

Problemas y limitaciones de la educación en América Latina. Un estudio comparado

Challenges and constraints of the education in Latin America. A comparative analysis

Miriam Lorente Rodríguez

email: miriam.lorente@campusviu.es

Universidad Internacional de Valencia. España

Resumen: En plena vigencia e impulso de la agenda de Educación 2030, bajo el marco del objetivo cuarto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible post-2015, se hace necesario un análisis y un balance actual de los problemas que aquejan los sistemas educativos de la región latinoamericana que sirva a los países como punto de partida para establecer planes de acciones específicos que incidan en las carencias detectadas con la finalidad última de favorecer la consecución exitosa de los objetivos propuestos en dicha agenda. Para ello, nos serviremos del método comparado en educación. Tomando como unidades de comparación los países que conforman América Latina y partiendo, entre otras, de variables como rezago o retraso escolar, tasa de escolarización o tasa de analfabetismo, realizamos una comparación cuyos resultados apuntan a la incapacidad de los sistemas educativos para paliar o revertir las desigualdades de origen.

Palabras claves: retraso escolar; abandono escolar; analfabetismo; origen étnico; América Latina; desigualdad educativa.

Abstract: At the height of the Education 2030 agenda, and under the fourth objective of the post 2015 Sustainable Development Goals, an analysis and a current balance of the problems that affect the educational systems of the Latin American region are necessary. These tools would serve the countries as a starting point to establish specific action plans that will address the shortcomings detected with the ultimate goal of promoting the successful achievement of the objectives proposed in the Agenda. In order to do this, we will use the comparative method in education. Taking the countries that make up Latin America as comparison units, and beginning with, among others, variables such as school retardment, enrolment rate or illiteracy rate, we will compare whose results point to the inability of educational systems to mitigate or reverse social background inequalities.

Keywords: educational delay; school dropout; illiteracy; ethnic origin; Latin America; educational inequality.

Recibido / Received: 21/10/2017

Aceptado / Accepted: 05/03/2018

1. Introducción

En pleno siglo XXI, América Latina sigue aquejada de una serie de problemáticas que permean los sistemas educativos configurando trayectorias escolares dispares y lastrando el progreso y bienestar socioeconómico de sus pueblos. Y se emplea aquí el término «aquejada» para denotar que muchos de estos problemas educativos parecen constituirse como males endémicos en materia educativa que la región arrastra como si de una enfermedad crónica se tratara.

Así pues, son varios los organismos internacionales que inciden en la idea de una doble agenda educativa en América Latina. La Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL, 2010a) expresa que la agenda educativa en América Latina pasa por afrontar los desafíos de este nuevo siglo relacionados, principalmente, con la consecución de una sociedad del conocimiento y el progreso tecnológico sin descuidar los desafíos todavía pendientes del siglo XX tales como cobertura, acceso, progresión y conclusión de los distintos niveles educativos. Por su parte, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) plantea que, en definitiva, lo que se pretende con el proyecto Metas Educativas 2021 es unificar dos agendas educativas en un único programa de actuación que permita recuperar el retraso educativo del siglo XX y a su vez afrontar los desafíos del siglo XXI (OEI, 2010).

En esta misma línea se expresan autores como Brunner (2001), el cual explica que la educación latinoamericana enfrenta dos grandes retos: los desafíos pendientes del siglo XX: universalizar la cobertura preescolar, básica y media; renovar la educación técnica; masificar la educación terciaria; incorporar las poblaciones indígenas al sistema escolar y mejorar la calidad y resultados de la enseñanza, especialmente de los sectores más desfavorables. Y los del siglo XXI, relacionados con ocupaciones nuevas que están en la base del crecimiento económico, la equidad social y la integración cultural. Lo que exige una adaptación de la estructura, los procesos, los resultados y la política educacional a las profundas transformaciones del contexto, derivadas de la globalización.

Es aquí, en esta dicotomía, en esta, si se permite la expresión, especie de esquizofrenia de la agenda educativa en la que se ubica la región. Dos ritmos dispares, dos velocidades desiguales desde las que aspirar al bienestar social y económico, el progreso y el desarrollo. Esta realidad es en gran parte fruto de la desigualdad perenne que caracteriza a la región, cuyas brechas sociales, económicas y propiamente educativas cada vez son más amplias y tienden a retroalimentarse mutuamente cual círculo vicioso. A su vez, éstas hunden sus raíces en siglos de historia de la región. Una historia que:

recorre cinco siglos de discriminación racial, étnica y de género, con ciudadanos de primera y segunda categoría. Recorre una modernización hecha

sobre la base de la peor distribución del ingreso del mundo. Recorre décadas recientes en que se ha exacerbado la heterogeneidad de las oportunidades productivas de la sociedad, se ha deteriorado el mundo del trabajo y se ha segmentado el acceso a la protección social, multiplicándose las brechas por doquier. Recorre las asimetrías frente a la globalización (CEPAL, 2010b, p.13).

Por tanto, el compromiso decidido con la reducción de la desigualdad en la región debe ser uno de los objetivos prioritarios de las políticas en todas las áreas. Además, existe una coyuntura positiva para revertir o paliar esta realidad. Como explica Tedesco (2012) existe una conciencia creciente en un amplio sector de la ciudadanía y la clase dirigente de la necesidad de afrontar el desafío que supone reducir la significativa desigualdad propia de los países latinoamericanos. Afirma que el objetivo de lograr sociedades más justas mantiene plena vigencia y que el contexto económico y político propicio estimula las peticiones para avanzar en este sentido

Pero se ha de tener claro que, ante todo, se trata de un problema de carácter estructural cuyos mecanismos suelen operar en múltiples ocasiones ocultos bajo los parámetros de la neutralidad y naturalidad que la costumbre y la racionalidad, en el sentido que expresa Max Weber en su obra «Economía y Sociedad», han pretendido legitimar a lo largo de los siglos.

Así pues, la educación tiene un papel clave en la constitución de sociedades más justas puesto que es esencial en la reducción de desigualdades, la inclusión y la movilidad social. Por ello, «buscar estrategias destinadas a garantizar que la educación obligatoria [...] tenga altos niveles de calidad homogénea para todos los sectores es una de las exigencias más importantes de los proyectos políticos comprometidos con la justicia social» (Tedesco, 2012, p. 141).

1.1. Breve aproximación a las limitaciones educativas de la Región

El estudio, cuando menos somero, de los sistemas educativos latinoamericanos ya permite vislumbrar distintas deficiencias en cuanto a la eficacia y eficiencia de los mismos, lo que va configurando distintas agrupaciones de países con trayectorias dispares, cuando no opuestas, que caminan a distintos ritmos hacia el objetivo de universalizar el conocimiento garantizando el acceso, la permanencia el tránsito y la culminación exitosa.

A este respecto, Lázaro (2003) se refiere a la desescolarización en la región como un problema crónico y a la deserción escolar como otro de los males endémicos de la educación latinoamericana. Así pues, el problema de la desescolarización, junto con los problemas de repetición y abandono escolar temprano, constituyeron los principales problemas educativos durante todo el siglo XX y, a tenor de las cifras reveladas en este estudio, continúan siendo grandes lacras en el siglo XXI.

Esta serie de problemáticas alimentan otro gran problema educativo: el analfabetismo. En primer lugar, es necesario poner de manifiesto que la alfabetización es un derecho fundamental, punto de partida para el pleno ejercicio de otros derechos y, por tanto, los Estado tienen el inexcusable deber de acabar con

el analfabetismo y lograr que sus pueblos tengan oportunidades de desarrollo y de conformar una auténtica ciudadanía estable y activa.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la OEI determinan que el analfabetismo puede considerarse erradicado cuando el porcentaje de población analfabeta se sitúa por debajo del 5%. América Latina está cerca de conseguir este objetivo con un 6%. No obstante, detrás de ese porcentaje de población no alfabetizada se esconden todavía 30.908.495 millones de personas a las que se les está privando de un derecho humano fundamental.

Una mirada clave a esta lacra, así como a la realidad educativa latinoamericana en general, será aquella que tenga en consideración a los pueblos originarios ya que, «a pesar de su existencia ancestral prehispánica, sólo en las últimas décadas –por no decir años–, han cobrado vigencia y presencia los grupos indígenas de Latinoamérica; por lo tanto, sus formas culturales de entender los hechos educativos y pedagógicos no han sido contempladas para el diseño de las políticas educativas de los países» (García & Martín, 2011, p. 278).

Estas y otras cuestiones serán abordadas en el presente estudio a través del método comparado en educación.

2. Método

Siguiendo con la metodología que va a emplearse en este trabajo, se hace necesario, al menos, explicar de forma concisa en qué consiste el método comparado en educación. Ahora bien, antes de continuar hemos de ser conscientes que existe una pluralidad de métodos que son ampliamente aceptados por la mayoría de comparatistas como susceptibles de ser empleados en Educación Comparada y, por tanto, no compartimos la creencia de que exista un único método correcto (García Garrido & García Ruiz, 2012).

En la actualidad se vienen haciendo numerosos avances en el campo teórico de la Educación Comparada e Internacional que matizan, amplían y, en definitiva, desbordan las etapas comparativas del método clásico propuesto por Bereday (1964) y Hilker (1968) que son: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación. No obstante, el reconocimiento de estas cuatro etapas básicas en el método comparado goza de cierta aceptación entre los comparatistas de la educación.

Teniendo en consideración las palabras de Schriewer (2000) quien apunta que no sólo se ha de realizar un análisis de los cambios teóricos de la Educación Comparada, sino también de las consecuencias metodológicas de dichos cambios¹, este estudio comparte las valiosas matizaciones y aportaciones realizadas por García Garrido (1982) y Ferrer Julià (1990, 2002) al método de Bereday y Hilker que puede considerarse «el método comparativo por excelencia y con un mayor peso en la historia de la educación comparada contemporánea» (Ferrer Julià, 1990, p. 75).

Siguiendo a Caïs J. (2002), en este trabajo se realiza un análisis entre países (*cross - national*), también categorizada como comparación inter-nacional según la clasificación de García Garrido (1982) en base a Lê Thàn Khôi (1981). Utiliza,

¹ Citado en: García & García (2012).

fundamentalmente, la estrategia de análisis de casos cuyo método de análisis más importante es el comparativo y emplea la comparación de sistemas similares. La similitud entre países puede darse por la proximidad geográfica o también pueden ser homogéneos en diversos aspectos como la historia, el nivel de desarrollo o la cultura. A este mismo respecto, Raventós (1990) explica que para que una comparación sea de interés, supone una afinidad geográfica, histórica o de campo científico.

A su vez, la clasificación establecida por Roselló (1978) permite categorizar esta investigación comparativa como explicativa, pues más allá del establecimiento de semejanzas y diferencias pretende encontrar las causas de las mismas y sincrónica o estática pues se realiza en un momento temporal determinado.

Las unidades de comparación serán 17 países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. En la fase de yuxtaposición, dichas unidades de comparación serán contrastadas unas con otras, principalmente, mediante cuadros o tablas en torno a los siguientes criterios de comparación²:

- Tasa de niños excluidos (fuera) del sistema educativo.
- Rezago educativo o retraso escolar.
- Tasas de escolarización
- Tasa de deserción escolar
- Tasa de analfabetismo.
- Tasa de asistencia y conclusión del nivel primario en función del origen étnico.
- Tasa de asistencia y conclusión del nivel secundario en función del origen étnico.

Si bien es cierto, para algunos de los criterios analizados se carecen de datos para todas las unidades de comparación, se ha procurado desagregar los datos existentes en función de distintas variables (nivel socioeconómico, sexo, área geográfica de residencia, grupos de edad y origen étnico) con la pretensión de ofrecer un análisis más enriquecedor y con mayor potencial explicativo en la interpretación de la yuxtaposición comparativa para cada uno de los criterios estudiados. Todo ello, conduce a una serie de reflexiones que se especifican en el apartado de conclusiones.

3. Resultados y análisis-interpretación de la yuxtaposición

En este punto del estudio, es cuando se plantean una serie de cuestiones que permiten ir centrando y focalizando el sentido de la investigación, así como delimitando cuáles serán las líneas maestras que la guiarán: ¿Qué problemas

² Para la tasa de niños excluidos del sistema educativo se ha prescindido de emplear una tabla. En el caso de la tasa de escolarización se ha apostado por un gráfico en función de la edad para mostrar el impacto diferencial de las distintas variables de origen.

arrastran los sistemas educativos de la región? ¿En qué magnitud afectan? ¿Cuál es la situación del analfabetismo en la región? ¿Cuál es la realidad educativa de los pueblos originarios y afrodescendientes?

3.1. *Desescolarización, rezago educativo y abandono escolar*

Respecto a los niños que están fuera de la escuela, a partir de los datos que ofrece UIS-UNESCO (2017a) hay en América Latina en torno a 2 millones y medio de niños sin escolarizar en edad de asistir al nivel de educación primaria para el año 2015³.

En Guatemala la tasa de niños que están fuera del sistema educativo es la más elevada de la región, seguida de Paraguay y Bolivia con porcentajes del 12%, 10,8% y 10,1% respectivamente. Niños, a los cuales se les niega la posibilidad de recibir una educación. Esta situación es tremendamente grave, ya que son y serán el día de mañana analfabetos, sin apenas oportunidades de desarrollo y bienestar. Por ello, es fundamental lograr que los niños y jóvenes que están en la escuela transiten por el sistema educativo de forma adecuada, tratando de minimizar los riesgos de abandono de la escuela, al mismo tiempo que se desarrollan programas de alfabetización de adultos, fundamentales para otorgar las herramientas básicas de vida a aquellos jóvenes y mayores que no tuvieron la oportunidad de educarse.

A continuación, se presenta cuál es la dimensión de la problemática del rezago educativo en la región, así como del abandono escolar, analizando las posibles causas que están detrás de este fenómeno.

Tabla 1. Rezago educativo^a en primaria y secundaria, por grupos de edad. América Latina (2009-2015)^b

País	Alumnos de 9 a 11 años	Alumnos de 12 a 14 años	Alumnos de 15 a 17 años
	En porcentajes (%)		
Argentina	3,8	12,6	34,4
Estado Plurinacional de Bolivia	12	23,24	19,8
Brasil	10,5	22,8	27,8
Colombia	14,4	25,7	37,8
Costa Rica	3,3	8	24,7
Chile	10	13,9	10,7
Ecuador	7,3	11,4	16
El Salvador	7,4	14,8	21,1
Guatemala	20,6	34,7	38,7

³ En concreto 2.548.351 niños y niñas que en edad oficial de asistir a la escuela primaria no están matriculados en escuelas primarias o secundarias. En el caso de Argentina, México, Panamá y Uruguay el dato pertenece a 2014; el de Paraguay a 2012 y el de Nicaragua a 2010.

Honduras	8,6	16,4	22,8
México	2,9	5,6	11,9
Nicaragua	22,3	32,1	42,2
Panamá	10,79	17,3	26,4
Paraguay	13,7	24,3	20,6
Perú	7,3	12,5	22,5
Uruguay	7,1	12,9	27,9
Venezuela	7,5	13	22,4

Fuente: SITEAL. (2017). Base de datos. Notas: ^a Hace referencia al porcentaje de alumnos con dos o más años de atraso en la educación primaria o secundaria. ^b Los datos de Brasil, Chile y Uruguay pertenecen a 2015; los de Argentina, Bolivia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México y Paraguay a 2014; los de Perú y Panamá a 2013; los de Costa Rica a 2012; los de Honduras y Venezuela a 2011 y los de Colombia y Nicaragua a 2010 y 2009, respectivamente.

Como puede observarse en la Tabla 1, el porcentaje de alumnos rezagados aumenta a medida que también lo hace el grupo de edad y, en consecuencia, los cursos y la complejidad educativa, a excepción de Bolivia, Chile y Paraguay en los que éste se reduce, ligeramente, en el último grupo de edad.

Los promedios nacionales revelan que Nicaragua y Guatemala, seguidos con cierta distancia por Colombia, son los países con mayor porcentaje de rezagados para todos los grupos de edad. En los dos primeros países, ya entre los niños de 9 a 11 años, una quinta parte de ellos ha repetido curso en dos o más ocasiones. Y en el grupo poblacional de 15 a 17 años en torno al 40% del alumnado de los tres países citados se encuentra rezagado.

En el extremo contrario se sitúan países como México, Ecuador, Costa Rica o Chile con tendencias diferentes. Mientras que en Chile el grupo de edad donde se concentran más estudiantes rezagados es de 12 a 14 años con un 13,9%, se consigue corregir ligeramente la tendencia en el último grupo de edad. Sin embargo, en México, Ecuador y Costa Rica sigue la tendencia expresada con anterioridad y es en el grupo de mayor edad dónde más alumnos rezagados se acumulan. Ahora bien, mientras en México y Ecuador se observa un incremento más o menos escalonado del rezago, en Costa Rica es posible advertir una amplia dispersión entre los grupos de edad, siendo incapaz el sistema escolar de mantener en el tercer grupo de edad el alto porcentaje de trayectorias escolares deseadas que consigue en los dos primeros grupos, llegando a prácticamente una cuarta parte de alumnos rezagados.

Ahora bien, el amplio porcentaje de retraso escolar detectado en la región, no puede ser explicado exclusivamente por la complejidad añadida que entraña la evolución dentro del sistema escolar. En este sentido, factores como el área geográfica de residencia y el clima educativo del hogar⁴, parecen responder en

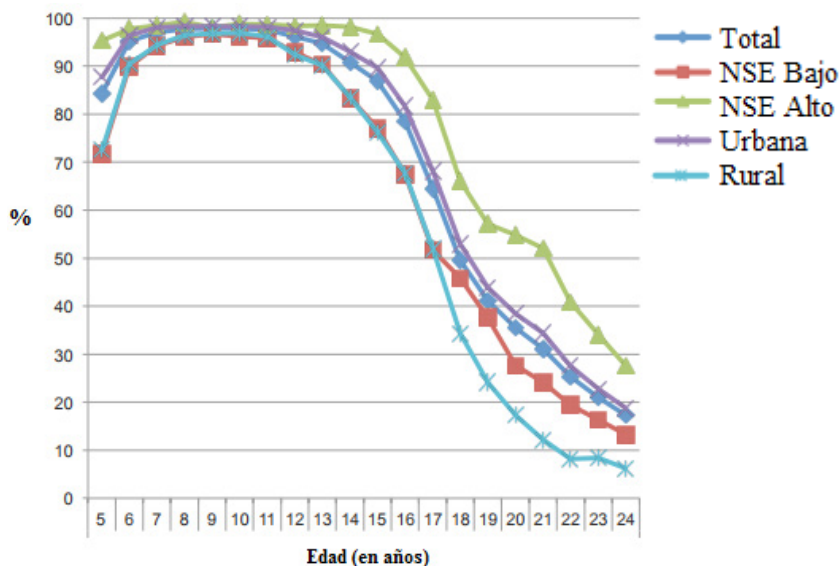
⁴ El SITEAL clasifica el clima educativo en tres categorías. Bajo: el promedio de años de escolarización de los miembros de 18 años y más es inferior a 6. Medio: el promedio de años de

mayor medida a las causas del rezago educativo en la región, todo ello relacionado con los niveles de bienestar personal y familiar existentes. Se puede afirmar a este respecto, para todos los países analizados, que el porcentaje de estudiantes rezagados que proviene de un clima educativo bajo es ampliamente superior al de jóvenes pertenecientes a un clima educativo alto. En este sentido, la CEPAL plantea que en la edad comprendida entre doce y catorce años, aquellos niños que provienen de un clima educativo alto tienen diez veces menos probabilidades de rezagarse que aquellos con un bajo clima educativo (CEPAL, 2010a).

Respecto al área geográfica de residencia, puede afirmarse que aquellos estudiantes que cursan estudios en núcleos urbanos tienen menos posibilidades de repetir curso que los residentes en zonas rurales, a excepción de Uruguay para todos los grupos de edades, donde la tasa de repetición de las zonas urbanas es, en general, muy superior a la de las áreas rurales⁵.

A su vez, el recorrido que realiza la desigualdad por el sistema educativo remite del atraso escolar al abandono escolar. La desescolarización temprana de los alumnos y, en general, el abandono escolar, constituye otro de los grandes problemas de la educación de América Latina. Pero, ¿cuál es la tendencia? ¿Cuándo se desvinculan del sistema educativo? Y, sobre todo, ¿por qué lo hacen?

Gráfico 1. Tasa de escolarización de la población por edades simples según nivel socioeconómico y área geográfica. América latina, 18 países (CIRCA 2013)



Fuente: SITEAL. (2013a). Resúmen estadístico comentado. *Escolarización en América Latina 2013*.

escolarización de los miembros de 18 años y más oscila entre 6 y menos de 12. Alto: el promedio de años de escolarización de los miembros de 18 años y más es de 12 años o más.

⁵ SITEAL (2017). Base de datos. Recuperado de http://www.siteal.iipe.unesco.org/base_de_datos/consulta (Consultado el 22 de agosto de 2017).

Como puede observarse en el Gráfico 1, las diferencias por nivel socioeconómico en las tasas de escolarización no son significativas hasta los doce años. Es a partir de esa edad, que se corresponde, aproximadamente, con el paso al nivel secundario cuando las desigualdades socioeconómicas comienzan a hacerse visibles.

Es importante destacar que a medida que aumenta la edad, también lo hace la desescolarización. Asimismo, es a los trece años cuando los adolescentes comienzan a abandonar el sistema educativo, tendencia que irá aumentando cada año. Al mismo tiempo, mientras que a los trece años los estudiantes pertenecientes a sectores socioeconómicos bajos inician procesos de desescolarización que los sitúan por debajo del 90% de escolarización, aquellos que provienen de sectores socioeconómicos elevados se sitúan por debajo de este porcentaje a partir de los diecisiete años de edad. Es pues patente, que el nivel de bienestar socioeconómico alcanzado por las familias es clave en la desescolarización de los adolescentes.

El lugar de residencia de las familias, sin embargo, tiene un potencial explicativo ligeramente menor que la variable socioeconómica para todos los rangos de edad, con cifras diferenciales de, en torno, a un 5% promedio en detrimento de los alumnos de áreas rurales en los rangos de edad que se corresponden, en general, con los niveles CINE 1 y 2 en los países de la región. A partir de los 15 años las brechas comienzan a aumentar considerablemente siendo próxima la desigualdad generada a la de la variable socioeconómica a partir de los 18 años.

Haciendo un análisis por países, se presenta la tasa de deserción escolar de la región en el nivel secundario de educación, cuya finalización parece constituirse como el gran filtro del sistema educativo.

Tabla 2. Tasa de deserción escolar en el nivel secundario. América Latina, 14 países. Años 1995-2014

País	Total nacional (%)	
	1995	2014
Argentina	54,8	41,3
Bolivia	45,8	36,1
Brasil	62,7	35,5
Chile	35,7	18,5
Colombia	77,3	47,9
Costa Rica	71,4	58,1
Ecuador	30,9	28,6
México	71,6	49,6
Panamá	57,4	35,6
Perú	51,1	25,8
Paraguay	69,6	39,1
El Salvador	62,1	49,4
Uruguay	66,3	66,7

Venezuela	64,4	35,6
América Latina (promedio ponderado)	58,4	40,6

Fuente: BID. (s.f.). La deserción escolar en América Latina a través de los años 1995-2014.

La Tabla 2 nos permite apreciar, entre otros aspectos, que la tasa de deserción o abandono escolar en secundaria es ciertamente alarmante. Si bien se ha reducido en torno a un 18% desde 1995 todavía afecta a 4 de cada 10 jóvenes. La situación más favorable la ostenta Chile, seguido con distancia por Perú y Ecuador. No obstante, en este último país la reducción de esta problemática transcurridos 19 años ha sido muy limitada (-2,3%). El mayor esfuerzo, en este sentido, puede apreciarse en Paraguay, Colombia y Venezuela con reducciones del orden de 30 puntos porcentuales.

Los casos más extremos se dan en Uruguay seguido de Costa Rica donde el 66,7% y el 58,1% de los alumnos no consiguen completar el nivel secundario. Además, en el caso uruguayo no sólo no se ha reducido la deserción escolar, sino que ha aumentado desde 1995.

Esta situación es muy grave puesto que los años mínimos de estudio que son necesarios para insertarse en el mercado laboral, alcanzar cierto grado de bienestar y tener menores probabilidades de caer en la pobreza respecto del promedio son aproximadamente 12 años. Los cuales se corresponden con la finalización del nivel de educación secundaria completa (CEPAL, 1997, 2010, 2010c).

En lo que concierne a Uruguay, Aristimuño (2009) explica que, aunque el país disfruta de cobertura universal en la educación primaria tiene grandes dificultades para conseguir ampliar su cobertura en el nivel medio. En este sentido, haciéndose eco de los estudios de ANEP/TEMS (2000, 2003) concluye que «el conjunto de expectativas, creencias y relaciones sociales que rodean al joven, comenzando por su familia y siguiendo por su grupo de pares, son cruciales en el momento de tomar la decisión de desafiliación. También es relevante una vez más la historia escolar, específicamente la condición de repetidor» (p. 189).

En el caso costarricense, el estudio realizado en el país por Jiménez y Gaete (2013) con respecto al abandono escolar refleja que, además de las causas asociadas a la pobreza y el desempleo, se convierte en un factor determinante de la exclusión en el nivel secundario la falta de pertinencia educativa (curricular, de oferta, de desempeño docente, entre otras). Lo que genera desmotivación y desinterés por los estudios. Así pues, la CEPAL (2013) señala que entre los adolescentes costarricenses de 13 a 17 años el desinterés explica el 41,3% de los casos de abandono escolar.

Este último aspecto, permite enlazar con otra serie de variables que condicionan la escolarización. Como podrá apreciarse en el gráfico que se presenta a continuación, a medida que aumentan las edades, la tendencia de la desescolarización deja de ser situación exclusiva de la población estudiantil pobre o de áreas rurales y pasan a ser otros los motivos del abandono escolar.

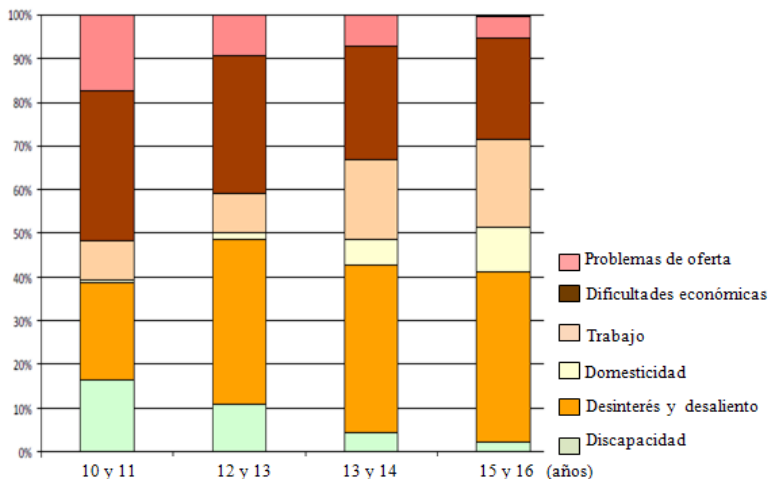
Por tanto, ¿qué otras causas están detrás del abandono escolar? ¿En qué edad influyen unas circunstancias más que otras? Sin duda, las respuestas no son fáciles

por la enorme complejidad que entraña la adolescencia, así como las múltiples dimensiones que conforman el problema del abandono escolar en la Región.

En este sentido, SITEAL (2008) ofrece diversas hipótesis que podrían explicar el abandono escolar relacionadas con la etapa adolescente y la búsqueda de la propia identidad; otras vinculadas al trato con los docentes, los cuáles son incapaces de entender los códigos propios de los adolescentes; y, finalmente, la relación de los adolescentes con sus familias y el apoyo que los padres ofrecen en muchas ocasiones a sus hijos cuando deciden desescolarizarse en el nivel medio.

De forma más concreta, el siguiente gráfico que ofrece SITEAL (2013b) pone de manifiesto las causas más significativas de la desescolarización de los alumnos en función de los distintos grupos de edad en seis países de la región (Bolivia, Chile, Panamá, Costa Rica, Nicaragua y Paraguay).

Gráfico 2. Motivos asociados con el abandono escolar, según grupos de edad. América Latina, 6 países (CIRCA 2010)



Fuente: SITEAL. (2013b). *Dato Destacado28: ¿Por qué los adolescentes dejan la Escuela?.*

Basándose en SITEAL (2009) podría afirmarse que la carencia de recursos económicos, seguido de la falta de instituciones escolares en el lugar de residencia, variables que acabamos de analizar, se postulan como las causas principales de la desescolarización entre los niños más pequeños (de 7 a 10 años). No obstante, como puede observarse en el Gráfico 2, estas causas decaen considerablemente a la hora de determinar el origen del abandono escolar a medida que aumenta la edad. Y, en su lugar, otras causas como el desinterés y el desaliento comienzan a imponerse con fuerza. De hecho, en la edad teórica del tránsito de la primaria a la secundaria el desinterés ya se postula como la primera causa de abandono de las instituciones escolares. Tendencia que irá en aumento en los grupos de edad posteriores.

La domesticidad es una causa del abandono con bajo impacto, en general, en todos los rangos de edad, creciendo hasta alcanzar al 10% de la población que abandona los estudios en el grupo de edad de 15 a 16 años. Por otra parte, el interés y/o la necesidad de incorporarse al mercado de trabajo comienzan a adquirir mayor importancia en las decisiones de abandono en la franja de edad que va de los 13 a los 16 años, situándose en el 20% a los 15 y 16 años. La discapacidad o enfermedad crónica es otra de las causas relevantes en el grupo de 10 y 11 años con un peso del 17%. Motivo que, a medida que aumente la edad, irá disminuyendo ostensiblemente.

Sin duda, la desmotivación y el desaliento se postulan como unas de las causas más preocupantes puesto que inicialmente parece ser una decisión del que la emite. Sin embargo, sería de gran interés para este análisis la localización de aspectos estructurales que parten de la escuela media y su incapacidad para convertirse en una opción interesante y provechosa para el adolescente, así como de las familias y la sociedad en general, relacionado con el valor que verdaderamente éstos otorgan a la escuela media y su influencia en el desinterés de los adolescentes por los estudios (SITEAL, 2007, 2009)⁶.

3.2. Analfabetismo y desigualdad

De acuerdo con UIS-UNESCO (2017a), en el mundo hay 750 millones de personas analfabetas, de las cuáles un 6% viven en América Latina y el Caribe. Lo que equivale a que cerca de 31 millones de personas no poseen la capacidad de leer, escribir, comprender un texto simple y corto relacionado con su vida cotidiana, involucrar un continuo de competencias de lectura y escritura y competencias aritméticas básicas⁷. Además, un 55 % de la población analfabeta de la región son mujeres.

La siguiente tabla refleja las tasas de analfabetismo en 2006 y 2014, así como para el año 2014 desagregada por área geográfica, sexo y grupos de edad para quince países de la región.

Tabla 3. Tasa de analfabetismo, según área geográfica, sexo y grupos de edad. América Latina, 15 países. Año 2014¹

País	Total nacional		Área geográfica		Sexo		Grupos de Edad (años)				
	2006 ²	2014	Urbano	Rural	Varón	Mujer	15 a 24	25 a 34	35 a 44	45 a 59	60 y más
Argentina ³	1,2	0,9	0,9	..	0,9	0,9	0,5	0,5	0,4	1,0	2,1

⁶ Una clasificación muy interesante de los enfoques que adoptan los diversos estudios que se aproximan a las causas del abandono es la ofrecida por d'Alessandre y Mattioli, 2015.

⁷ Consulta *Literacy*. UIS-UNESCO. (2017b). *Glosario de UIS-UNESCO*. Recuperado de <http://glossary.uis.unesco.org/glossary/en/home> (consultado el 20 de junio de 2017).

Bolivia	10,6	7,7	3,2	18,2	3,6	11,5	0,7	1,5	4,3	9,7	28,3
Brasil	10,4	8,3	6,3	20,1	8,6	7,9	1,2	2,8	6,0	10,1	23,0
Chile	3,9	3,7	2,8	9,7	3,6	3,8	0,9	1,6	2,4	3,7	9,3
Colombia	7,6	5,8	3,8	13,0	6,1	5,5	1,5	2,4	4,2	7,0	17,5
Ecuador	8,6	5,6	10,8	16,0	10,9	15,3	2,7	7,0	7,6	13,3	28,7
El Salvador	16,4	12,3	7,8	20,3	10,1	14,1	2,2	5,8	10,8	17,4	34,7
Guatemala	25,2	20,9	13,9	28,6	15,2	26,0	6,7	15,3	23,8	33,8	50,1
Honduras	17,3	14,5	7,5	21,5	14,3	14,7	4,9	9,4	13,9	19,6	37,8
México	8,3	6,6	3,2	12,8	5,5	7,7	1,2	3,1	4,9	7,7	21,3
Nicaragua	20,2	15,5	9	25,1	8	9,9	6,3	12,4	12,5	21,9	43,8
Paraguay	7,4	5,3	2,9	9,4	4,5	6,3	1,3	2,3	3,9	6,6	17,2
Perú	11,1	8,0	4,6	20,0	3,7	12,0	1,0	2,8	5,5	8,6	23,3
Uruguay	2,2	1,5	1,5	2,6	1,9	1,1	1,1	1,0	1,1	1,2	2,9
Venezuela	5,7	3,9	4,2	..	3,8	4,1	1,3	1,8	2,5	4,3	13,7

Fuente: CEPALSTAT (2017) y SITEAL (2017). Bases de datos. Notas: ¹Los datos de Bolivia, Chile, Honduras y Paraguay pertenecen a 2013; los de Nicaragua pertenecen a 2009. Los de Venezuela, en torno a 2011 y 2012. ² Los datos nacionales de este período pertenecen en el caso de Colombia, Nicaragua, Perú y Venezuela a 2005. ³En el caso de Argentina, los datos desagregados por área geográfica, sexo y grupos de edad pertenecen exclusivamente al ámbito urbano.

En primer lugar, puede observarse una ligera reducción de la tasa de analfabetismo del año 2006 al 2014 en todos los países. Los descensos más importantes se produjeron en Nicaragua, Guatemala y El Salvador (4,7 4,3 y 4,1 puntos porcentuales, respectivamente). A este respecto, se advierte una clara diferenciación entre los países centroamericanos, junto con el caso ecuatoriano, con tasas de analfabetismo muy preocupantes y los países del cono sur como Argentina, Chile y Uruguay donde, siguiendo los criterios internacionales ya mencionados de UNESCO y OEI, prácticamente estaría erradicado.

Si se atiende a los datos desagregados por área geográfica y sexo, puede observarse que la influencia de la primera variable es claramente superior a la segunda para el conjunto de los países. Pero en ambos casos siempre se dan en detrimento de las personas que residen en zonas rurales y de las mujeres, con la

excepción de Brasil, Colombia y Uruguay para la variable género, donde la situación de las mujeres es levemente más favorable.

Las mayores brechas por área geográfica se dan en Bolivia, Perú y México. En el primero de los países, la situación es muy alarmante, porque la población analfabeta de las zonas rurales es cinco veces superior a la de las zonas urbanas. Y en los otros países la población rural analfabeta cuadruplica a la urbana.

Las brechas más significativas entre hombres y mujeres tienen lugar en Bolivia y Perú, seguidos de Guatemala. En los dos primeros países la proporción de hombres alfabetizados triplica a la de las mujeres y en Guatemala casi la duplica. Si se atiende en este punto a la información de SITEAL (2010a) que ofrece datos cruzados de las variables geográfica y sexo, puede realizarse un análisis clarificador de cómo se combinan ambas⁸. En primer lugar, es relevante poner de manifiesto que las brechas entre hombres y mujeres respecto al analfabetismo son mayores en las áreas urbanas que en las rurales, a excepción de México y Ecuador. En el caso boliviano esta proporción analizada es cinco veces más favorable a los hombres en los núcleos urbanos y casi tres veces en áreas rurales. En el caso de Perú las brechas entre hombre y mujeres también son mayores en el núcleo urbano. Sin embargo, la tasa de analfabetismo femenino de las zonas rurales cuadruplica a las de sus pares residentes en zonas urbanas. En Guatemala, el analfabetismo femenino de las áreas rurales triplica al de las áreas urbanas.

De nuevo, haciendo una lectura de la Tabla 3 en lo que concierne a los datos desagregados por grupos de edad, se hace patente que, a medida que la edad de los grupos aumenta, se concentran mayores tasas de analfabetismo. Entre las personas de 15 a 24 años se puede observar que en ningún caso la tasa de analfabetismo supera el 3%, a excepción de aquellos países donde las dificultades de escolarización y las desigualdades a este respecto son más grandes, como son Guatemala, Nicaragua y Honduras. Por otro lado, las reducciones de las brechas entre generaciones más importantes se dan en el grupo de 45 a 59 años con respecto a su generación antecesora, donde prácticamente las tasas de analfabetismo se reducen a la mitad en la mayoría de los países. Así pues, SITEAL (2010b) explica que esta situación es reflejo del progresivo impacto de la expansión de los sistemas educativos, así como del esfuerzo de las políticas de integración y los programas de alfabetización.

Finalmente, es significativo destacar que en Argentina, Chile y Uruguay, como consecuencia de la garantía más temprana del acceso a la educación que en otros países, se presentan las tasas más bajas de analfabetismo.

3.3. *Pueblos originarios y educación en América Latina*

El análisis previo estaría incompleto si no se introdujera un último elemento de análisis fundamental para conformar una visión más ajustada de la sociedad latinoamericana, así como de las problemáticas y desigualdades educativas: el

⁸ Tabla 2. Tasa de analfabetismo de la población de 15 años y más por área geográfica y sexo. CCA.2008. En SITEAL (2010a). Dato Destacado 18: *El analfabetismo en América Latina, una deuda social*.

origen étnico. Por ello, en este apartado se abordará la realidad del analfabetismo en función de esta variable, así como la situación educativa general de la población indígena y afrodescendiente en edad de asistir al nivel primario y secundario de educación.

A continuación, SITEAL (2011) brinda una información cuantitativa válida para conocer cuál es la situación de alfabetización de los colectivos indígenas y afrodescendientes en la región, en comparación con los mestizos y blancos, en la cual nos vamos a basar para desarrollar este epígrafe. Es una información sumamente valiosa para conocer la realidad educativa de esta población y tratar de visibilizar más a estos grupos que, tras siglos de discriminación y represión, quedaron relegados, en muchas ocasiones, al olvido.

Tabla 4. Tasa de analfabetismo por grupos de edad, grupo étnico y país. América Latina, 10 países (CIRCA 2009)

País	Tasa de analfabetismo						Reducción intergeneracional		
	15 a 24 años			50 años y más			(En dif. %)		
	Indígenas	Afrodescendientes	Mestizos y blancos	Indígenas	Afrodescendientes	Mestizos y blancos	Indígenas	Afrodescendientes	Mestizos y blancos
E. P. de Bolivia	0,4	..	0,6	35,1	..	14,9	-34,7	..	-14,3
Brasil	1,1	1,1	1,1	35,1	31,1	12,7	-34,0	-28,5	-11,6
Chile	0,8	..	0,6	16,4	..	7,0	-15,7	..	-6,4
Ecuador	1,6	1,2	1,2	60,5	20,2	16,2	-59,0	-18,6	-15,1
El Salvador	4,0	..	4,6	32,5	..	33,1	-28,5	..	-28,5
Guatemala	12,4	..	7,4	72,3	..	35,5	-59,9	..	-28,0
Nicaragua	13,1	9,5	9,5	41,2	15,4	42,3	-28,1	-10,8	-32,8
Paraguay	2,2	..	1,1	24,6	..	4,1	-22,3	..	-3,0
Perú	4,1	..	1,4	44,1	..	13,5	-40,1	..	-12,1
Uruguay	1,3	1,0	1,0	3,0	6,3	2,7	-1,7	-4,9	-1,7

Fuente: SITEAL. (2011). *Informe sobre tendencias sociales y educativas 2011.*

Como puede apreciarse en la Tabla 4 el analfabetismo de la población indígena para el grupo de edad de 15 a 24 años es superior al de la población mestiza y blanca. Las excepciones, a este respecto, se dan en Brasil, Bolivia y El Salvador

donde no existen brechas en el primer de los casos y para los dos últimos países la tendencia se invierte ligeramente. La situación de la población afrodescendiente es más favorable que la de la población indígena ya que no existen diferencias con sus pares mestizos y blancos.

En el análisis del analfabetismo de la población joven pueden diferenciarse un primer grupo que estaría conformado por Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador y Uruguay con tasas inferiores al 2%. El segundo grupo, lo forman Paraguay, El Salvador y Perú, con tasas entre el 2% y el 4,1%. Finalmente, el grupo conformado por Nicaragua y Guatemala muestra grandes niveles de analfabetismo entre la población joven con tasas del 13,1% y 12,4% entre los grupos indígenas, y de 7,4% y 9,5% para la población mestiza y blanca, respectivamente, así como para la afrodescendiente nicaragüense.

Al mismo tiempo, si se atiende a la reducción del analfabetismo en la región, los resultados son esperanzadores, puesto que, en comparación con el grupo de edad de 50 y más años, las brechas se han reducido notablemente en todos los grupos étnicos y, principalmente, entre la población indígena. Así pues, las reducciones intergeneracionales más fuertes del analfabetismo en la población indígena han tenido lugar en Guatemala, Ecuador y Perú, con porcentajes del -59,9%, -59% y -40,1%, respectivamente. Lo que permite comprobar el esfuerzo de estos países para paliar esta situación deficitaria, pues las tasas de analfabetismo de la población de 50 años y más eran sumamente elevadas. En la población afrodescendiente, las reducciones intergeneracionales más significativas se concentran en Brasil y Ecuador, con valores del -28,5% en el primero y del -18,6% en el segundo. La alfabetización también mejoró ampliamente entre los mestizos y blancos con porcentajes de reducción en torno al 30% en los países centroamericanos analizados.

En esta línea, la OEI (2015) explica que, normalmente el analfabetismo tiende a incrementarse en las generaciones de mayor edad y se reduce entre los más jóvenes, hecho que «es acorde con la expansión y masificación paulatina de los sistemas educativos de América Latina en el siglo XX. Esta mejora en las capacidades básicas lectoras y de escritura de la población en general, también ocurrió para las poblaciones indígenas y afrodescendientes, aunque a ritmos menores en el caso de los primeros» (p. 62).

Finalmente, para tratar de abordar con mayor profundidad la última de las cuestiones planteadas al inicio de esta investigación, resulta necesario adentrarse en las tendencias y trayectorias educativas que recorren los pueblos originarios dentro del sistema de educación formal. Las cuáles se van a abordar para los niveles de educación primaria y secundaria.

Tabla 5. Tasa de asistencia escolar de 6 a 11 años (12 países)¹ y porcentaje de adolescentes y jóvenes de 13 a 15 años que posee primaria completa (10 países) según grupo étnico. América Latina

País	Tasa de asistencia escolar			Porcentaje de población con primaria completa		
	Indígenas	Afrodescendientes	Total	Indígenas	Afrodescendientes	Total
Argentina	98,2	98,9	99
Brasil	82,2	97,8	97,2
Colombia	68,4	88,9	89,1	51,7	72,4	79,4
Costa Rica	88,2	94,2	94,3	69,9	83,9	88,2
Ecuador ²	96,1	94	96,6	97,4	97,2	98,3
El Salvador (2007)	83,2	..	86,5	59,4	66,9	74,1
México	94,1	..	95,9	80,3	..	89,5
Nicaragua	85,4	92,8	81,8	45,5	70,9	55,3
Panamá	92,1	98,6	97,2	68,6	95,3	89,9
Perú ³	98	..	99	70	..	85
Uruguay	99,5	99,7	99,3	99,7	99,8	99,8
Venezuela	81,9	94,4	94,7	64,8	87,3	87,4

Fuente: Elaboración propia a partir de OEI. (2015). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*. Madrid: OEI. Notas: ¹ Los datos de Perú y Uruguay pertenecen a 2013; los de Venezuela y Costa Rica a 2011; los de Argentina, Brasil, Ecuador y Panamá a 2010; los de El Salvador y México a 2007 y los de Colombia y Nicaragua a 2005. ² Incluye a personas que no necesariamente culminaron el nivel de referencia debido a que no se identificaron niveles concluidos. ³ Los datos contienen errores muestrales, lo cual puede generar que algunas cifras sean imprecisas.

Los esfuerzos por conseguir una amplia cobertura en el nivel de educación primaria han favorecido que las desigualdades en función del origen étnico se reduzcan considerablemente, siendo prácticamente inexistentes en el caso de la población afrodescendiente o incluso ligeramente favorables a estos últimos con respecto al total de la población (caso de Nicaragua, Panamá y Brasil). En la población indígena, si bien las tasas de asistencia son muy próximas a las de la población total en la mayoría de países, hay algunos casos destacados donde se estiman brechas del 15% y el 20% en detrimento de la población indígena (Brasil y Colombia). Sólo en Nicaragua se da una situación contraria favorable a la población indígena (si bien ésta apenas representa un 5,5% del total analizado).

La situación más favorable se da en Uruguay y Argentina donde la asistencia al nivel de educación primario está universalizada para los grupos indígenas y afrodescendientes al mismo nivel que para el conjunto de la población con promedios del 99,5% y 98,7%, respectivamente. Sin embargo, la conclusión del nivel primario todavía dista de ser una realidad para una amplia población en el rango de edad

en que se espera hayan concluido. En promedio, rondan porcentajes en torno al 85% de conclusión para el conjunto de los países. Ahora bien, a medida que este análisis se implementa con cohortes de mayor edad las cifras de conclusión primaria experimentan, en general, una mejora considerable lo que apunta al impacto relevante de variables como la incorporación tardía, el rezago educativo, o el abandono intermitente de los estudios. Las brechas étnicas se agudizan en la conclusión del nivel educativo y, al igual que en la asistencia, se hacen más patentes en el colectivo indígena con porcentajes diferenciales con respecto a la población total que rondan el 30% en Colombia o el 20% en Costa Rica y Panamá. Por su parte Nicaragua y Panamá mantendrían la tendencia de una mayor conclusión del grupo afrodescendiente con respecto a la población total analizada. Y Uruguay sería el país donde la conclusión del nivel primario sería prácticamente del 100% con independencia del origen étnico.

Tabla 6. Tasa de asistencia escolar de 12 a 17 años y porcentaje de adolescentes y jóvenes de 19 a 21 años que posee el nivel secundario completo (8 países)¹ según grupo étnico. América Latina

País	Tasa de asistencia escolar			Porcentaje de población con secundaria completa		
	Indígenas	Afrodescendientes	Total ²	Indígenas	Afrodescendientes	Total
Brasil	79,4	88,6	90,9	18,8	38,7	47,3
Colombia	59,3	78,2	79,3	19,9	40,7	49,8
Costa Rica	76,7	81,2	83,7	29,5	38,3	49,2
Ecuador	79,7	78	84,5	41,5	52,6	64,2
Nicaragua	69,8	85,9	68,6	7,4	21,7	13,4
Panamá	82,5	92,8	89,2	19	64,9	54
Uruguay	77	78	83,1	62,5	40,5	57,2
Venezuela	70,6	79	85,0	35,5	61,9	65

Fuente: Elaboración propia a partir de OEI. (2015). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*; CEPAL (2016). *Panorama social de América Latina*; CEPAL (2013). *Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. Notas: ¹ Los datos de Uruguay pertenecen a en cuanto a asistencia educativa a 2011 y respecto a conclusión educativa 2013; los de Venezuela y Costa Rica a 2011; los de Brasil, Ecuador y Panamá a 2010 y los de Colombia y Nicaragua a 2005. ² Este porcentaje hace alusión al resto de población no afrodescendiente ni indígena. ³ Los datos de conclusión educativa contienen errores muestrales, lo cual puede generar que algunas cifras sean imprecisas.

En el caso del nivel secundario el panorama se vuelve más controvertido. Para todos los países la población indígena y afrodescendiente posee niveles inferiores de asistencia al nivel secundario que sus pares no indígenas ni afrodescendientes (excepto en Panamá para la población afrodescendiente y Nicaragua para este grupo

y la población indígena cuya tendencia es inversa). Las brechas más importantes se dan en detrimento de la población indígena en Colombia, Venezuela y Brasil con diferencias del 30%; 14,4% y 11,5% respectivamente con respecto a la población no indígena ni afrodescendiente.

Para el grupo etario analizado, las posibilidades de conclusión del nivel secundario se ven claramente mermadas, y esta brecha aún es mayor en los grupos originarios. Con la excepción de Uruguay, en todos los casos la población afrodescendiente concluye la educación secundaria en mayor medida que sus pares indígenas. En este último país, las tasas indígenas superan a las del total de la población con un porcentaje de conclusión superior al 60%, mientras que en el resto de países apenas consiguen finalizar entre 2 y 3 indígenas de cada 10.

Uruguay, que hasta ahora mantenía unas tasas de asistencia y conclusión similares para las poblaciones analizadas y cercanas al 100%, en la conclusión del nivel secundario el sistema educativo mantiene una brecha en detrimento de la población afrodescendiente de más del 15% y se ve incapaz de retener a su población estudiantil. Aspecto, este último, que guarda relación con las elevadas tasas de deserción escolar y las dificultades del sistema educativo uruguayo en secundaria a las que hacíamos alusión con anterioridad.

Si bien las cifras de conclusión son muy negativas en todos los países y para todos los grupos poblacionales, destaca especialmente el caso de Nicaragua donde hay dos lecturas: es el único país en el que la población afrodescendiente –apenas un 0,7% del total– supera los niveles del total de la población y las tasas de conclusión, para todos los grupos étnicos y el conjunto poblacional es la más baja de todos los países. En este sentido, debe matizarse que, técnicamente, los datos disponibles pertenecen al año 2005 y puede haber cambios relevantes al respecto en el presente y, por otro lado, señalar que en Nicaragua la educación secundaria no es obligatoria y hay un nivel relativamente elevado de matrícula en centros privados, lo que supone un freno importante en el acceso y, sobre todo, en la conclusión de este nivel educativo. Todo ello, combinado con la influencia de barreras estructurales, de oferta y pertinencia educativa podrían estar apuntando al nivel tan bajo de conclusión educativa.

A este respecto, CEPAL (2016) hace alusión a ciertas barreras al cumplimiento del derecho a la educación de las poblaciones originarias en América Latina, tales como la carencia de pertinencia cultural de las políticas públicas en materia educativa o el desconocimiento de la lengua y/o cultura propia de estos pueblos por parte del principal agente de la educación, el maestro. Aspectos, estos últimos, que son atendidos, entre otras cuestiones, desde la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) entendida como práctica político-pedagógica y que ha cobrado gran impulso en los últimos años como enfoque para reducir la desigualdad educativa y favorecer la convivencia e inclusión educativa⁹.

⁹ Organismos internacionales como la OEI dedican una atención específica a la EIB y su monitorización al abrigo del proyecto Metas Educativas 2021.

4. Conclusiones

A lo largo de este estudio se ha podido ir constatando una serie de tendencias que dan buena cuenta de las dinámicas de exclusión educativa y de las principales problemáticas que arrastran los sistemas educativos y, en consecuencia, la sociedad latinoamericana en su conjunto. Para concluir, por tanto, destacaremos algunas de las principales conclusiones comparativas halladas y sintetizaremos las citadas tendencias.

Así pues, puede advertirse que los principales problemas de analfabetismo y para conseguir una trayectoria educativa esperada tienen lugar, principalmente, en los países centroamericanos de Nicaragua y Guatemala, seguidos de Honduras y El Salvador.

Por su parte, los países del cono sur –Argentina, Chile y Uruguay– como consecuencia principal de la garantía más temprana del acceso a la educación que en otros países presentan las tasas más bajas de analfabetismo de la región latinoamericana.

Las brechas intergeneracionales analizadas en las tasas de analfabetismo generales y en función del grupo étnico han experimentado, para la mayoría de países, una importante reducción, fruto del progresivo impacto de la expansión de los sistemas educativos, así como del esfuerzo de las políticas de integración y los programas de alfabetización.

El amplio porcentaje de rezago escolar detectado en América Latina no puede ser explicado, exclusivamente, por la complejidad añadida que entraña la evolución dentro del sistema escolar. Variables como el clima educativo del hogar y el bienestar personal y familiar así como el área geográfica de residencia responden en mayor medida a las causas del retraso escolar en la región.

Los esfuerzos por conseguir una cobertura universal en el nivel primario de educación han favorecido que las desigualdades de origen se reduzcan considerablemente en este tramo de la escolaridad formal. Así lo demuestran las tasas de escolarización para 18 países de la región. Si bien, a medida que la edad aumenta también lo hace la desescolarización y las brechas de origen se amplían configurando trayectorias escolares disímiles. Es a los trece años el momento clave en el que el ritmo de la desescolarización, comienza a manifestarse con mayor intensidad. Tendencia que irá aumentando cada año.

No obstante, la incapacidad manifiesta de la región para mantener a sus estudiantes en el nivel secundario de educación y que consigan culminar esta etapa, no sólo es una manifestación de la permeabilidad del sistema educativo y su incapacidad para revertir las desigualdades de origen. Así pues, otras causas como el desinterés y el desaliento comienzan a imponerse con fuerza en la edad teórica del tránsito de la primaria a la secundaria, siendo la primera causa de abandono de las instituciones escolares. Tendencia que irá en aumento en los grupos de edad posteriores. Países como Uruguay y Costa Rica dan buena cuenta de este fenómeno con tasas de deserción escolar en torno al 60% promedio.

Esta cuestión conduce a otra serie de variables que influyen en el abandono escolar y en la configuración de trayectorias escolares desiguales y que afectan, de

forma global, a la calidad de la educación, tales como la disparidad en la calidad de la oferta y la pertinencia educativa.

En lo que concierne a la educación de los pueblos originarios, teniendo en consideración las salvedades realizadas en el propio estudio, puede constatarse que las poblaciones afrodescendientes e indígenas están en condiciones de inferioridad educativa si se los compara con el total de la población o sus pares de raza blanca o mestizos. Y a su vez, la población indígena posee mayores dificultades que sus pares afrodescendientes para conseguir una trayectoria académica deseada.

En definitiva, ha quedado corroborado que la desigualdad educativa en función del grupo étnico de pertenencia puede sumarse a las ya constatadas en función del nivel socioeconómico del hogar, del área geográfica de residencia o del sexo. Lo que pone de manifiesto las dificultades de los sistemas educativos de la región latinoamericana para paliar o revertir las desigualdades de origen. Asimismo, el contraste de distintas problemáticas educativas por grupo etario nos ha remitido a la importancia de otra serie de factores vinculados al propio sistema de educación formal que influyen en la generación y perpetuación de las desigualdades educativas y que pasan necesariamente por la necesidad de mejorar la calidad y pertinencia de la educación.

5. Referencias

- d'Alessandre V., & Mattioli, M. (2015). ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Comentarios a los abordajes conceptuales sobre el abandono escolar en el nivel medio. *Cuadernos del SITEAL*, 21, 1-24. Recuperado el 15 de junio de 2017, de http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_cuaderno_21_abandono.pdf
- Aristimuño, A. (2009). El abandono de los estudios del nivel medio en Uruguay: Un problema complejo y persistente. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 180-197. Recuperado el 10 de octubre de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114094010>
- Bereday, G.F. (1964). *El método comparativo en pedagogía*. Barcelona: Herder.
- BID. (s.f.). *La deserción escolar en América Latina a través de los años 1995-2014*. Recuperado el 2 de octubre de 2017, de <http://www.graduatexxi.org/recursos/>
- Brunner, J. (2001). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. Documento de Apoyo presentado en la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Chile: PROMEDLAC.
- Caïs, J. (2002). *Metodología del análisis comparativo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- CEPAL. (1997). *Panorama social de América Latina 1997*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

- CEPAL. (2010a). *Panorama social de América Latina 2010*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL. (2010b). *La hora de la igualdad: Brechas por cerrar, caminos por abrir*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL. (2010c). *El progreso de América Latina y el Caribe hacia los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Desafíos para lograrlos con igualdad*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- CEPAL. (2013). *Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado el 2 de septiembre de 2017, de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37050/4/S1420783_es.pdf
- CEPAL. (2016). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado el 3 de agosto de 2017, de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/41598-panorama-social-america-latina-2016>
- CEPALSTAT. (2017). *Base de datos*. Recuperado el 7 de julio de 2017, de <http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/Portada.html>
- Ferrer Julià, F. (1990). *Educación Comparada. Fundamentos teóricos, metodología y modelos*. Barcelona: PPU.
- Ferrer Julià, F. (2002). *La Educación Comparada actual*. Barcelona: Ariel.
- García Bravo, W., & Martín Sanchez M.A. (2011). Revisión Histórica del Fenómeno Educativo Indígena en el Nororiente del Cauca (Colombia). *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 279-302. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/reec.18.2011.7565>
- García Garrido, J.L. (1982). *Educación Comparada. Fundamentos y problemas*. Madrid: Dykinson.
- García Garrido, J.L., & García Ruiz, M.J. (2012). La metodología de la Educación Comparada: del positivismo al postmodernismo. In García Garrido, J.L., García Ruiz, M.J., & Gavari Starkie, E. (eds.), *La Educación Comparada en tiempos de globalización* (pp. 69-102). Madrid: UNED.
- Hilker, F. (1968). *La Pédagogie Comparée*. París: Institute Pédagogic National.
- Jiménez, W., & Gaete, M. (2013). Estudio de la exclusión educativa y abandono en la enseñanza secundaria en algunas instituciones públicas de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 105-128. Recuperado el 1 de septiembre de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194125789007>
- Lázaro, L.M. (2003). Entre la esperanza, el desencanto y la incertidumbre: la educación en América Latina, 1960-2002. In L.M. Lázaro y M.J. Martínez

- (eds.), *Estudios de Educación Comparada* (pp.161-225). Valencia: Universitat de València.
- OEI. (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento final*. Madrid: OEI.
- OEI. (2015). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Educación de los pueblos y comunidades indígenas (originarios) y afrodescendientes*. Madrid: OEI.
- Raventós, F. (1990). *Metodología Comparativa y Pedagogía Comparada*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Rosselló, P. (1978). *Teoría de las corrientes educativas*. Barcelona: Promoción Cultural.
- SITEAL. (2007). *Informe Sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Buenos Aires: IPE - UNESCO – OEI.
- SITEAL. (2008). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. La escuela y los adolescentes*. Buenos Aires: IPE - UNESCO – OEI.
- SITEAL. (2009). *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Motivos de la deserción en la transición del primario al secundario*. Buenos Aires: IPE - UNESCO - OEI.
- SITEAL. (2010a). *Dato destacado 18. El analfabetismo en América Latina, una deuda social*. Buenos Aires: IPE - UNESCO – OEI.
- SITEAL. (2010b). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. Metas educativas 2021: desafíos y oportunidades*. Buenos Aires: IPE - UNESCO - OEI.
- SITEAL. (2013a). *Resumen estadístico comentado. Escolarización en América Latina 2013*. Buenos Aires: IPE - UNESCO – OEI.
- SITEAL. (2013b): *Dato Destacado28: ¿Por qué los adolescentes dejan la Escuela?*. Buenos Aires: IPE - UNESCO – OEI.
- SITEAL. (2017). *Base de datos*. Recuperado el 22 de agosto de 2017, de <http://glossary.uis.unesco.org/glossary/en/home>
- Tedesco. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- UIS-UNESCO. (2017a). *Base de datos UIS.Stat*. Recuperado el 19 de agosto de 2017, de <http://data.uis.unesco.org/>
- UIS-UNESCO. (2017b). *Glosario de UIS-UNESCO*. Recuperado el 20 de junio de 2017, de <http://glossary.uis.unesco.org/glossary/en/home>

página intencionadamente en blanco / page intentionally blank