y la proporción que tiene hijos o convive con niños pequeños es mayor.

Dicho de otro modo, la proporción de jóvenes que encabezan las familias que conforman, que tienen hijos o conviven con niños pequeños, es decir, la proporción de jóvenes que participan en mayor grado en la producción de cuidado, es mucho más importante entre quienes no lograron completar el nivel medio, y si bien la relación entre abandono escolar y la conformación de una nueva familia, la paternidad y la maternidad no es transparente, causal, ni directa, el abandono temprano de las trayectorias escolares configura situaciones en donde se refuerza la división sexual del trabajo de cuidado. La información analizada sugiere que las mujeres asumen rápidamente su rol de cuidadoras, mientras que los varones adoptan rápidamente el papel de proveedores.

Por lo dicho, es posible afirmar que la actividad de cuidado interpela al sistema educativo en varios sentidos. En primer lugar, pone en relieve la complejidad de los procesos implicados en un aspecto que el sistema educativo suele dar muy frecuentemente como un supuesto. Esto es, las posibilidades efectivas que tienen los niños, adolescentes y jóvenes de transitar por el sistema educativo durante el tiempo y en la forma en que está previsto dependen en gran medida de los recursos materiales y simbólicos con los que cuente su familia de crianza para producir cuidado y en virtud de ello sostener y acompañar sus trayectorias escolares.

El cumplimiento de los objetivos actuales del sistema educativo depende de la capacidad que éste demuestre para reconocer y contrarrestar la diversidad de las dificultades y carencias que atraviesan gran parte de las familias latinoamericanas durante el largo proceso de escolarización de sus niños y adolescentes.

En los hechos, la intensa relación que se observa entre las tasas de escolarización y graduación del nivel medio de adolescentes y jóvenes y su extracción social estaría indicando la capacidad limitada del sistema educativo para dar respuesta a este enorme desafío. A la par, desde la perspectiva del cuidado, la sujeción que las trayectorias escolares demuestran tener a las condiciones materiales y simbólicas de las familias de origen en las que están inscriptas se refuerza al observar que quienes logran responder a la exigencias crecientes del sistema educativo por extender la escolarización incluso después de haber completado el tramo obligatorio permanecen en sus familias de crianza por más tiempo. ■

IV. A modo de cierre

Este documento surgió con un doble propósito. En primer lugar, ofrecer una aproximación al modo en que se trazó en las últimas décadas el panorama educativo de la juventud latinoamericana, y durante el proceso identificar algunos de los principales obstáculos que impiden la universalización del nivel medio. En segundo lugar, se propone poner en diálogo los hallazgos con el fin de enriquecer el debate abierto durante el proceso de reformulación y mejoramiento del Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos, particularmente en los aspectos relacionados con la prevención del analfabetismo y el abandono escolar temprano.

A continuación se presentan las principales conclusiones que se desprenden del análisis articulado de la bibliografía consultada y la información surgida del procesamiento de las Encuestas de Hogares de 18 países de la región.

La juventud está adquiriendo cada vez mayor visibilidad en la escena pública latinoamericana. Se ha avanzado sustantivamente en el reconocimiento y valoración del derecho a la educación, pero persisten fuertes limitaciones y resistencias para lograr su cumplimiento efectivo.

El debate público en torno a esta etapa del ciclo vital se ha visto enriquecido durante las últimas décadas. La firma en el año 2005 de la Convención Iberoamericana de Juventud, ratificada actualmente por seis países latinoamericanos (Bolivia, Ecuador, Costa Rica, Honduras, República Dominicana y Uruguay) y España, constituye un importante reconocimiento de la necesidad de intensificar los esfuerzos orientados a revertir la discriminación y estigmatización de la población que conforma a este grupo de edad.

Al enfocar en el panorama educativo de la juventud latinoamericana y en los esfuerzos realizados por los Estados para garantizar el derecho a la educación, se destaca que durante el período 2000-2010 los países latinoamericanos extendieron el tramo de educación obligatoria, aumentó el presupuesto asignado a educación y se implementaron nuevas y más políticas orientadas a promover la finalización de los estudios primarios y medios entre quienes habían interrumpido tempranamente sus trayectorias escolares. A la vez, las encuestas especializadas señalan que los jóvenes latinoamericanos establecen un estrecho lazo entre el acceso a educación de calidad y el bienestar. Por su parte, el análisis del funcionamiento del mercado laboral deja en evidencia que las credenciales y las competencias adquiridas durante el proceso de escolarización constituyen requisitos indispensables para lograr inserciones ocupacionales que garanticen el acceso a un mínimo de recursos.

Ahora bien, un requisito indispensable para alcanzar la meta de universalizar el acceso y graduación del nivel medio es que las políticas y sistemas educativos se apropien de este desafío. Si bien formalmente establecido, en los hechos el cumplimiento del derecho a la educación encuentra fuertes limitaciones y resistencias. Un ejemplo es la recurrente alusión a factores exógenos para explicar el abandono escolar. La relación entre estudiantes y sistema educativo no es una relación entre iguales, y por ello las responsabilidades respecto del desencuentro entre ambos también son desiguales. Cuando las sociedades establecen el derecho de todo ciudadano a recibir educación se están comprometiendo a realizar todos los esfuerzos necesarios para que ese derecho se haga efectivo, y por ello los obstáculos para lograrlo revelan necesariamente sus propias limitaciones y creatividad para desarrollar respuestas e intervenciones destinadas a removerlos. No existen factores exógenos al sistema educativo para explicar el abandono escolar, sino espacios de intervención a los que es más fácil o difícil llegar.

El consenso generalizado y creciente en torno al derecho y al valor social de la educación ha dado frutos, pero los sistemas educativos no están pudiendo responder adecuadamente a la nueva exigencia.

La expansión de la escolarización desde mediados del siglo pasado ha dado por resultado un cambio radical en el perfil educativo de la población latinoamericana. Basta considerar que en los años cincuenta en algunos países latinoamericanos más de la mitad de la población no sabía leer y escribir y la tasa neta de escolarización primaria rondaba el 50%. La última información disponible indica que al finalizar la década del 2000 el 86% de los niños de 5 años, el 96% de los niños de entre 6 y 11 años, el 93% de los niños y adolescentes de entre 12 y 14 años y más del 75% de los adolescentes de entre 15 y 17 años concurrían a la escuela. Por su parte, la tasa de escolarización del nivel superior entre los jóvenes de 18 a 24 años rondaba en el año 2010 el 21%.

El modo en que se llevó a cabo esta extraordinaria expansión de la escolarización entre la población latinoamericana trajo aparejadas numerosas consecuencias y reveló sus límites rápidamente. Frente al enorme desafío de universalizar el acceso a la educación media, los sistemas educativos por lo general manifestaron una débil capacidad para responder a las nuevas exigencias a las que se vieron expuestos. En particular, los sistemas educativos encontraron serias dificultades y manifestaron fuertes resistencias a diseñar estrategias pedagógicas capaces de atender en forma simultánea a poblaciones que accedían a la escolarización formal por primera vez, que traían consigo cosmovisiones, hábitos, saberes y prácticas disruptivas respecto de la cultura escolar tradicional y la matrícula para la cual habían sido diseñados originalmente.

Los sistemas educativos intensificaron sus mecanismos de segmentación y reprodujeron en su interior la desigualdad que caracterizó su desarrollo histórico. Durante décadas la forma que adoptó la exclusión educativa estuvo signada por una barrera infranqueable que se interponía entre la población y el sistema educativo; cuando esta barrera logró ser

superada, los sectores sociales más favorecidos mantuvieron y reprodujeron sus privilegios, replegando a los nuevos ingresantes a escuelas empobrecidas. La expansión de la escolarización se realizó sobre la base de una intensa segmentación institucional en donde la escolarización comenzó a ser una realidad para muchos, pero la experiencia de escolarización se diversificó en forma radical. Rápidamente quedó en claro que la generalización del acceso a la educación no implicaba necesariamente una experiencia en donde revertir las desigualdades sociales de origen.

La expansión de la escolarización ha sido extraordinaria, pero incompleta. El déficit de escolarización revela que el sistema educativo no logra revertir las desventajas sociales de origen.

El déficit de escolarización revela un evidente sesgo hacia las poblaciones históricamente desfavorecidas. Actualmente el 8% de la población de entre 15 y 25 años no completó el nivel primario. En Guatemala y en Nicaragua, esta proporción supera el 25% para el total del grupo y el 40% para los jóvenes que residen en las áreas rurales. Entre los 25 y 35 años, edad en que desde la perspectiva del sistema educativo es esperable que toda la población haya al menos culminado el nivel medio, sólo el 54% lo ha logrado. Las brechas entre países son muy considerables. La proporción de personas entre 25 y 35 años que culminó al menos el nivel medio oscila en un rango que va desde el 19% en Guatemala al 76% en Chile. En las áreas rurales este valor desciende al 19% y entre la población joven más pobre alcanza el 37%.

A la vez, es muy poco probable que los adultos que interrumpieron sus estudios tempranamente los retomen pasado el primer tramo de la juventud. Las tasas de escolarización caen abruptamente a partir de los 25 años y no vuelven a superar el 5% en ningún momento del ciclo vital. Esta afirmación se refuerza al observar que los programas de alfabetización y educación de jóvenes y adultos tienen muy baja cobertura y quienes acuden a modalidades alternativas al sistema educativo regular para continuar con su formación suelen ser quienes accedieron y/o finalizaron sus estudios del nivel medio.

El desajuste entre oferta y demanda de fuerza laboral y la persistencia de mercados laborales fragmentados y selectivos impiden que las nuevas generaciones capitalicen sus logros educativos. El funcionamiento del mercado laboral reproduce y profundiza las desventajas sociales de origen.

Así como el acceso y la graduación se encuentran estrechamente asociados a las oportunidades efectivas que portan los niños, adolescentes y jóvenes para desarrollar y sostener trayectorias escolares exitosas, el tipo de inserción laboral y los ingresos que se obtienen a través del empleo están igualmente sujetos a las oportunidades efectivas de acumulación de capital educativo. Este eje, ampliamente explorado y desarrollado en la investigación social, continúa siendo uno de los nudos críticos de la transmisión intergeneracional de las desventajas sociales y la pobreza. Los jóvenes como grupo poblacional tienen hoy un nivel educativo mayor que el de sus padres, pero sus posibilidades de conseguir buenos empleos se redujeron.

Los empleadores tienen actualmente la posibilidad de seleccionar entre trabajadores potenciales con mayor nivel de instrucción, lo cual reduce sus posibilidades de obtener un empleo y presiona hacia la baja del salario de los trabajadores con secundaria completa. En efecto, tal como señalan varios estudios centrados en la relación entre salario y nivel educativo, los claros perdedores en los últimos treinta años han sido los jóvenes y adultos con educación secundaria. El mercado laboral está pagando por estos trabajadores salarios cada vez más cercanos a los de aquellos con menos educación, mientras que la brecha con los trabajadores más educados aumentó.

La invisibilización del trabajo de cuidado y sobrecarga de las familias limita seriamente el cumplimiento del derecho a la educación de las poblaciones socialmente más desfavorecidas.

Este documento sostiene que la familia es un espacio privilegiado desde el cual estrechar lazos entre el sistema educativo y su matrícula teórica y efectiva. Repensar al sistema educativo desde la familia es un modo de acceder a la compleja red de interrelaciones en los que se configura el lazo entre los niños, adolescentes y jóvenes con el sistema educativo. La familia es el espacio en el que se acumula y procesan las desventajas o, su opuesto, las ventajas sociales de origen. Es el espacio en el que se inicia, construye, viabiliza y sostiene el lazo con el sistema educativo a lo largo del tiempo.

Desde la perspectiva del sistema educativo, ampliar el foco desde el niño, adolescente o joven hacia el conjunto de su familia implica asumir que el proceso de escolarización constituye uno de los desafíos más importantes que enfrentan las familias, pero no el único. Los procesos de escolarización de los niños, adolescentes y jóvenes se encuentran imbricados con el resto de los desafíos que toda familia enfrenta para garantizar su supervivencia. En este sentido, la dimensión material se encuentra siempre en tensión con los procesos de escolarización. La efectivización del derecho a la educación, vista desde la familia, conlleva el despliegue y movilización constante, cíclica y permanente de un conjunto de prácticas, recursos materiales y simbólicos a lo largo de un extenso período de tiempo.

Las trayectorias escolares exitosas son siempre las que pudieron ser protegidas de la infinidad de interferencias a las que están expuestas y, por ello, constituyen una de las expresiones más acabadas del trabajo de cuidado que realizan las familias.

Desde la perspectiva de los niños y adolescentes, el trabajo de cuidado constituye el flujo de acciones que las familias organizan, desarrollan y gestionan para expandir su potencial durante la transición gradual hacia una mayor autonomía. La familia es el espacio en el que nuestras sociedades esperan que, en alianza con otras instituciones sociales, se gestione, despliegue y desarrolle la capacidad futura de los sujetos para integrarse y participar activa y plenamente de la sociedad.

Vista desde el sistema educativo, la actividad de cuidado que producen las familias constituye uno de sus supuestos más fuertes e invisibilizados. La escuela asume que los niños

viven en familia y espera de ésta que gestione y garantice las condiciones mínimas para iniciar y sostener el proceso de escolarización. Por cada niño que la escuela recibe, se espera en contrapartida que haya una familia capaz de reforzar y facilitar la práctica escolar, expectativa anclada generalmente en la figura de la madre.

Si bien el sistema educativo ha demostrado algunas dificultades y resistencias para atender a las carencias materiales que dificultan las tareas de cuidado de las familias, fue desarrollando gradualmente una serie de mecanismos orientados a fortalecerlas. Becas estudiantiles, programas de transferencias condicionadas, comedores gratuitos y copa de leche, programas de distribución gratuita de materiales didácticos, útiles y textos escolares, uniformes, transporte, son expresiones del modo en que las políticas educativas articularon acciones con el resto de las políticas sociales para apoyar a las familias de menos recursos económicos. El pasaje desde una escuela excluyente a otra inclusiva, comprometida con el derecho de todos los niños a recibir educación, fue acompañado por la extensión y ampliación de mecanismos directos e indirectos de transferencias monetarias orientados a garantizar las condiciones mínimas para el aprendizaje y la escolarización. No obstante, estas respuestas están demostrando ser parciales e insuficientes para revertir los obstáculos que impiden el despliegue de trayectorias escolares exitosas.

Uno de sus límites más importantes radica en su dificultad para intervenir en la encrucijada que se produce entre el trabajo de cuidado y el proceso de autonomización implícito en el tránsito por el sistema educativo. Facilitar la dinámica de producción de cuidado implica mucho más que ampliar la disponibilidad de recursos directos a las familias. En sociedades como las nuestras, marcadas por la pobreza y la desigualdad social, ése es, sin lugar a dudas, el punto de partida, pero es sólo el primer paso. Desde la perspectiva del trabajo de cuidado, revertir los obstáculos que enfrenta el proceso de escolarización requiere en forma prioritaria la ampliación y el mejoramiento de la oferta de servicios públicos para intervenir, por ejemplo, en la reducción del tiempo que las familias destinan a producirlo.

La extensión de la jornada escolar recorta la carga de cuidado que enfrentan las familias, e intensifica el tiempo que los niños y adolescentes dedican a su aprendizaje y formación. Paralelamente, en contextos signados por la inseguridad ciudadana y pérdida del espacio público, los establecimientos escolares son un espacio privilegiado para el desarrollo de actividades culturales, deportivas, recreación e interacción entre pares, incluso entre aquellos que interrumpieron sus trayectorias escolares. La extensión de la oferta de servicios públicos de cuidado de niños pequeños constituye un paso decisivo de acompañamiento a las familias, incluso cuando el foco está puesto en la escolarización de los niños y adolescentes. En conjunto, la ampliación, mejoramiento y adecuación de la oferta de servicios públicos de apoyo a las familias permite, al aliviar la carga de cuidado que éstas enfrentan, abrir nuevas posibilidades a las políticas de alfabetización y educación permanente para que los padres y madres jóvenes y adultos finalicen su educación básica.

Es indudable que un mayor acercamiento entre el sistema educativo y las familias tiende puentes entre uno y otra, facilitando la construcción de un código común desde el cual intervenir en la secuencia que anuda el abandono escolar y la restricción del proceso de autonomización de los adolescentes y jóvenes (generalmente provenientes de los sectores sociales más desfavorecidos) con el sostenimiento y reproducción de la carga de cuidado y las interrelaciones de dependencia que constituyen a las familias en las fueron socializados, las cuales a la vez en muchos casos se perpetúan y refuerzan en el pasaje desde sus familias de crianza hacia sus familias de reproducción.

Las exigencias educativas crecientes y la ausencia de políticas orientadas al apoyo de las familias en la actividad de cuidado refuerzan estereotipos de género y afectan en forma diferente las trayectorias escolares de varones y mujeres.

El trabajo de cuidado que desde tiempos remotos viene desarrollándose al interior de las familias constituye uno de los mecanismos fundamentales en el que descansa la supervivencia y reproducción de las sociedades, y en virtud de ello es un poderoso mecanismo de producción de subjetividad, sentido y fuente de reconocimiento social. El trabajo de cuidado dialoga con los aspectos más elementales de nuestra supervivencia como especie y por el mismo motivo nos posiciona, estructura y da sentido como sujetos sociales a través, entre otras representaciones, de la diada que constituye a la mujer en “cuidadora” y al varón en “proveedor” de la familia. Dentro de ésta, la división sexual del trabajo de cuidado que la signó desde su origen depositó en las mujeres la responsabilidad primaria de cuidar en forma directa a los dependientes, mientras que de los varones esperó que sean capaces de proveer los recursos básicos sobre los cuales sostener su actividad fundamental.

En muchos casos el reconocimiento social que ofrece a los adolescentes transformarse en “mujeres cuidadoras” o “varones proveedores” revela tener una potencia arrasadora para encauzar el curso de vida de los adolescentes y jóvenes en desmedro de la promesa de autonomía que ofrece el sistema educativo, la cual se muestra insuficiente para enfrentar o contrarrestar su embate.

A través de esta investigación pudimos ver que la interrupción temprana de las trayectorias escolares coincide por lo general con el reforzamiento del rol de proveedores en los varones y el de cuidadoras en las mujeres. En efecto, de la información analizada se desprende que las mujeres jóvenes con bajo nivel de instrucción tienen, en comparación con el resto de las mujeres jóvenes, trayectorias escolares y laborales suspendidas o disminuidas; la gran mayoría de ellas son madres o se encuentran afectadas al cuidado de niños pequeños; el 69% tiene hijos o convive con niños pequeños, y entre ellas el 56% no estudia ni trabaja. Por su parte, los varones con bajo nivel educativo presentan, en comparación con el resto de los varones jóvenes, tasas de actividad más elevadas, son más frecuentemente jefes de hogar y la proporción que tiene hijos o convive con niños pequeños es mayor.

Las condiciones de sostenimiento y reproducción de las familias descansan sobre sus oportunidades y capacidades para articular el trabajo mercantil remunerado con el de cuidado doméstico no remunerado; cuando los arreglos intrafamiliares son débiles o entran en crisis cualquier otra prioridad es desplazada.

En sociedades familiaristas como las nuestras, el pacto entre escuela, adolescentes, jóvenes y familia se rompe en el momento mismo en que se configuran situaciones en donde la conciliación cuidado-autonomía se vuelve, material o subjetivamente, imposible. Por el contrario, las configuraciones familiares con mayores recursos materiales y simbólicos para desarrollar arreglos en los que se armonicen más eficientemente los intereses de cada uno de sus miembros durante la distribución de la carga de cuidado permiten que la actividad del sistema educativo se refuerce y legitime, logrando sostener el pacto necesario para el despliegue de trayectorias escolares exitosas. En otros términos, las oportunidades de que el sistema educativo logre su cometido descansan y dependen de su capacidad para sobrevivir al conflicto con el resto de las prioridades, entre las cuales la producción de cuidado ocupa un lugar central. En nuestra región, la fuerza del familiarismo permite en la gran mayoría de los casos anticipar el desenlace que acontece cuando los adolescentes y jóvenes se encuentran ante el conflicto trágico entre cuidado y autonomía.

Ahora bien, el sistema educativo es parte del problema cuando transmite y reproduce los mismos valores y significados que sostienen al familiarismo generizado en el par varón proveedor/mujer cuidadora, pero a la vez tiene el mandato y la legitimidad social suficientes para encauzar sus objetivos hacia la remoción de estos obstáculos. El desarrollo de propuestas pedagógicas y dinámicas escolares que reconozcan y aprendan a interactuar con niños, adolescentes y jóvenes sujetos a dinámicas familiares más complejas que aquellas para las cuales fue diseñado constituye probablemente uno de los pasos más urgentes. En contextos sociales empobrecidos y atravesados por desigualdades sociales persistentes, el ambicioso desafío de formar personas con capacidad de decidir sobre sus propias vidas requiere de sistemas educativos robustos y decididos, capaces de hacer sentido, sostenerse y legitimarse para desde su interior construir estrategias, recursos, valores, alternativas y significados que permitan avanzar en la extensión del derecho a la educación. ■

Bibliografía consultada

ADASZKO, A. (2005). “Perspectivas socio-antropológicas sobre la adolescencia, la juventud y el embarazo”, en Gogna, M. (coordinadora); Adaszko, A.; Alonso, V.; Binstock, G.; Fernández, S.; Pantelides, E.; Portnoy, F. y Zamberlin, N., *Embarazo y maternidad en la adolescencia: estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas*. Buenos Aires: CEDES.

ALVARADO, S. V.; RODRÍGUEZ, E. Y VOMMARO, P. (2013). *Políticas de inclusión social de jóvenes en América Latina: situación, desafíos y recomendaciones para la acción*. Montevideo: UNESCO.

ARANCIBIA, V. (1996). *Factores que afectan el rendimiento escolar de los pobres. Revisión de investigaciones educacionales 1980-1955*. Santiago de Chile: FONDECYT.

ARNLAUG, L. (1994). “Concepts of Caring: Loving, Thinking, and Doing”, *Social Service Review*, vol. 68, nro. 2, jun. pp. 185-201.

BASSI, M.; BUSO, M.; URZÚA, S. Y VARGAS, J. (2012). *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina*. Washington: BID. ISBN 978-1-59782-149-0.

BERNALES BALLESTEROS, E. (2012). “Significado de la Convención Iberoamericana: promoción y protección de los derechos de las personas jóvenes”, en OIJ/UNFPA, *Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes. Balance y reflexiones. A cinco años de su entrada en vigor*. Madrid: OIJ.

BEYER, H. (1998). *Desempleo juvenil o un problema de deserción escolar*. Recuperado el 18 de febrero de 2012, de http://www.monitoreolaboral.cl/principal/index.php?option=com_content&view=article&i-d=148:idesempleo-juvenil-o-un-problema-de-desercion-escolar&catid=34:sociolaboral&Itemid=55.

BINSTOCK, G. Y PANTELIDES E. A. (2006). “La fecundidad adolescente hoy: Diagnóstico sociodemográfico”, Reunión de Expertos sobre Población y Pobreza en América Latina y el Caribe, organizada por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CELADE-División de Población, con el auspicio del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), 14 y 15 de noviembre 2006, Santiago, Chile.

BLANCO, M. (2011). “El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo”, *Revista Latinoamericana de Población*, año 5, nro. 8, enero-junio 2011, ISSN 2175-8581. Disponible en: http://www.alapop.org/2009/Revista/Articulos/RELAP8_1Blanco.pdf.

BLANCO, R. (2014). “Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer”, en Marchesi, A.; Blanco, R. y Hernández, L. (coordinadores). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Metas Educativas 2012*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

BOLÍVAR, A. (2005). “Equidad educativa y teorías de justicia”, *Revista Electrónica Iberoamericana*. Recuperado el 23 de febrero de 2012, de <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.htm>.

BRISCIOLI, B. Y CANCEIANO, E. (2012). “Revisando algunas conocidas explicaciones sobre por qué adolescentes y jóvenes dejan la escuela secundaria”, ponencia presentada a las VII Jornadas de Sociología, UNGS, Los Polvorines, Buenos Aires, 24 y 25 de abril de 2012.

CARNEIRO, R. (2013). “Los cuatro pilares de la educación”, en Valdés, R.; Pilz, D.; Rivero, J.; Machado Margarida, M. y Walder, G. (compiladores). *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes de la diversidad*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)/Instituto de la Unesco para el Aprendizaje a lo largo de toda la vida.

CEPAL (2011). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas/UNFPA.

CEPAL - OIJ (2004). *La juventud en Iberoamérica: Tendencias y urgencias*. Santiago de Chile: CEPAL.

CEPAL - UNFPA (2005). “Cambios en la estructura poblacional: Una pirámide que exige nuevas miradas”. *Transición Demográfica*, nro. 1. CELADE, División de Población de la CEPAL.

CEPAL/OEI/SEGIB (2010). *Metas Educativas, 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

- CONAPRIS (COMISIÓN NACIONAL DE PROGRAMAS DE INVESTIGACIÓN SANITARIA, MINISTERIO DE SALUD) / CEDES (CENTRO DE ESTUDIOS DE ESTADO Y SOCIEDAD) (2004). "El embarazo en la adolescencia: diagnóstico para reorientar las políticas y programas de salud". Informe final. Buenos Aires: CEDES. Disponible en: <http://www.cedes.org.ar/Publicaciones/IF/2004/1698.pdf>.
- D'ALESSANDRE, V. (2013). "Soy lo que ves y no es. Adolescentes y jóvenes que no estudian ni trabajan en América Latina". *Cuaderno 17*, SITEAL/UNESCO - IIPE. ISSN 1999-6179 - Octubre 2013.
- ELDER, G. (1991). "Lives and Social Change", en Walter R. Heinz (ed.), *Status Passages and the Life Course, vol. 1, Theoretical Advances in Life Course Research*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, pp. 58-86.
- ELDER, G. (2001), "Life course: sociological aspects", en Neil Smelser y Paul Baltes (eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, vol. 13, Oxford: Elsevier.
- ELDER, G.; KIRKPATRICK, M. Y CROSNOE, R. (2006). "The emergence and development of life course theory", en Jeylan T. Mortimer y Michael J. Shanahan (eds.), *Handbook of the Life Course*, Nueva York: Springer.
- ENCUESTA DE JUVENTUDES EN ARGENTINA (2008). *Proyecto Juventudes Sudamericanas: diálogos para la construcción de la democracia regional*. Buenos Aires: IBASE /POLIS/ Fundación SES (Argentina). Equipo nacional: Dana Borzese, Cecilia López Chapato. Disponible en: <http://www.polis.org.br/uploads/1433/1433.pdf>.
- ENCUESTA DE JUVENTUDES EN BOLIVIA (2008). *Proyecto Juventudes Sudamericanas: diálogos para la construcción de la democracia regional*. IBASE/ POLIS /PIIEB. Equipo nacional: Mario Yapu, Erick F. Iñiguez Calero. Disponible en: <http://www.polis.org.br/uploads/1435/1435.pdf>.
- ENGSTER, D. (2005). "Rethinking Care Theory: The Practice of Caring and the Obligation to Care", *Hypatia*, vol. 20, nro. 3, pp. 50-74.
- ESCUDERO, J. M. (2005). "Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo?", *Profesorado*, revista de currículum y formación del profesorado, pp. 1-22. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>.
- ESPING-ANDERSEN, G. (1999). *The Social Foundations of Postindustrial Economies*. Oxford: University Press.
- ESPING-ANDERSEN, G. (2009). *Los tres grandes retos del Estado del bienestar*. Barcelona: Ariel.

- Fineman, M.** (2008). "The Vulnerable Subject: Anchoring Equality in the Human Condition", *Yale Journal of Law and Feminism*, vol. 20, nro. 1.
- Flores, M. y Cabrera, F.** (2011). "Guatemala: Alfabetización e incidencia del PIA. Reflexiones en torno al estado actual de la alfabetización y la pertinencia del Plan Iberoamericano", *La piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, nro. 34, ISSN 2073-0810, I/2011, pp. 103-107.
- Fraser, N.** (1990). "Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy", *Social Text*, nro. 25/26, pp. 56-80.
- Frassa, Juliana y Muñiz Terra, Leticia** (2004). "Trayectorias laborales: origen y desarrollo de un concepto teórico-metodológico", IV Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos de IDES.
- Gentili, P.** (2014). *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Caracas: CIM - Centro Internacional Miranda, Fonacit - Fondo Nacional de Ciencias, Tecnología e Innovación, CLACSO. ISBN 978-980-7050-23-4.
- Gogna, M. (COORDINADORA); ADASZKO, A.; ALONSO, V.; BINSTOCK, G.; Fernández, S.; PANTELIDES, E.; PORTNOY, F. Y ZAMBERLIN, N.** (2005). *Embarazo y maternidad en la adolescencia: estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas*. Buenos Aires: CEDES.
- Guardián, N.** (2009). "Alfabetización, educación permanente y atención a la diversidad", en Jabonero, M. y Rivero, J. (coordinadores), *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)/Fundación Santillana.
- Hernández, D.** (2014). *La producción social del cuidado. Familia y derechos del niño* (mimeo).
- Himmel, E., Maltés, S., Majluf, N., Gazmuri, P. y Arancibia, V.** (1994). *Análisis de la influencia de Facto-res Alternables del Proceso Educativo sobre la Efectividad Escolar*. Santiago de Chile: PU.
- Infante, I. y Letelier, M. E.** (2013). "Sistemas educativos con énfasis en el aprendizaje a lo largo de la vida", en Valdés, R.; Pilz, D.; Rivero, J.; Machado Margarida, M. y Walder, G. (compiladores), *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes de la diversidad*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)/Instituto de la Unesco para el Aprendizaje a lo largo de toda la vida.

- INJUV (1998).** “Educación y trabajo”, *Cuadernillo Temático 1*. Recuperado el 19 de enero de 2012, de <http://extranet.injuv.gob.cl/cedoc/Cuadernillos%20Tematicos%20Encuestas%20Nacionales%20de%20Juventud/Cuarta%20Encuesta/Cuadernillos%20tematicos%20IV%20ENJ%202004/Educa-cion y Trabajo 2005.pdf>.
- KANTOR, D. (COORD.) (2001).** “La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas”. Informe final. Dirección General de Planeamiento, Secretaría de Educación, GCBA.
- KITTAZ, E. Y FEDER, E. (2002).** *The Subject of Care: Feminist Perspectives on Dependency*. Oxford: Rowman & Littlefield.
- LÓPEZ, N. (2014).** *Mercado o garantía de derechos. Observaciones sobre la educación escolar en Chile* (mimeo).
- MARCHESI, A. (2014).** “Retos y dilemas de la inclusión educativa”, en Marchesi, A.; Blanco, R. y Hernández, L. (coordinadores), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Metas Educativas 2012*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- MIDEPLAN (2002).** “Los niños y adolescentes fuera del sistema escolar en el 2000”, *Análisis de la VIII Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN 2000)*, Documento nro. 17. Recuperado el 8 de marzo de 2012, de http://www.derechosdelainfancia.cl/docs/imgs/imgs_doc/211.pdf.
- NUSSBAUM, M. (2012).** *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder Editorial.
- ORGANIZACIÓN IBEROAMERICANA DE JUVENTUD - OIJ (2013a).** *Agenda de desarrollo e inversión social en juventud: una estrategia post 2015 para Iberoamérica*. Disponible en: http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/20131008150827_61.pdf.
- ORGANIZACIÓN IBEROAMERICANA DE JUVENTUD - OIJ (2013b).** *Informe Ejecutivo 1ª Encuesta Iberoamericana de Juventudes*. OIJ/BID/CAF/PNUD/CEPAL. Disponible en: http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/20130719163951_42.pdf.
- PANTELIDES, E. A. (1995).** *La maternidad precoz*. Buenos Aires: UNICEF.
- PESQUISA NACIONAL SOBRE PERFIL Y OPINIÓN DE LOS JÓVENES BRASILEROS (2013).** Observatorio Participativo da Juventude, Secretaria Nacional da Juventude. Disponible en: http://www.juventude.gov.br/noticias/arquivos/pesquisa_juventude.

REPORTE DE LA ENCUESTA NACIONAL DE DESERCIÓN EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (2012). México: Secretaría de Educación Pública y Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior.

RIVERO, J. (2011). “Para un balance del PIA. Entre la transparencia y la credibilidad”, *La piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, nro. 34, ISSN 2073-0810, I/2011, pp. 109-116.

RIVERO, J. (2013a). “Educación de personas jóvenes y adultas”, en Valdés, R.; Pilz, D.; Rivero, J.; Machado Margarida, M. y Walder, G. (compiladores), *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes de la diversidad*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)/Instituto de la Unesco para el Aprendizaje a lo largo de toda la vida.

RIVERO, J. (2013b). “Jóvenes”, en Valdés, R.; Pilz, D.; Rivero, J.; Machado Margarida, M. y Walder, G. (compiladores), *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes de la diversidad*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)/Instituto de la Unesco para el Aprendizaje a lo largo de toda la vida.

ROMÁN, M. (2002). *Impacto de las representaciones sociales de los docentes en el rendimiento escolar: El caso de las escuelas focalizadas*. Santiago de Chile: Facultad de Filosofía, Humanidades y Educación, Universidad de Chile.

ROMÁN, M. (2003). “¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?”, *Persona y Sociedad*, vol. 17. Recuperado el 2 de febrero de 2012, de <http://pysuah.co-op.cl/wp-content/uploads/2011/03/08-Rom%E2%80%A0.pdf>.

ROMÁN, M. (2009). “Abandono y deserción escolar: Duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y de su porfiada inequidad”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 4, pp. 3-9. Recuperado el 14 de marzo de 2012, de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/REICE%207,4.pdf>.

ROMÁN, M. Y ÁLVAREZ, C. (2001). *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, repitencia y sobre edad en contextos sociales vulnerables. El caso Chile*. Buenos Aires: OEA-IIPE.

ROMÁN, M. Y CARDAMIL, C. (2001). *Estudios de factores asociados al bajo rendimiento SIMCE de escuelas focalizadas*. Santiago de Chile: CIDE-MINEDUC.

SCHMELKES, S. (2013). “Calidad de la educación de personas jóvenes y adultas”, en Valdés, R.; Pilz, D.; Rivero, J.; Machado Margarida, M. y Walder, G. (compiladores), *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes de la diversidad*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)/Instituto de la Unesco para el Aprendizaje a lo largo de toda la vida.

SEGIB - SECRETARÍA GENERAL IBEROAMERICANA (2007). *Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007-2015*. Disponible en: <http://segib.org/upload/File/Programa%20Cumbre%20%20Plan%20Iberoamericano%20de%20Alfabetizacion.pdf>.

SEGUNDA ENCUESTA NACIONAL DE JUVENTUDES (2013). Ministerio del Poder Popular para la Juventud. Gobierno Bolivariano de Venezuela. Disponible en: <http://www.inj.gov.ve/images/pdfs/ResultadosEnjuve2013.pdf>.

SITEAL (SISTEMA DE INFORMACIÓN DE TENDENCIAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA) (2011). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes*. IPE-UNESCO Buenos Aires y Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible en: http://www.siteal.iipe-oei.org/informe_2011.

TERIGI, F. (2014). “Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas”, en Marchesi, A.; Blanco, R. y Hernández, L. (coordinadores), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Metas Educativas 2012*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

TIJOUX, M. Y GUZMÁN, A. (1998). *La escuela ¿para qué? Niños y jóvenes que trabajan para sobrevivir*. Santiago de Chile: Centro de Investigaciones Sociales, Universidad ARCIS.

TORRES, M. R. (2013). “Aprendizaje a lo largo de la vida (ALV)”, en Valdés, R.; Pilz, D.; Rivero, J.; Machado Margarida, M. y Walder, G. (compiladores), *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes de la diversidad*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)/Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo largo de toda la vida.

TORRES, R. M. (2002). “Lifelong Learning in the North, Education for All in the South”, en C. Mendel-Añonuevo, *Integrating Lifelong Learning perspectives*. Hamburgo: UNESCO.

UNESCO (2011). *Panorámica regional: América Latina y el Caribe*. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2011. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001914/191433s.pdf>.

- UNESCO** (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile: Ediciones del Imbunche.
- UNESCO - UNEVOC** (2013). *Foro Regional UNESCO-UNEVOC para Latinoamérica y el Caribe. Promoción de la EFTP para el empleo juvenil y el desarrollo sostenible*. Costa Rica: UNESCO.
- UNESCO/UIIL/SEP** (2008). “Conferencia regional de América Latina y el Caribe sobre alfabetización y preparatoria para la CONFINTEA VI”, Ciudad de México (México), 10-13 de septiembre de 2008.
- UNFPA (FONDO DE POBLACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS)** (2013). *Maternidad en la niñez. Enfrentar el reto de embarazos en adolescentes. El Estado de la Población Mundial 2013*. División de Información y Relaciones Externas del UNFPA, Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- UNFPA/CENEP (FONDO DE POBLACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS/CENTRO DE ESTUDIOS DE POBLACIÓN)** (2005). *Salud sexual y reproductiva adolescente en el comienzo del siglo XXI en América Latina y el Caribe*. UNFPA, Fondo de Población de las Naciones Unidas, Equipo de Apoyo Técnico para América Latina y el Caribe. ISBN 0-89714-830-4.
- VALDÉS, R.; PILZ, D.; RIVERO, J.; MACHADO MARGARIDA, M. Y WALDER, G. (COMPILADORES)**. (2013). *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes de la diversidad*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)/Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- VIGNOLI RODRÍGUEZ, J.** (2008). *Reproducción adolescente y desigualdades en América Latina y el Caribe: un llamado a la reflexión y a la acción*. España: Organización Iberoamericana de Juventud (OIJ), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA).

LIBRO EDITADO
en Formato DIGITAL.

OCTUBRE DE 2014,
CIUDAD AUTÓNOMA
DE BUENOS AIRES.