



**María Nieves Rico
Daniela Trucco**

ADOLESCENTES

**Derecho a la educación
y al bienestar futuro**



NACIONES UNIDAS

CEPAL

unicef 

POLÍTICAS SOCIALES

Adolescentes

Derecho a la educación y al bienestar futuro

María Nieves Rico
Daniela Trucco



NACIONES UNIDAS



Este documento fue preparado por María Nieves Rico y Daniela Trucco, Oficiales de Asuntos Sociales de la División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en el marco del proyecto CEPAL-UNICEF UNI/12/001.

Las autoras agradecen el apoyo y comentarios de Luz Ángela Melo, Asesora Regional en Género, Anna Lucía D'Emilio, Asesora Regional de Educación, y Francisco Benavides, Especialista Regional de Educación de UNICEF TACRO, así como las contribuciones sustantivas de las consultoras Denisse Gelber (capítulos I y II) y Diana Kruger (capítulo IV). También a Alejandro Figueroa y Cindy Romo que, en el contexto de su práctica profesional, contribuyeron al análisis de políticas y programas sobre embarazo adolescente.

En los procesamientos estadísticos de este documento colaboraron Andrés Espejo, Ernesto Espíndola, Fabiola Fernández y Heidi Ullmann, de la División de Desarrollo Social de la CEPAL.

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

Publicación de las Naciones Unidas

ISSN 1564-4162

LC/L.3791

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

Impreso en Naciones Unidas, Santiago de Chile

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

Índice

Presentación	7
Introducción	9
I. Realidad educativa de los y las adolescentes en América Latina: noticias buenas y no tan buenas	13
A. La expansión educativa en América Latina	13
1. La creciente participación de las mujeres	14
2. Feminización de la educación postsecundaria	16
3. Desventajas vigentes	17
B. Aprendizajes y expectativas educativas diferenciales por género.....	20
1. Brecha de aprendizaje por sexo en los países de la región: las competencias básicas de lectura, ciencia y matemáticas	21
2. Ciudadanía y democracia. Brechas de género en educación cívica	23
3. Mirando hacia el futuro. Expectativas de carrera educativa y profesional.....	25
II. Nuevas competencias y ¿nuevas brechas? La brecha digital por género	29
A. El piso parejo: condiciones de acceso a las TIC para las nuevas generaciones	30
B. Los usos y habilidades digitales: ¿brechas de las que hay que preocuparse?.....	32
III. Mujeres jóvenes y mercado laboral: la educación que no se premia	37
A. Más educación no se traduce en mejor inserción laboral	38
B. ¿Son las carreras que eligen las mujeres las responsables de sus bajos ingresos? Explicaciones desde los retornos de la educación.....	42
1. La depreciación de la educación primaria y secundaria.....	42
2. Desigualdades que se mantienen.....	43
3. La segregación de carreras por sexo	44
IV. Trayectorias educacionales truncas	49
A. Abandono de la educación en la adolescencia	49
B. Necesidades económicas y trabajo remunerado como gatillantes de la deserción escolar masculina	53

1.	Incidencia del trabajo remunerado	53
2.	Segregación ocupacional.....	55
3.	Calidad del empleo: formalidad	57
C.	Trabajo doméstico no remunerado, obstáculo fundamental para la escolaridad de las mujeres.....	59
D.	Embarazo adolescente y trayectoria educacional de varones y mujeres	60
1.	Maternidad adolescente.....	61
E	¿Qué hay detrás de la falta de interés de muchos adolescentes por continuar educándose?..	66
1.	Ausencia de beneficios de la educación secundaria.....	67
2.	Brecha entre el sistema educativo y las culturas juveniles.....	68
V.	Conclusiones y propuestas de política	71
A.	Políticas de género que aborden los procesos de enseñanza	72
B.	Los factores de postergación educativa: pobreza, ruralidad y origen étnico.....	73
C.	Políticas de inclusión y retención para madres adolescentes	74
D.	Una enseñanza secundaria de calidad. Dar oportunidad al talento	78

Bibliografía	81
---------------------------	-----------

Serie Políticas Sociales: números publicados	89
---	-----------

Índice de gráficos

GRÁFICO 1	AMÉRICA LATINA (18 PAÍSES): JÓVENES DE 20 A 24 AÑOS QUE HAN CULMINADO SU EDUCACIÓN, SEGÚN NIVEL DE ENSEÑANZA Y SEXO, 2010	14
GRÁFICO 2	AMÉRICA LATINA (PAÍSES SELECCIONADOS): CONCLUSIÓN DE EDUCACIÓN POSTSECUNDARIA ENTRE JÓVENES DE 25 A 29 AÑOS, 1990, 2000 Y 2010	16
GRÁFICO 3	AMÉRICA LATINA (PAÍSES SELECCIONADOS): CONCLUSIÓN DE ALTA SECUNDARIA ENTRE LOS JÓVENES DE 20 A 24 AÑOS EN QUINTILES EXTREMOS DE INGRESOS Y POR SEXO, 1990 Y 2010.....	18
GRÁFICO 4	AMÉRICA LATINA (PAÍSES SELECCIONADOS): CONCLUSIÓN DE LA ALTA SECUNDARIA ENTRE JÓVENES AFRODESCENDIENTES E INDÍGENAS DE 20 A 24 AÑOS POR REGIÓN DE RESIDENCIA, 2010	19
GRÁFICO 5	AMÉRICA LATINA (8 PAÍSES) Y PROMEDIO PAÍSES DE LA OCDE: DIFERENCIAS EN EL PUNTAJE PISA 2012 DE MATEMÁTICAS, CIENCIAS Y LECTURA ENTRE ESTUDIANTES DE 15 AÑOS, SEGÚN SEXO	22
GRÁFICO 6	AMÉRICA LATINA (6 PAÍSES) Y PROMEDIO INTERNACIONAL (38 PAÍSES): DIFERENCIAS PROMEDIO DE PUNTAJES EN PRUEBA DE CONOCIMIENTO CÍVICO DE ESTUDIANTES DE OCTAVO GRADO SEGÚN SEXO, MUJERES-HOMBRES, 2009	24
GRÁFICO 7	AMÉRICA LATINA (5 PAÍSES) Y PROMEDIO PAÍSES OCDE: ESTUDIANTES DE 15 AÑOS QUE ASPIRAN A UNA CARRERA EN INGENIERÍA O COMPUTACIÓN A LOS 30 AÑOS, SEGÚN SEXO, 2006.....	26
GRÁFICO 8	AMÉRICA LATINA (6 PAÍSES) Y PROMEDIO PAÍSES OCDE: ESTUDIANTES DE 15 AÑOS QUE ASPIRAN A PROFESIONES CIENTÍFICAS Y SOCIOCULTURALES A LOS 30 AÑOS, SEGÚN SEXO, 2006	27
GRÁFICO 9	AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (9 PAÍSES) Y PROMEDIO OCDE: ESTUDIANTES DE 15 AÑOS CON ACCESO A COMPUTADOR E INTERNET EN EL HOGAR, SEGÚN SEXO, 2009	31
GRÁFICO 10	CHILE, PANAMÁ, TRINIDAD Y TABAGO, Y URUGUAY: ACTIVIDADES CON TIC AL MENOS UNA VEZ A LA SEMANA DE LOS ESTUDIANTES, SEGÚN SEXO Y PAÍS, 2009.....	33

GRÁFICO 11	PROMEDIO DE CHILE, PANAMÁ, TRINIDAD Y TABAGO Y URUGUAY (ALC) Y PROMEDIO OCDE: ESTUDIANTES DE 15 AÑOS QUE SEÑALAN USAR EL COMPUTADOR ALGO DE TIEMPO A LA SEMANA DURANTE CLASES SEGÚN MATERIA Y SEXO, 2009	34
GRÁFICO 12	AMÉRICA LATINA (18 PAÍSES): JÓVENES DE 20 A 29 AÑOS OCUPADOS EN SECTORES DE BAJA PRODUCTIVIDAD POR SEXO, 2010.....	38
GRÁFICO 13	AMÉRICA LATINA (10 PAÍSES): BRECHA ENTRE VARONES Y MUJERES JÓVENES DE 20 A 29 AÑOS OCUPADOS EN EL SECTOR DE BAJA PRODUCTIVIDAD, 1990 Y 2010	39
GRÁFICO 14	AMÉRICA LATINA (10 PAÍSES): PROPORCIÓN DE MUJERES JÓVENES UNIVERSITARIAS DE 20 A 29 AÑOS OCUPADAS EN EL SECTOR DE BAJA PRODUCTIVIDAD, 1990-2010.....	39
GRÁFICO 15	AMÉRICA LATINA (14 PAÍSES): PROPORCIÓN DE JÓVENES DE 20 A 29 AÑOS CON NIVEL DE ENSEÑANZA SECUNDARIA COMPLETA Y UNIVERSITARIA INCOMPLETA QUE TIENEN CONTRATO FORMAL, SEGÚN SEXO, 2010.....	40
GRÁFICO 16	AMÉRICA LATINA (10 PAÍSES): PROPORCIÓN DEL INGRESO SALARIAL DE LOS HOMBRES QUE RECIBEN LAS MUJERES JÓVENES DE 25 A 29 AÑOS, SEGÚN AÑOS DE EDUCACIÓN, 1990 Y 2010	41
GRÁFICO 17	AMÉRICA LATINA (PAÍSES SELECCIONADOS): EVOLUCIÓN DE LOS RETORNOS ECONÓMICOS POR NIVEL EDUCATIVO ASALARIADOS MAYORES DE 20 AÑOS, 1990-2010.....	43
GRÁFICO 18	AMÉRICA LATINA (12 PAÍSES): EVOLUCIÓN DEL RETORNO ECONÓMICO PARA LOS VARONES MAYORES DE 20 AÑOS EN RELACIÓN CON LAS MUJERES, 1990 Y 2010	44
GRÁFICO 19	AMÉRICA LATINA (10 PAÍSES): MUJERES GRADUADAS POR CAMPO DE ESTUDIOS, 2009	45
GRÁFICO 20	AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (18 PAÍSES): ADOLESCENTES DE 12 A 18 AÑOS QUE NO ESTUDIAN (NO ASISTEN A UN CENTRO EDUCATIVO) SEGÚN SEXO, ALREDEDOR DE 2010	50
GRÁFICO 21	AMÉRICA LATINA (PAÍSES SELECCIONADOS): PRINCIPALES RAZONES DE NO ASISTIR A UN CENTRO EDUCATIVO ENTRE ADOLESCENTES DE 12 A 18 AÑOS QUE NO HAN TERMINADO LA EDUCACIÓN SECUNDARIA	52
GRÁFICO 22	AMÉRICA LATINA (PROMEDIO 18 PAÍSES): SITUACIÓN ESTUDIO-TRABAJO REMUNERADO DE ADOLESCENTES DE 12 A 18 AÑOS EN CADA ACTIVIDAD EN AMÉRICA LATINA, SEGÚN SEXO, EDAD, ZONA DE RESIDENCIA E INGRESO, ALREDEDOR DE 2010	54
GRÁFICO 23	AMÉRICA LATINA (18 PAÍSES): TASAS DE FORMALIDAD SEGÚN SEXO DE ADOLESCENTES DE 12 A 18 AÑOS QUE TRABAJAN EN EL SECTOR FORMAL ...	58
GRÁFICO 24	AMÉRICA LATINA (6 PAÍSES): PROMEDIO DE HORAS SEMANALES DEDICADAS AL TRABAJO DOMÉSTICO NO REMUNERADO, TRABAJO REMUNERADO Y TRABAJO TOTAL DE ADOLESCENTES DE 12 A 18 AÑOS, SEGÚN SEXO Y SITUACIÓN ESTUDIO-TRABAJO	59
GRÁFICO 25	AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (16 PAÍSES): INCIDENCIA DE MATERNIDAD ADOLESCENTE DE MUJERES DE 15 A 19 AÑOS QUE SON MADRES	61
GRÁFICO 26	AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (18 PAÍSES): INCIDENCIA DE MATERNIDAD ADOLESCENTE SEGÚN QUINTIL DE INGRESOS EXTREMOS EN MUJERES DE 15 A 19 AÑOS QUE SON MADRES	62
GRÁFICO 27	AMÉRICA LATINA (6 PAÍSES): AÑOS PROMEDIO DE EDUCACIÓN, SEGÚN CONDICIÓN DE MATERNIDAD ADOLESCENTE, MUJERES DE 20 AÑOS Y MÁS CON AL MENOS UN AÑO DE ESTUDIO	63
GRÁFICO 28	AMÉRICA LATINA (6 PAÍSES): AÑOS DE EDUCACIÓN PROMEDIO POR RANGO ETARIO Y CONDICIÓN DE MATERNIDAD ADOLESCENTE, MUJERES DE 20 AÑOS Y MÁS CON AL MENOS UN AÑO DE ESTUDIO	64
GRÁFICO 29	AMÉRICA LATINA (7 PAÍSES): INCIDENCIA DE PATERNIDAD ADOLESCENTE EN HOMBRES MENORES DE 20 AÑOS QUE SON PADRES	65

GRÁFICO 30	ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA: AÑOS DE EDUCACIÓN SEGÚN PARENTESCO ADOLESCENTE Y SEXO, 2008	66
GRÁFICO 31	ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA: HOMBRES EMPLEADOS SEGÚN CONDICIÓN DE PATERNIDAD ADOLESCENTE Y RANGO ETARIO, 2008	66
GRÁFICO 32	AMÉRICA LATINA (8 PAÍSES): ADOLESCENTES DE 12 A 18 AÑOS QUE AÚN NO TERMINAN SU EDUCACIÓN SECUNDARIA Y QUE NO ASISTEN A UN CENTRO EDUCATIVO DEBIDO A LA FALTA DE INTERÉS, SEGÚN SEXO, GRUPO ETARIO, ZONA DE RESIDENCIA Y QUINTIL DE INGRESO	67

Índice de cuadros

CUADRO 1	CLASIFICACIÓN DE LOS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA DE ACUERDO CON LAS DIFERENCIAS ENTRE HOMBRES Y MUJERES EN LA CONCLUSIÓN DE LOS CICLOS EDUCATIVOS, JÓVENES DE 20 A 24 AÑOS, 2010	15
CUADRO 2	DOCENTES MUJERES SEGÚN NIVEL DE ENSEÑANZA, 2010	46
CUADRO 3	RETORNO POR CARRERA SEGÚN SEXO Y GRUPOS DE EDAD PARA PAÍSES SELECCIONADOS, 2010 O DATOS MÁS RECIENTES	47
CUADRO 4	AMÉRICA LATINA (18 PAÍSES): ADOLESCENTES DE 12 A 18 AÑOS QUE NO ASISTEN A UN CENTRO EDUCATIVO NI TRABAJAN Y QUE BUSCAN EMPLEO, ALREDEDOR DE 2010	55
CUADRO 5	AMÉRICA LATINA (11 PAÍSES): DISTRIBUCIÓN DEL TRABAJO DE ADOLESCENTES DE 15 A 17 AÑOS EN ACTIVIDADES ECONÓMICAS POR SECTOR DE ACTIVIDAD, ZONA DE RESIDENCIA Y SEXO	56
CUADRO 6	AMÉRICA LATINA (19 PAÍSES): DISTRIBUCIÓN DEL TRABAJO EN ACTIVIDADES ECONÓMICAS POR OCUPACIÓN DE LA POBLACIÓN DE 12 A 18 AÑOS QUE TRABAJA, POR SEXO, ALREDEDOR DE 2010	57
CUADRO 7	TIPO DE LEGISLACIÓN VIGENTE RELACIONADA CON EDUCACIÓN Y EMBARAZO, MATERNIDAD Y PATERNIDAD ADOLESCENTE	77

Índice de recuadros

RECUADRO 1	EL PROGRAMA PARA LA EVALUACIÓN INTERNACIONAL DE ALUMNOS (PISA)	20
RECUADRO 2	LA INCIDENCIA DE LOS APRENDIZAJES EN LOS LOGROS EDUCATIVOS E INSERCIÓN LABORAL: EL CASO DE URUGUAY SOBRE LA BASE DE PISA-LONGITUDINAL	21
RECUADRO 3	LAS MUJERES Y LAS TIC	35
RECUADRO 4	LA FEMINIZACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE	46
RECUADRO 5	PATERNIDAD ADOLESCENTE Y SU RELACIÓN CON LOGROS EDUCATIVOS Y LABORALES EN EL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA	65
RECUADRO 6	EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS MADRES ADOLESCENTES: UNA REVISIÓN DE LA LEGISLACIÓN Y DE LAS PRINCIPALES POLÍTICAS	75

Presentación

En 2010, aproximadamente 1 de cada 5 habitantes de América Latina y el Caribe era un adolescente. Estas mujeres y varones adolescentes son y serán protagonistas de las grandes transformaciones sociales y económicas que, inspiradas en la aspiración colectiva por mayor igualdad, se espera ocurran en las próximas décadas en la región; para que esto ocurra, es necesario que puedan ejercer sus derechos de manera plena y sin ningún tipo de discriminación. No es novedad afirmar que la educación es un paso importante para garantizar la apertura a mejores oportunidades de desarrollo personal y social. En ese sentido, en los países de América Latina y el Caribe existen avances significativos, sobre todo, en materia de paridad de género, cobertura y expansión educativa. Esos avances deben, sin embargo, acompañarse de mejoras sustanciales para que todos los niños y todas las niñas dispongan de una educación de calidad, adaptada a sus necesidades y a las exigencias que las nuevas realidades imponen. Asimismo, las sociedades deben generar profundas transformaciones que garanticen que hombres y mujeres de todos los orígenes y edades tengan acceso a las mismas condiciones laborales y las mismas oportunidades.

Esta investigación, basada en el análisis de encuestas de hogares y estudios especiales sobre educación, empleo, uso del tiempo y población, pretende llamar la atención sobre los desafíos que aún persisten y que están relacionados con las desigualdades socioeconómicas, étnicas y de género, y con la calidad de la educación.

Aún existe un importante porcentaje de la población adolescente que no culmina la enseñanza secundaria en la región. Los motivos de la deserción escolar son distintos según el sexo y, por lo mismo, requieren ser abordada de manera específica y apropiada. Los varones tienden a insertarse tempranamente en el mercado laboral y abandonar el sistema educativo por razones económicas derivadas de los escasos ingresos existentes en sus hogares, pero también hay un grupo que deja la escuela por una cierta desafección con el sistema educativo y social. La marginación de las adolescentes del sistema también es producto de las necesidades económicas, pero vinculada a las demandas de cuidado y trabajo doméstico en sus hogares que se les asignan por la división sexual del trabajo presente en las familias. Hay que considerar también que las adolescentes dejan el sistema educativo por embarazo y maternidad, lo que se constituye en un problema social grave, asociado con la reproducción de la pobreza y el no ejercicio de los derechos reproductivos, y con factores como la falta de expectativas, la frustración, la desmotivación y la poca relevancia que se le atribuye a la educación como instrumento de movilidad social.

Por otra parte, este estudio devela la contradicción entre los logros educativos en la región –que han beneficiado más a las mujeres que a los hombres– y las profundas desigualdades históricas de género que influyen en que esos avances no se traduzcan en igualdad de condiciones laborales para las mujeres y en el pleno ejercicio de sus derechos. Si bien, actualmente en la mayoría de los países hay más adolescentes mujeres que varones que se matriculan y concluyen la secundaria, y se inscriben en estudios técnicos o universitarios, este documento muestra que en su inserción laboral posterior continúan vigentes muchas desventajas. Por ejemplo, el 67% de las mujeres están en empleos de baja productividad, asociados a una situación más precaria en términos de protección social y retribución económica. A pesar de que tienen mayores niveles de formación y capacitación, la tasa de desempleo de las mujeres es otro indicador relevante, puesto que es un 35% mayor que la de los hombres. El ingreso promedio de las mujeres continúa siendo inferior al de los varones con márgenes de un 60% a 90% e, incluso, las mujeres más calificadas perciben menos ingresos que los hombres con su mismo nivel educacional.

Con esta publicación, la Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en el marco de un acuerdo de cooperación para el estudio de los determinantes de la pobreza infantil, y su medición desde un enfoque de derechos, y sobre protección social para la infancia y adolescencia, esperan contribuir al debate sobre la educación en la región y aportar elementos para profundizar en las dimensiones de género presentes para visibilizarlas y avanzar hacia sociedades más igualitarias y productivas.

Alicia Bárcena
Secretaria Ejecutiva
Comisión Económica para América Latina
y el Caribe (CEPAL)

Bernt Aasen
Director
Oficina Regional de UNICEF para
América Latina y El Caribe

Introducción

El objetivo de la igualdad de género entre los y las adolescentes en el sistema educativo se sustenta en dos poderosos argumentos: el primero, fundado en los derechos humanos, basado en los principios de justicia y no discriminación, así como en la certeza de que el derecho a la educación es un medio esencial para lograr el reconocimiento e implementación de otros derechos. El segundo, está conformado por una sólida razón en materia de desarrollo: reconoce que la conclusión y calidad de la educación secundaria afecta la trayectoria futura de los y las estudiantes, sus familias y de la comunidad en su conjunto. En una sociedad cada vez más compleja y globalizada, los niveles de competencia requeridos para la inclusión social son más altos, lo que se asocia no solo a las oportunidades de integración laboral, sino también a factores clave de desarrollo como la movilidad social, la reducción de la pobreza, la construcción de la ciudadanía y la identidad social y, en definitiva, el fortalecimiento de la cohesión social.

Desde la entrada en vigencia del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) en 1976, la educación es considerada un derecho de todas las personas sin distinción de nacionalidad, sexo, raza o etnia. Este pacto estipula que la educación primaria debe ser accesible a todos de manera obligatoria y gratuita, y que la enseñanza secundaria, incluso la técnica y profesional, debe ser promovida y su gratuidad progresiva (artículo 13).

La Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW por sus siglas en inglés) aprobada en 1979 sostiene en el artículo 10 que los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer y garantizar “ a) Las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en zonas rurales como urbanas; esta igualdad deberá asegurarse en la enseñanza preescolar, general, técnica, profesional y técnica superior, así como en todos los tipos de capacitación profesional (...); c) La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza (...) mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza (...); f) La reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios...”.

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989, confirma la obligación de los Estados de garantizar la educación primaria gratuita. Ratifica a su vez el fomento de la enseñanza secundaria, aumentando su acceso ya sea a través de oferta gratuita o bajo la modalidad de becas para aquellos grupos sociales que así lo requieran. La convención establece que el objetivo de la educación es velar por el desarrollo de las aptitudes y la personalidad de los niños y niñas, reconociendo sus valores y cultura, y buscando su preparación para la vida adulta en un marco de respeto de los derechos humanos (artículos 28 y 29).

Otros instrumentos globales y regionales que surgen en el siglo XXI definen metas en materia educativa, como los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), las Metas de Educación para Todos de las Naciones Unidas (movimiento del cual el UNICEF forma parte) y las Metas Educativas 2021 de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Destaca el compromiso asumido por los gobiernos en el cumplimiento del objetivo 3 de la meta 4 de los ODM: “Eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza antes del fin del año 2015”. Todos los informes han destacado la relevancia de las políticas educativas implementadas en América Latina y el Caribe en las últimas tres décadas, que han logrado importantes avances de cobertura, pero también plantean nuevos desafíos (Naciones Unidas, 2013). Estos son consistentes con las permanentes demandas de la ciudadanía de alcanzar cobertura con calidad e igualdad, y de los compromisos establecidos por los gobiernos de la región respecto de acuerdos internacionales, que, a su vez, han generado un contexto adecuado para avanzar en la expansión de la educación desde una perspectiva de derechos y de igualdad de género.

De forma paralela, la educación se ha convertido progresivamente en un pilar fundamental para el desarrollo de los países. La producción y generación de conocimiento han adquirido un carácter central en la economía global de las últimas décadas. La difusión de valores, la dimensión ética y los comportamientos propios de la moderna ciudadanía, así como la creación de capacidades y destrezas indispensables para la competitividad internacional basada en el progreso técnico, reciben un aporte decisivo de la educación y de la producción del conocimiento en una sociedad (CEPAL, 1992).

Personas más educadas aumentan sus capacidades para contribuir de mejor manera y de modo más diversificado y eficiente al desarrollo de un país. Por ello, la importancia no solo radica en la cantidad de años de formación en el ámbito escolar, sino sobre todo en la calidad de la formación recibida. El desarrollo de los países de la región requiere de nuevas generaciones con destrezas básicas que les permitan, a lo largo de su vida productiva, seguir trayectorias de aprendizaje continuo y adaptación permanente a un mundo en constante mutación. Sin destrezas básicas consolidadas, es mucho más difícil y costoso emprender este salto o adquirir estas destrezas en la vida adulta.

La CEPAL ha planteado hace más de una década que concluir la enseñanza secundaria constituye el umbral educativo mínimo para reducir la posibilidad de vivir un futuro en situación de pobreza (CEPAL, 2002; CEPAL/OIJ, 2004 y 2008). Culminar este nivel es crucial para adquirir las destrezas básicas que exige un mundo globalizado y democrático y para que las personas puedan desenvolverse libremente y adquirir aprendizajes por el resto de sus vidas. Asimismo, es determinante para acceder a niveles mínimos de bienestar que rompan los mecanismos de reproducción de la desigualdad y la pobreza. Por lo tanto, en la actualidad, para lograr una incorporación al mercado laboral que asegure un nivel de vida con condiciones mínimas de bienestar, se hace necesario concluir 11 o 12 años de estudio formal dependiendo del país (CEPAL, 2010b). No obstante, hay que tener en cuenta que esto no garantiza el desarrollo de una vida con autonomía y en condiciones de mayor igualdad, participación y ejercicio de derechos.

La educación forma parte de un proceso más amplio de desarrollo de capacidades individuales y colectivas. En este análisis, no se pierde de vista el contínuum familia-escuela-trabajo-sociedad, en que se entrelazan distintos aspectos para encontrar explicaciones más cercanas a la realidad. Sin embargo, el énfasis de la mirada sobre la evidencia empírica se centra en tres aspectos fundamentales para una educación inclusiva de calidad: i) el acceso de los y las adolescentes a la educación; ii) el contexto de aprendizaje; y iii) los resultados que aluden a la calidad.

En el capítulo I se presentan los avances sustanciales de las mujeres de América Latina en el acceso a la educación y las ventajas relativas que hoy tienen en relación con los varones respecto de una mejor progresión en todos los niveles educativos y su participación en la educación postsecundaria. Sin una perspectiva triunfalista, se analizan a continuación la persistencia de patrones de discriminación que las siguen afectando, así como aquellos que tienen efectos sobre los varones, que en la actualidad se ven enfrentados a dificultades importantes. Inciden negativamente la pertenencia étnica, la residencia rural y la pobreza, factores que se combinan y potencian como criterios de exclusión.

El análisis del acceso se complementa con evidencias en torno a las brechas de competencias por sexo que sitúan, en promedio, a los varones con mayor rendimiento en matemáticas y a las mujeres en lectura, lo que se expresa también en la preferencia que presentan los primeros por carreras científicas y la autopercepción de ser competentes en estas áreas, mientras las jóvenes prefieren y se sienten más aptas para carreras socioculturales, cercanas a los roles que tradicionalmente se les asigna. Esta situación se explica por la influencia de los estereotipos de género en las expectativas de los y las estudiantes y por los procesos de selección que realizan, pero también se debe a que los comportamientos y las creencias de los docentes contribuyen a reproducir la desigualdad con un trato diferencial, que junto con los materiales utilizados en clase y las propias interacciones entre estudiantes y docentes, y la orientación vocacional que les proporcionan, constituyen el currículo oculto de género en que se transmiten valores y significados discriminatorios.

En la última década, la escuela ha tenido un papel muy relevante en la provisión de acceso al computador entre los y las estudiantes latinoamericanos. En este marco, en el capítulo II se analizan las nuevas competencias vinculadas a la innovación y a las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC). Los datos muestran que el acceso a las TIC es prácticamente igualitario entre niñas y niños, y que el sistema escolar es importante en la masificación de ese acceso. A pesar de que las nuevas generaciones se han integrado al mundo digital de manera amplia y natural, se evidencian, por sexo, diferencias en el tipo de uso y apropiación. Por la importancia que tienen estas nuevas tecnologías para la integración social y productiva presente y futura de estas generaciones, es necesario cautelar el desarrollo de nuevas desigualdades que van reproduciéndose, acumulándose y superponiéndose en una sociedad de la información de carácter cada vez más vertiginoso. Hay que prevenir que a las adolescentes no les suceda lo que a las mujeres adultas en la actualidad, que tienen menos presencia en ocupaciones vinculadas a las TIC y una falta de participación en la producción de contenidos digitales (CEPAL, 2013a).

Para las mujeres latinoamericanas, más educación no se traduce necesariamente en una mejor inserción laboral tanto en acceso como en calidad del trabajo. En este sentido, si bien la educación es un derecho, debe estar articulada con el ámbito productivo, que es un área de discriminación y reproducción de la desigualdad posescuela. En el capítulo III se analiza este cruce con datos de las encuestas de hogares de los países de la región y se llega a la conclusión de que los éxitos de las adolescentes y sus esfuerzos para completar la enseñanza secundaria, y tener un buen desempeño en ella, no es valorado por el mercado laboral, que sí premia o retribuye el esfuerzo de los varones. La brecha salarial es una de las expresiones más contundentes de la discriminación que afecta a las mujeres en el mundo del trabajo remunerado, donde los varones perciben más ingresos que las mujeres que tienen el mismo nivel educativo o que desempeñan el mismo trabajo. Además, el sexo y la pertenencia étnica continúan incidiendo ampliamente en los retornos educativos, de manera que las mujeres y los indígenas obtienen menores ingresos que lo esperable para el nivel educativo alcanzado. En este sentido, se presenta información que permite afirmar que la segregación de las carreras por sexo contribuye a la desventaja de las mujeres en el mercado laboral, puesto que las carreras tradicionalmente consideradas como científicas son las más retribuidas y las carreras sociales y humanísticas las peor pagadas, las que tienen menor prestigio social y las que ofrecen menos oportunidades para ocupar cargos jerárquicos con mejores salarios.

En América Latina existe una creciente preocupación por el abandono escolar durante la enseñanza secundaria, por ello en el capítulo IV se analizan las trayectorias educacionales truncas y las causas y consecuencias de dejar la escuela. Los datos indican que alrededor del 20% de los adolescentes, varones y mujeres, no asiste a un establecimiento educativo y que la principal razón son las dificultades

económicas, pero también el desinterés por el estudio y la falta de confianza en que les posibilitará un futuro mejor. En el caso de las mujeres aparece otra causa: la maternidad y los quehaceres domésticos y de cuidado. Es importante visibilizarla porque detrás de los denominados *ninis*, ese 10% de adolescentes que no estudian ni trabajan: hay niñas y adolescentes que sí trabajan en sus hogares sin remuneración y que requieren de respuestas de política pública particulares.

Del análisis se desprende que los varones desertores del sistema educativo son capaces de compensar, al menos en parte, la falta de inversión en educación formal con experiencia laboral, mientras que las mujeres que fueron madres en su adolescencia obtienen menores logros educativos que las que no lo fueron y también tienen peor inserción laboral. A pesar de no contar con la misma cantidad de datos e información, se presentan de manera conjunta los fenómenos de maternidad y paternidad adolescentes –las dos caras de la moneda–, lo que contribuye a mirar a los adolescentes como sujetos sexuados que requieren de apoyo y acompañamiento para ejercer de manera consciente sus derechos sexuales y reproductivos. Asimismo, se introduce la “falta de interés”, una de las razones más significativas en la deserción, sobre todo masculina, como una de las señales inequívocas de la urgencia de iniciar acciones que surjan e incidan directamente en el sistema y en el proceso educativo y que reconozcan los distintos aspectos de las culturas juveniles.

Finalmente, en el capítulo V se presentan los principales hallazgos y se entregan propuestas de políticas públicas que, desde un enfoque de derechos, sean pro igualdad y respondan a un enfoque de doble vía: por una parte, la transversalización del objetivo de la igualdad de género en todos los procesos y ámbitos y, por otra, el fomento de la inclusión de grupos específicos con mayores necesidades. Las políticas se agrupan en cuatro tipos:

- i) Políticas de igualdad de género que aborden el proceso de enseñanza-aprendizaje de varones y mujeres y eliminen las prácticas sexistas en la cotidianidad escolar.
- ii) Políticas que aborden los factores de postergación educativa: pobreza, ruralidad y origen étnico.
- iii) Políticas específicas de inclusión y retención para las madres adolescentes.
- iv) Políticas para una enseñanza secundaria de calidad que otorguen una verdadera oportunidad al desarrollo del talento y las potencialidades de los y las estudiantes.

La perspectiva que se ofrece en este documento ayuda a comprender la complejidad de las políticas que abordan la educación y formación de capacidades en esta etapa del ciclo de vida y los énfasis que deben tener para avanzar hacia un pleno ejercicio de los derechos.

I. Realidad educativa de los y las adolescentes en América Latina: noticias buenas y no tan buenas

A. La expansión educativa en América Latina

La expansión educativa en América Latina fue promovida por diversas reformas durante la década de 1990, que tenían como principal objetivo incrementar el acceso a la educación de niños, niñas y adolescentes. Como resultado, prácticamente la totalidad de los países de la región ha universalizado la conclusión de la enseñanza primaria y ha masificado el acceso al segundo nivel de enseñanza (secundaria). Se destaca en este proceso el Brasil, donde de 1996 a 2002 aumentó la matrícula en el nivel secundario en un 52% y en educación superior en un 75% (López y Pereyra, 2008; SITEAL, 2006; Sourrouille, 2009). Al comparar los logros educativos entre cohortes (mayores de 64 años respecto de jóvenes de 18 a 24 años), se observa que la Argentina, Chile y el Uruguay masificaron más tempranamente la conclusión de la primaria y el acceso a la secundaria, mientras México y Costa Rica duplicaron el acceso a la educación primaria y triplicaron el acceso a educación secundaria (SITEAL, 2006).

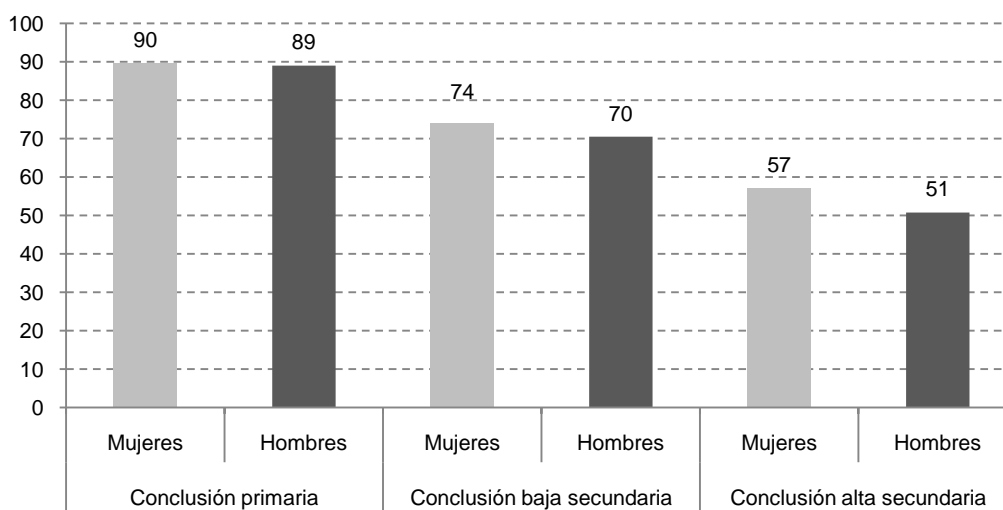
La expansión trajo aparejado el aumento sostenido de la participación de las mujeres en el sistema educativo. En la última década, la asistencia de las mujeres a la escuela supera a la de los varones en todos los niveles educativos en la mayoría de los países de la región, pero la tendencia oculta una importante heterogeneidad regional, puesto que en aquellos países donde la desigualdad étnica y rural-urbana es significativa, se mantiene la brecha de acceso en favor de los hombres.

A continuación se presentan las principales tendencias educativas en la población adolescente y joven en términos de asistencia, progresión y conclusión de los distintos niveles educativos por sexo, describiendo las diferencias observadas de un país a otro. Esta información permite señalar que, aunque todos los países se comprometieron a metas educativas similares, se encuentran en posiciones muy diferentes para alcanzarlas, tal como se refleja en varios estudios de la región (CEPAL, 2010a, 2010b; SITEAL, 2010).

1. La creciente participación de las mujeres

Si bien el acceso a la educación primaria es prácticamente universal en América Latina, el acceso a la educación secundaria aún presenta desafíos. De 1970 a 2009, la matrícula en secundaria para el promedio de la región aumentó de un 28% al 90% (tasa bruta de matrícula). Desde la década de 1980 la participación de las mujeres ha sido mayor que la de los varones (un 93% respecto del 86%) y los mayores crecimientos se registran en el Brasil y México (UNESCO, 2011). Lo anterior es particularmente notable en la denominada alta secundaria¹, donde las mujeres presentan una clara ventaja en relación con sus pares hombres (un 80% de matriculadas respecto del 69% de varones matriculados en 2009). Teniendo en cuenta esta información y al observar los porcentajes de jóvenes mujeres y varones que han finalizado sus estudios básicos y medios, se puede afirmar que en América Latina las mujeres se han beneficiado más que los hombres del proceso de expansión educativa (véase el gráfico 1).

GRÁFICO 1
AMÉRICA LATINA (18 PAÍSES): JÓVENES DE 20 A 24 AÑOS QUE HAN CULMINADO SU EDUCACIÓN,
SEGÚN NIVEL DE ENSEÑANZA Y SEXO, 2010^a
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de procesamientos especiales de las encuestas de hogares.

^a Promedios simples de 18 países.

Detrás de los promedios regionales, existe una situación heterogénea. Del análisis de los logros alcanzados por los distintos países en conclusión de la enseñanza primaria y secundaria, se identifican cinco grupos de países de acuerdo con el nivel de expansión educativa (SITEAL, 2010). En la Argentina, Chile y el Perú se observan altas tasas de conclusión en ambos niveles de educación (un 70% de los y las jóvenes de 20 a 22 años), mientras que en Guatemala, Honduras y Nicaragua la situación es más desventajosa, ya que hay una tasa media de conclusión en primaria y una tasa de conclusión reducida en secundaria (solo uno de cada cuatro jóvenes de 20 a 22 años completa este nivel). En el Estado Plurinacional de Bolivia, el Brasil, Colombia, Costa Rica, el Ecuador, México y Panamá, el 80% o más de

¹ La baja secundaria es definida por la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación 97 (CINE 2), como el primer ciclo de enseñanza secundaria y tiene como objetivo crear las condiciones favorables para una educación continua y con mayores oportunidades de educación, completando la formación de las destrezas básicas. Consta de dos o tres años de formación y la mayoría de los países de la región los incluye en el ciclo de formación obligatoria. La alta secundaria (CINE 3) se define como el último nivel de la educación secundaria (requiere nueve años de educación previa), organizada en asignaturas y con un nivel de docentes más calificados que en el nivel anterior (UNESCO-UIS, 2006). En la mayoría de los países de la región este nivel no es obligatorio.

los jóvenes completa la primaria, aunque la conclusión de la secundaria es moderada debido a las altas tasas de repitencia y abandono. Esta situación es más patente en los y las adolescentes pertenecientes a pueblos indígenas y afrodescendientes, y en las zonas rurales. En el Uruguay y Paraguay se presenta una expansión educativa truncada, con acceso y conclusión universal de la educación primaria pero baja conclusión de la secundaria por la alta tasa de abandono (el 40% abandona los estudios antes de cumplir 18 años). Una expansión intermedia se observa en la República Dominicana y El Salvador, con una conclusión moderada tanto de la educación primaria como de la secundaria.

La agrupación de países y el estado de la expansión educativa presenta una faceta distinta al analizar la conclusión de los distintos niveles educativos por sexo. En todos los países, independiente del nivel de expansión que tengan para el año 2010, queda clara la ventaja de las mujeres. Dos casos particulares lo representan Chile, donde se observa paridad de género en todos los niveles educativos, y Guatemala, donde se presenta una ventaja masculina. Honduras, Nicaragua, la República Dominicana y la República Bolivariana de Venezuela son los países que presentan mayor ventaja femenina en la enseñanza secundaria. En cambio en el Estado Plurinacional de Bolivia, el Perú y el Paraguay se evidencia una relativa ventaja de los varones en este mismo nivel. En el resto de los países, la ventaja se acrecienta con los niveles educativos, empezando algunos países de una situación de paridad en primaria (Argentina, Costa Rica, El Salvador y Uruguay) y culminando con una ventaja de las mujeres mayor al 10% en alta secundaria.

CUADRO 1
CLASIFICACIÓN DE LOS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA DE ACUERDO CON LAS DIFERENCIAS
ENTRE HOMBRES Y MUJERES EN LA CONCLUSIÓN DE LOS CICLOS EDUCATIVOS,
JÓVENES DE 20 A 24 AÑOS, 2010

Diferencias entre Hombres y Mujeres	Conclusión por ciclo educativo		
	Primaria	Baja secundaria	Alta secundaria
Ventaja de las mujeres (menor al 5%)	Brasil, Honduras	Colombia, Ecuador	Colombia
Ventaja de las mujeres (del 5% al 10%)	Nicaragua, República Dominicana	Argentina, Brasil, Costa Rica, Uruguay	Brasil, México, Uruguay
Ventaja de las mujeres (mayor al 10%)		Honduras, Nicaragua, República Dominicana, Venezuela (República Bolivariana de)	Argentina, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Panamá, República Dominicana, Venezuela (República Bolivariana de)
Ventaja de los varones	Bolivia (Estado Plurinacional de), Guatemala	Bolivia (Estado Plurinacional de), Guatemala, Paraguay, Perú	Guatemala, Paraguay, Perú
Sin diferencias por sexo y universalización del ciclo	Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay, Venezuela (República Bolivariana de)	Chile	
Sin diferencias por sexo y conclusión media del ciclo	El Salvador	El Salvador	Chile

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de procesamientos especiales de las encuestas de hogares.

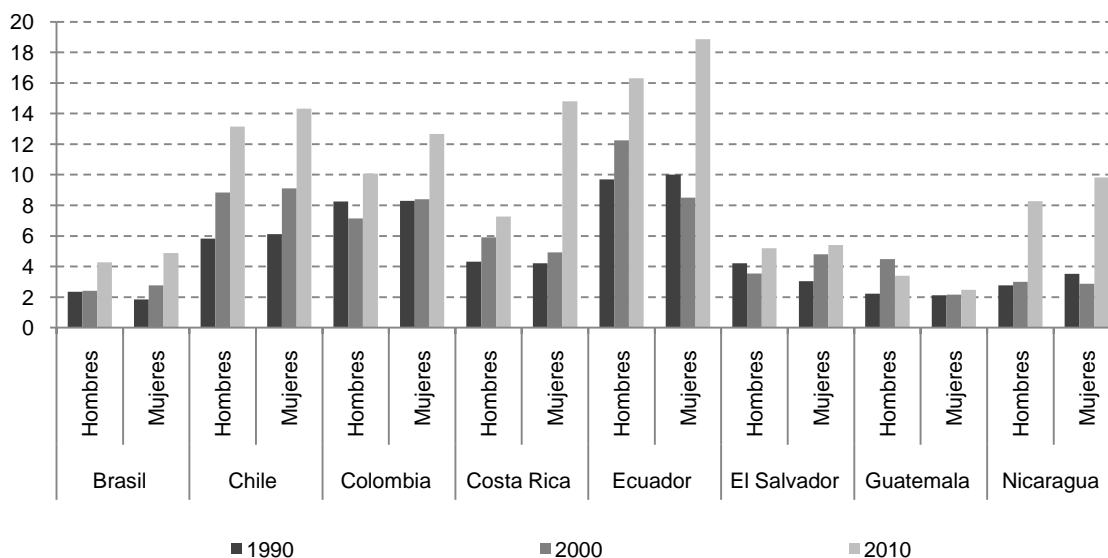
La ventaja de las mujeres se explica en parte porque presentan una mejor progresión a lo largo de los distintos ciclos; la repitencia es un factor muy determinante del abandono temprano de la escuela. La ventaja se acentúa en el segundo ciclo de secundaria, lo que luego se traduce en la feminización de la educación postsecundaria en la mayoría de los países de la región.

2. Feminización de la educación postsecundaria

La participación de las mujeres en la educación postsecundaria², ya sea técnica o universitaria, también ha ido en aumento durante las cuatro últimas décadas y llega a superar en este siglo a la participación de los varones. En la Argentina, el Brasil, Panamá, la República Dominicana, el Uruguay y la República Bolivariana de Venezuela más de la mitad de los matriculados en este nivel eran mujeres en el año 2000. En Colombia, Chile, Costa Rica, El Salvador y México, no hay diferencias por sexo entre los matriculados (Papadópulos y Radakovich, 2003). A modo de ejemplo, en el Perú cada dos graduados varones se graduaba una mujer en el año 1978, mientras que en 2003 se graduó, en promedio, 0,98 varones por cada mujer (Garavito Masalias y Carrillo Calle, 2004).

La ventaja femenina en este nivel se observa al analizar las matrículas y al considerar la conclusión de educación postsecundaria entre los jóvenes de 25 a 29 años en los últimos 20 años. La información muestra que, si bien en muchos casos la tasa de graduación es incipiente, la ventaja de las mujeres se aprecia en todos los países exceptuando Guatemala, debido a la menor presencia de las mujeres en los ciclos básicos. En El Salvador, Honduras y el Brasil no se aprecian diferencias por sexo. Resaltan los casos de la República Bolivariana de Venezuela, Costa Rica y el Paraguay, países en que el porcentaje de mujeres graduadas de este ciclo duplica el de los varones (véase el gráfico 2).

GRÁFICO 2
AMÉRICA LATINA (PAÍSES SELECCIONADOS): CONCLUSIÓN DE EDUCACIÓN POSTSECUNDARIA
ENTRE JÓVENES DE 25 A 29 AÑOS, 1990, 2000 Y 2010
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de procesamientos especiales de las encuestas de hogares.

² Como educación postsecundaria se consideró la quinta clasificación de CINE 97. Este ciclo prepara a los estudiantes para el ingreso a programas de investigación avanzada y en profesiones de altas calificaciones. Por lo general, tienen una duración mínima de tres años y requieren una tesis o proyecto de investigación (UNESCO-UIS, 2006).

Una mirada global a los logros educativos en la región en las últimas décadas muestra que, en promedio, hay avances importantes en el acceso y cobertura de los distintos niveles educacionales, beneficiando de manera significativa a las mujeres. Estos avances son dispares de un país a otro y la ventaja femenina no necesariamente implica igual nivel de expansión educativa del país. La promesa de movilidad y aumento de oportunidades asociadas al logro educacional ha sido apropiada fundamentalmente por las niñas y adolescentes, que están haciendo grandes esfuerzos por completar más años de educación. En este contexto surgen dos interrogantes en diferentes direcciones: ¿por qué el sistema educativo no tiene el mismo efecto motivador sobre los varones o cuáles son los factores que los están dejando atrás? y ¿qué esfuerzos nuevos se deben hacer para que los enclaves de mujeres adolescentes que siguen teniendo dificultades de acceso y logros educativos alcancen iguales niveles que sus congéneres?

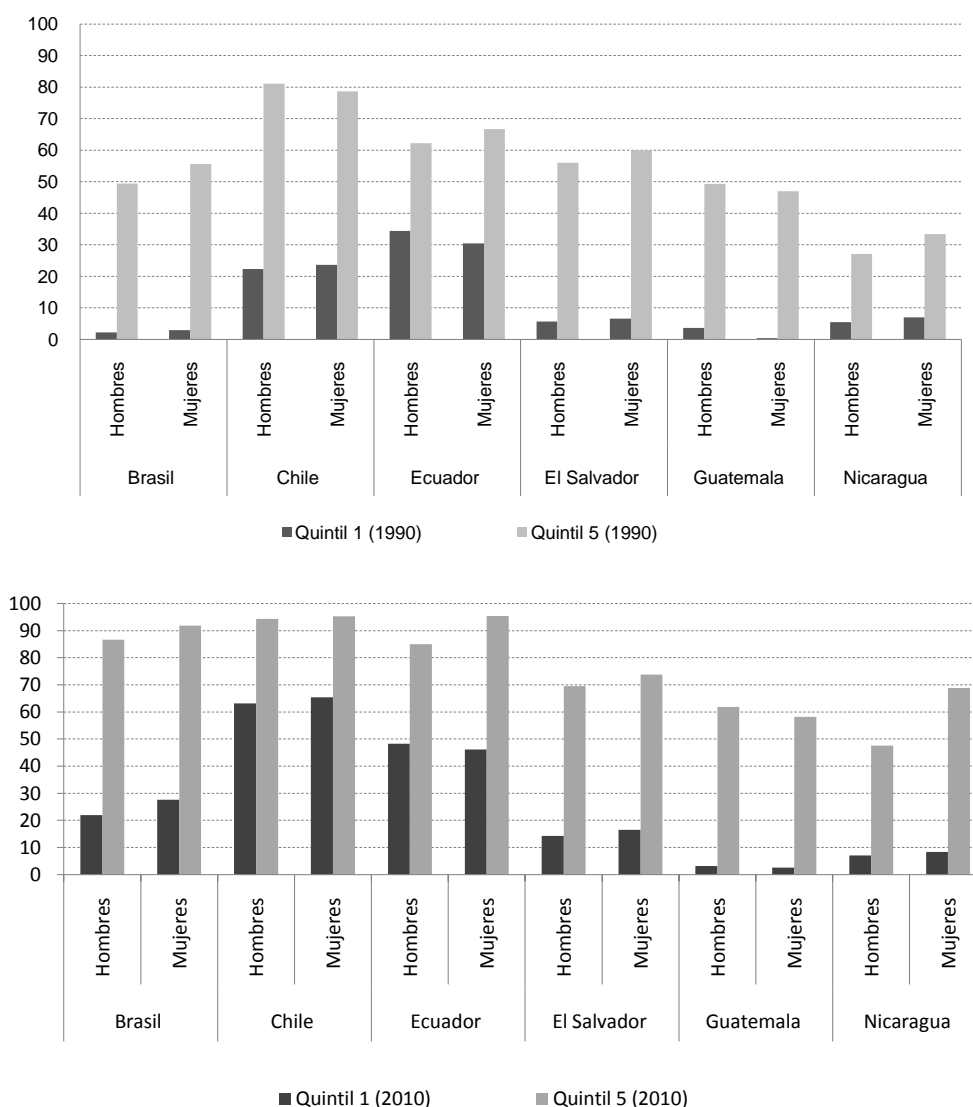
3. Desventajas vigentes

A pesar del panorama regional favorable para las mujeres, hay todavía desafíos que deben ser enfrentados. Primero, hay que señalar que la situación regional es heterogénea, no todas las adolescentes y jóvenes están en ventaja, por ejemplo, en países como el Ecuador, El Salvador, Guatemala y Nicaragua, las mujeres se insertan en menor proporción que los varones en la enseñanza secundaria tras completar la escuela primaria (UNESCO, 2011). Segundo, en la mayoría de los países las mujeres provenientes de hogares de bajos ingresos, que residen en zonas rurales o pertenecen a pueblos indígenas o afrodescendientes, aún se encuentran relegadas en el sistema educativo. Al combinarse distintos criterios de exclusión, el resultado es desigualdades con sus pares varones y también con distintos grupos de mujeres.

Algunos datos de la región (1990 y 2010) dan cuenta de las importantes diferencias según quintiles de ingresos que se observan en el incremento del porcentaje de los egresados de la enseñanza secundaria (véase el gráfico 3). Chile es el único país donde el efecto de la desigualdad socioeconómica en el porcentaje de egresados de la secundaria se redujo en el período considerado: en 1990 se ubicaba en una situación más favorable que el resto de los países analizados y, por lo tanto, el margen de aumento de la graduación en el quintil más rico era menor. Guatemala presenta la situación más apremiante, ya que en 1990 menos del 1% de las mujeres del quintil más pobre se graduaba de secundaria y 20 años después el porcentaje no alcanza al 3%, aunque se aproxima al porcentaje de varones en la misma situación, lo que implica que en este país la conclusión de este ciclo entre los jóvenes de menores ingresos es prácticamente inaccesible, con independencia del sexo. Destaca el Brasil, donde se ha incrementado más la conclusión en ambos sexos, superando las mujeres a los varones independiente del quintil de ingresos. Como en el quintil más rico se ha logrado la expansión prácticamente universal del ciclo, sería esperable que, como sucedió en Chile, la desigualdad socioeconómica se redujera en el mediano plazo.

Las niñas y los niños que habitan en zonas rurales de los distintos países de la región enfrentan déficits educativos comunes: escasa oferta, sobre todo en los ciclos superiores, infraestructura inadecuada, predominio de escuelas multigrado (varios grados o niveles en la misma aula y con un solo docente), bajo número e insuficiente formación de docentes, carencia de insumos y materiales didácticos, y contenidos curriculares poco pertinentes (Cortés y Giacometti, 2010). Como es de esperar, para las adolescentes residir en áreas rurales —muy afectadas por la pobreza y por el modelo patriarcal— es un factor de desventaja, puesto que muestran una peor situación que sus congéneres que habitan en zonas urbanas. Esta situación no es la misma para los adolescentes varones rurales respecto de los jóvenes urbanos, ya que presentan un comportamiento similar, lo que se explica, en parte, porque las niñas y las adolescentes de las zonas rurales suelen encargarse del trabajo doméstico, del cuidado de la huerta y de animales menores, abandonando tempranamente la educación (UNESCO-UIS, 2011).

GRÁFICO 3
AMÉRICA LATINA (PAÍSES SELECCIONADOS): CONCLUSIÓN DE ALTA SECUNDARIA ENTRE LOS
JÓVENES DE 20 A 24 AÑOS EN QUINTILES EXTREMOS DE INGRESOS Y POR SEXO, 1990 Y 2010
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de procesamientos especiales de las encuestas de hogares.

Los sistemas educativos de América Latina no recogen con la suficiente fuerza la necesidad de la enseñanza bilingüe intercultural. Solo existe de manera sistemática y con cierta autonomía en aquellos países que tienen una gran población indígena y organizaciones indígenas fuertes que han hecho de esta una de sus demandas. Para los y las adolescentes, la enseñanza bilingüe tiene claros efectos sobre sus posibilidades de acceder a la educación, de tener un buen desempeño, de recibir una enseñanza de calidad y con pertinencia, y de ser retenidos por el sistema. La pertenencia étnica es una clara desventaja, puesto que los jóvenes indígenas y afrodescendientes, cualquiera sea su sexo, se encuentran mayoritariamente en una situación educativa peor, en especial aquellos que residen en zonas rurales, donde se potencian los factores negativos. Datos recientes para nueve países de la región³ dan cuenta que

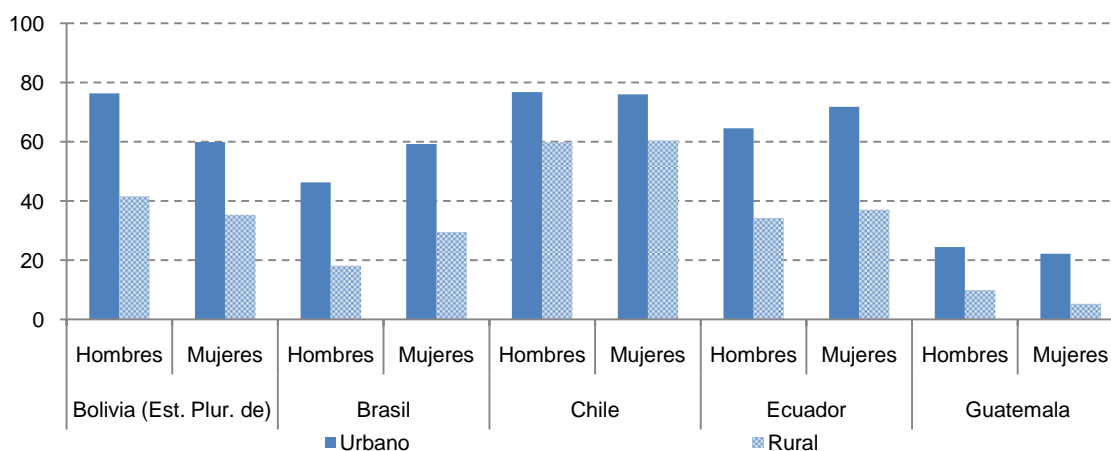
³ Estado Plurinacional de Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá y Paraguay.

tan solo el 82% de los jóvenes indígenas o afrodescendientes completan la enseñanza primaria, y entre quienes habitan en zonas rurales la proporción se reduce al 70%. La conclusión del ciclo de la alta secundaria es de un 40% y un 20% respectivamente (CEPAL, 2010b).

Los y las adolescentes indígenas enfrentan dificultades en el acceso al sistema educativo y en su permanencia en él, lo que se encuentra oculto bajo los promedios nacionales. Pero además de las brechas existentes entre las niñas y los niños indígenas y el resto de la población infantil, destaca —a pesar de que se estaría acortando— la importante brecha de género que aún se observa en la población indígena. En el Estado Plurinacional de Bolivia, el Ecuador, Guatemala, México, Panamá y el Paraguay, las mujeres de los pueblos indígenas se encuentran en una situación de desventaja respecto de los varones de su misma etnia (SITEAL, 2011). Según información derivada de los censos de la ronda del año 2000, en América Latina, un 7,1% de las niñas indígenas tiene privaciones severas en educación, es decir, nunca han accedido a un establecimiento educativo formal o lo han abandonado sin haber aprobado ningún año de estudio frente a un 5,6% de los varones indígenas (Del Popolo, 2012).

En relación con la conclusión de la alta secundaria, Chile es el único país de los analizados en que no se aprecian diferencias sustantivas por sexo (véase el gráfico 4). La zona de residencia pareciera incidir más en la conclusión del ciclo entre los jóvenes indígenas en este país. La mayor disparidad se observa en Guatemala, donde los varones indígenas no presentan diferencias por zona de residencia y las mujeres presentan una situación sumamente vulnerable en ambas zonas, aunque más marcada en las zonas rurales. Es importante destacar que el mayor esfuerzo de las mujeres, respecto de los varones, por acceder y concluir la enseñanza secundaria también se da en el Brasil y el Ecuador, donde las adolescentes afrodescendientes e indígenas presentan ventajas respecto de sus pares varones, sin importar si residen en áreas urbanas o rurales. Sin embargo, se encuentran lejos de alcanzar los logros educativos del resto de las jóvenes.

GRÁFICO 4
AMÉRICA LATINA (PAÍSES SELECCIONADOS): CONCLUSIÓN DE LA ALTA SECUNDARIA
ENTRE JÓVENES AFRODESCENDIENTES E INDÍGENAS DE 20 A 24 AÑOS
POR REGIÓN DE RESIDENCIA, 2010
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de procesamientos especiales de las encuestas de hogares.

En el gráfico 4, se evidencia que, a pesar de los avances de las mujeres en el promedio de la región, las jóvenes de Guatemala y del Estado Plurinacional de Bolivia —países con marcadas diferencias por etnia y zona de residencia— presentan una situación vulnerable en el sistema educativo y, por lo tanto, se requieren políticas adecuadas a sus necesidades para alcanzar los logros educativos de sus pares. Debido a los propios avances en la cobertura y en el acceso al sistema, el desafío se concentra hoy en aquellos grupos sociales más difíciles de incluir y que sufren las peores formas de exclusión social y económica en los países de la región.

B. Aprendizajes y expectativas educativas diferenciales por género

Avanzar en la equidad de los resultados del proceso de educación formal es una meta dura de la política social, porque requiere trabajar e invertir en procesos muy complejos con mucha resistencia al cambio. Los progresos en el acceso al sistema educativo, que han significado importantes contribuciones al bienestar de las personas en la región, han llevado a la incorporación de nuevas generaciones de estudiantes cuyo capital cultural es menor y que, por lo tanto, demandan un esfuerzo adicional para alcanzar los estándares de desempeño y aprendizaje requeridos en la actualidad. Mientras se avanza en las áreas más blandas del desarrollo educativo (como la calidad de los procesos de enseñanza), muchas veces se refuerzan tanto la estratificación de los servicios como los mecanismos de exclusión e inequidad que operan en las áreas más duras (como el acceso y la cobertura educativa) (Katzman y Gerstenfeld, 1990). La desigualdad y la exclusión social, fenómenos extraescolares tan problemáticos en la región, se ven reproducidas por el sistema educacional en el nivel de resultados y oportunidades asociadas (CEPAL, 2010b).

Los niveles de aprendizaje alcanzados por las y los alumnos son una importante referencia acerca de la calidad de la educación, la que está siendo cuestionada —entre otras cosas— por el hecho de que, a pesar de los amplios avances en logros educativos de las mujeres en las últimas décadas, persisten desigualdades de género en los resultados académicos obtenidos. Las expectativas educativas y laborales —construidas en parte por el desempeño académico— tienen un papel central en las opciones de carreras e inserción laboral, por lo que las diferencias en el desempeño durante la secundaria y los primeros años de universidad ayudan a explicar las diferencias por sexo en sus opciones académicas debido a que las carreras exigen tomar determinados cursos u obtener determinados puntajes en pruebas, filtrando a los estudiantes hacia distintos campos de estudio (Riegle-Crumb, Moore y Ramos-Wada, 2011). Como las notas sirven para que los estudiantes conozcan su potencial en determinadas áreas, también ayudan a constreñir sus expectativas (Schneider y Stevenson, 1999).

RECUADRO 1 EL PROGRAMA PARA LA EVALUACIÓN INTERNACIONAL DE ALUMNOS (PISA)

El análisis de esta sección se centra en los aprendizajes en las asignaturas básicas, medidas de forma estandarizada por estudios internacionales, que proveen información comparable para los países de América Latina. El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), a cargo de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), recaba información sobre los conocimientos adquiridos por los estudiantes en ciencias, matemáticas y lectura. Se enfoca en estudiantes de 15 años que están próximos a culminar la enseñanza obligatoria y recaba información para todos los países de la OCDE y algunos de la región.

PISA recoge información sobre las tres asignaturas para todos los estudiantes de 15 años, pero en cada edición se enfatiza la medición de una asignatura en particular (PISA 2000 y 2009 se centraron en lectura; PISA 2003 y PISA 2012, en matemáticas y PISA 2006, en ciencias) (OCDE, 2004, 2006, 2010b). La evaluación mide la capacidad de los jóvenes para aplicar sus conocimientos y destrezas en la solución de problemas de la vida real, más que el dominio de currículos educativos concretos. El objetivo principal de esta prueba es evaluar cómo los estudiantes pueden extrapolar los conocimientos adquiridos en el sistema educativo para aplicarlos en su vida diaria y poder, de esta manera, participar activamente en la sociedad (OCDE, 2009).

Los países de América Latina y el Caribe se han ido incorporando paulatinamente a PISA, en 2012 participaron ocho países de la región (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú y Uruguay) y en 2009 nueve países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Panamá, Perú, Trinidad y Tabago, y Uruguay).

Fuente: Elaboración propia.

Aunque las tendencias a la incorporación en el mercado de trabajo, así como la calidad de la inserción laboral obedecen a una multiplicidad de factores y a las características específicas de la segmentación laboral de cada país (diferencias de género, gravitación del sector informal y el desarrollo de los sistemas de protección social, entre otros), es posible distinguir claramente la relevancia del capital educativo en la estructura de oferta y demanda de trabajo en el mercado. En un contexto de acceso dispar a las oportunidades educativas, el eslabonamiento de la educación con el empleo reproduce y, eventualmente, amplía las inequidades sociales (CEPAL, 2010b).

RECUADRO 2

LA INCIDENCIA DE LOS APRENDIZAJES EN LOS LOGROS EDUCATIVOS E INSERCIÓN LABORAL: EL CASO DE URUGUAY SOBRE LA BASE DE PISA-LONGITUDINAL

El desempeño académico impacta en las trayectorias educativas y laborales. En el Uruguay, por ejemplo, la conclusión de la educación secundaria está muy relacionada con el nivel de competencias en matemáticas identificado en pruebas internacionales estandarizadas (PISA 2003). La aplicación de las pruebas PISA se ha ido expandiendo a lo largo de América Latina. Sin embargo, solo en el Uruguay se ha realizado un seguimiento de los estudiantes PISA (PISA-L), lo que permite identificar la relación entre las competencias adquiridas y las trayectorias académicas y laborales. En 2003, se encuestó a 5.835 estudiantes en el Uruguay y, en 2007, se reencuestó a 2.200 (muestra aleatoria estratificada por nivel de competencias en las pruebas de matemáticas). Al cuestionario original, se le incorporaron preguntas retrospectivas acerca del empleo, la educación y la familia, a fin de recrear trayectorias académicas, laborales y de emancipación juvenil.

El estudio revela una clara segmentación de los logros educativos y del acceso a los distintos ciclos por nivel de competencias. Entre aquellos estudiantes que en 2003 presentaban un alto nivel de competencias en matemáticas (niveles 4, 5 y 6) y básico (niveles 2 y 3), la conclusión de nueve años de educación (ciclo básico) es la norma. Sin embargo, casi uno de cada cuatro estudiantes con competencias por debajo del umbral mínimo (niveles 0 y 1) no completó este nivel. Con respecto a la conclusión de educación media (12 años de educación), el nivel de competencias también incide. La probabilidad de los estudiantes con mayores competencias de completar el nivel es cuatro veces mayor respecto de los estudiantes con un nivel de competencias básico en matemáticas.

En relación con el acceso a la educación postsecundaria, los jóvenes con mayores competencias tienen un 75% de probabilidad de ingresar a este nivel en comparación con un 46% de los jóvenes con nivel básico y un 15% de los jóvenes con competencias por debajo del umbral mínimo. A pesar de la alta correlación entre competencias y logros, el principal predictor de las trayectorias académicas es el entorno sociocultural del centro educativo. Los estudiantes que asisten a centros educativos con un entorno sociocultural muy favorable tienen prácticamente asegurado su acceso a la educación postsecundaria, lo que no ocurre con los estudiantes de centros de menor nivel (un 4,7% de probabilidad de acceder).

En lo referido a la incidencia de las competencias en matemáticas en la inserción laboral, se observa que los jóvenes que rinden por debajo del umbral mínimo se incorporan más tempranamente al mercado laboral, lo que va de la mano con un abandono temprano de los estudios. Mientras gran parte de los jóvenes con menores competencias se encuentran ocupados al momento de la encuesta, la mayoría de los jóvenes con altos niveles de competencias se mantiene inactivo laboralmente. Tienen mayor propensión a estar ocupados los varones, residentes fuera de Montevideo, que asistían a centros educativos públicos en 2003, con un nivel de competencias por debajo del mínimo y procedentes de hogares con un nivel socioeconómico bajo.

Según los resultados, la herencia social continúa teniendo un gran peso en el nivel de competencias adquirido por los jóvenes así como en sus trayectorias académicas y laborales (incipientes): “La interacción de magras competencias logradas con hogares carentes de capital cultural y económico, llevan a la profundización de la desigualdad social y es el fin de la igualdad de oportunidades” (Boado y Fernández, 2010, pág. 149).

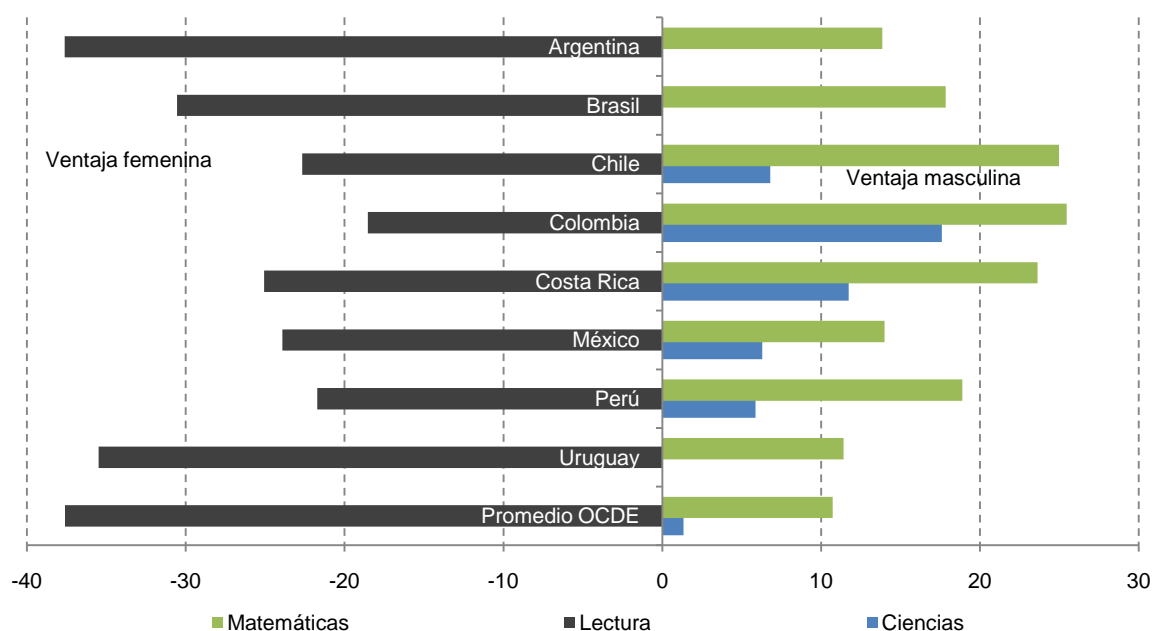
Fuente: M. Boado y T. Fernández, Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes en Uruguay. El panel PISA 2003-2007, Montevideo, AA Impresos, 2010.

1. Brecha de aprendizaje por sexo en los países de la región: las competencias básicas de lectura, ciencia y matemáticas

Las evaluaciones de rendimiento educativo a nivel nacional e internacional tienden a limitarse a la medición de las habilidades y competencias básicas de lectura, matemática y ciencia. Debido, por una parte, a una limitación de recursos y de tiempo escolar para someter a los estudiantes a evaluaciones extracurriculares y, por otra, a la prioridad de estas áreas del conocimiento como base formativa, que son esenciales —aunque no las únicas— para la formación general de los estudiantes y su integración como ciudadanas y ciudadanos productivos, participativos y con mayor bienestar en su futuro como personas adultas.

En términos generales, los países de América Latina se encuentran muy por debajo del promedio de los países de la OCDE en los resultados de desempeño académico. Menos de la mitad de los estudiantes de 15 años cuenta con las competencias mínimas, lo que revela grandes desafíos para el futuro y el crecimiento de la región (Hanushek y Woessmann, 2009). Las brechas de competencias por sexo son similares en todos los países. En promedio los varones rinden mejor en matemáticas y las mujeres en lectura, esta última ventaja es más acentuada. En ciencias, se observan resultados mixtos.

GRÁFICO 5
AMÉRICA LATINA (8 PAÍSES) Y PROMEDIO PAÍSES DE LA OCDE: DIFERENCIAS
EN EL PUNTAJE PISA 2012 DE MATEMÁTICAS, CIENCIAS Y LECTURA
ENTRE ESTUDIANTES DE 15 AÑOS, SEGÚN SEXO^a



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de datos PISA 2012.

^a Solo se da cuenta de las diferencias estadísticamente significativas por sexo.

En el gráfico 5 se ilustra la ventaja de las adolescentes en lectura en todos los países considerados, ventaja que se ha mantenido en las diversas mediciones (OCDE, 2004, 2009). En el caso particular de América Latina, esta ventaja se observa desde edades tempranas (Valdés y otros, 2008). De acuerdo con los últimos datos disponibles (2012), mientras las mujeres aventajan a los varones, en promedio, por 38 puntos en los países de la OCDE, en América Latina lo hacen por 27. En la Argentina y el Uruguay alcanzan diferencias similares a las de los países de la OCDE. PISA mide competencias lectoras esenciales y transversales para el desarrollo de las capacidades de los individuos, que les permiten funcionar como ciudadanos informados y con capacidad de participación social, económica y política. Además se asocian a un conjunto de habilidades blandas vitales para las necesidades laborales del mundo actual, de modo que es una gran noticia que las adolescentes logren un buen desarrollo en este ámbito.

En matemáticas, la tendencia es la opuesta, ya que son los varones quienes rinden mejor que las mujeres en todos los países. Contrario a lo que ocurre en lectura, esta brecha a favor de los adolescentes es mayor en los países de la región que en los países de la OCDE. Es interesante contrastar esta tendencia con lo que ocurre en etapas más tempranas de la educación. El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo⁴ (SERCE 2006) arroja que no hay diferencias significativas entre niños y niñas de tercer grado de primaria, mientras que en sexto de primaria sí existen. Es decir, la ventaja masculina en matemáticas se produce a lo largo de la trayectoria educativa, a diferencia de la ventaja femenina en lectura que se observa desde la etapa inicial. Como se analiza en detalle más adelante, esto puede relacionarse con ciertas prácticas propias del sistema educacional que reproducen la desigualdad de género.

Por último, en habilidades científicas, los resultados son mixtos y no siguen una tendencia única. Chile es el país que más se destaca por sus resultados promedio en América Latina en la medición 2012 (445 puntos). Colombia es el país que presenta mayor diferencia a favor de los varones en esta materia,

⁴ Llevado a cabo por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO en el año 2006.

seguido por Costa Rica. El promedio de los países de la OCDE presentan mínimas diferencias y para el caso de la Argentina, el Brasil y el Uruguay no hay diferencias por sexo en los resultados en la medición de ciencias del año 2012. En la medición PISA 2009, destacó el caso de Argentina como el único país de la región donde existe una ventaja de las mujeres adolescentes en ciencias en relación con los varones (ANEP, 2010; OCDE, 2010b).

¿Qué aspectos inciden en la brecha de desempeño identificada por sexo?

Para un apropiado desempeño y rendimiento en las materias centrales los y las adolescentes deben mostrar apertura, interés y una buena disposición hacia los contenidos, las metodologías y los objetivos de aprendizaje de las materias del currículo. Los datos analizados son coherentes con la motivación que muestran mujeres y varones en PISA 2000 y 2003: las mujeres presentan mayor motivación en las clases de lectura y los varones en las clases de matemáticas. A su vez, las mujeres disfrutaban y se interesaban menos por las clases de matemáticas y presentan mayores niveles de ansiedad, frustración y nerviosismo. Y, como era de esperarse, los datos revelaron que las adolescentes se sienten más confiadas acerca de sus habilidades en lectura y los varones en matemáticas (OCDE, 2009). En ciencias, ambos sexos reportan actitudes y motivación similares, excepto en la autopercepción de capacidades en la materia que varía a favor de los varones, pero en menor escala que en matemáticas (OCDE, 2007a).

Estos hallazgos van de la mano con la teoría de expectativas (*expectancy-value motivational theory*) formulada por Eccles y otros (1983). De acuerdo con esta teoría, las preferencias y el desempeño de los individuos pueden explicarse por cómo creen ellos que será su rendimiento y en qué medida valoran la actividad. A modo de ejemplo, las creencias de los niños acerca de sus habilidades y sus expectativas de éxito son el principal predictor de su rendimiento en matemáticas, más aun que su rendimiento anterior. Y la creencia de los niños respecto a cómo la materia encaja en sus planes futuros, es el predictor más fuerte para que continúen tomando cursos en matemáticas (Wigfield y Eccles, 2000). El siguiente paso, entonces, es explorar en qué medida las expectativas vocacionales y laborales de los y las adolescentes se diferencian, y en qué medida sus expectativas se relacionan con su desempeño.

Otra hipótesis es que existirían patrones sociales y culturales que asocian lo femenino con el lenguaje y lo masculino con la exactitud y la objetividad de las ciencias. Esta convicción social se perpetúa y replica con fuerza en la escuela en los discursos docentes y en la representación social presente en los textos escolares y los materiales de aula, cuya iconografía, por lo general, presenta a los hombres en los ámbitos científicos y matemáticos y a las mujeres ligadas a las áreas humanistas y sociales. Sumado a esto, se otorgan más actividades de aprendizaje y participación a hombres que a mujeres en ámbitos científicos y matemáticos al interior de los establecimientos. También se ha planteado que en los aspectos cognitivos existirían desarrollos diferenciados en el aprendizaje entre niños y niñas, lo que requeriría estrategias pedagógicas distintas para revertir las desigualdades de género en los resultados de aprendizaje (Sikora y Pokropek, 2011, en Bellei y otros, 2013).

2. Ciudadanía y democracia. Brechas de género en educación cívica

Los derechos de los y las adolescentes a ser escuchados, a que sus opiniones sean tomadas en cuenta y a empoderarse como ciudadanos van de la mano del derecho a ser informados y educados en diversos ámbitos. La democracia necesita de una ciudadanía activa, por lo que una educación de calidad no puede ser reducida a la evaluación del desempeño académico en las competencias elementales de lectura, matemáticas y ciencias. La formación para la ciudadanía es otra competencia fundamental, porque sienta las bases para la convivencia democrática.

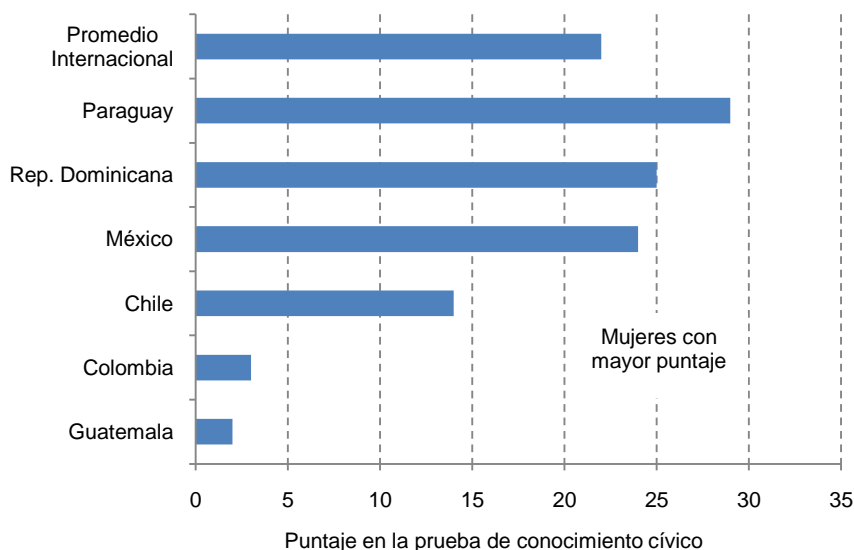
El Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana, ICCS 2009 (Schulz y otros, 2010a), conducido por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), investigó en profundidad los modos en que los y las adolescentes de 38 países son preparados para asumir su rol como ciudadanos. El estudio indagó en el conocimiento cívico adquirido por los alumnos, su percepción sobre las instituciones públicas, las formas de gobierno, la corrupción, el respeto a las leyes y su disposición hacia formas de coexistencia pacífica. Los países de América Latina que participaron en el

ICCS 2009 fueron México, Guatemala, la República Dominicana, Colombia, el Paraguay y Chile (Bellei y otros, 2013).

Una de las principales conclusiones es el contraste entre el currículo prescrito, establecido por el Estado y el aprendizaje real de los alumnos. Si bien en los programas de cada uno de los seis países latinoamericanos participantes se incluye la preocupación por construir y fortalecer sociedades más democráticas, inclusivas y pacíficas, el conocimiento cívico de los estudiantes sobre estas temáticas es comparativamente bajo, si se considera el promedio de los 38 países participantes⁵ (Bellei y otros, 2013). Es sumamente preocupante que en cinco de los seis países, más de la mitad de los jóvenes se encontraba en el nivel más bajo de conocimiento cívico, lo que implica que no conocen los conceptos de democracia participativa y sistema político, y tampoco tienen conocimientos clave sobre las instituciones, sistemas o conceptos cívicos (Schulz y otros, 2011).

Los resultados del aprendizaje de las adolescentes en conocimiento cívico destacan por sobre el de los varones y, a nivel internacional, obtienen en promedio una diferencia de 22 puntos más en la medición. Los seis países de la región siguen la misma tendencia y es levemente superior al promedio internacional en el Paraguay y la República Dominicana, inferior en México y Chile, y muy reducida en Colombia y Guatemala (véase el gráfico 6). Lo interesante de esta diferencia en el ámbito de la formación ciudadana no radica solo en que las mujeres destaquen con mayor conocimiento en esta área, sino su evolución en el tiempo. En la primera medición realizada por la IEA en el año 1971, los hombres obtuvieron resultados muy superiores a los de las mujeres en este ámbito y, en la medición de 1999, la diferencia se redujo enormemente y era insignificante. En 2009, destaca el rendimiento de las mujeres por sobre los hombres (Schulz y otros, 2010b). Esta evolución remite al importante avance que han experimentado las mujeres en el ámbito de inclusión política y ciudadana en las últimas décadas a nivel mundial y a la reducción de la desigualdad de género en esta materia.

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



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de datos de la Medición de Educación Cívica y Formación Ciudadana (ICCS), IEA (2010).

⁵ Según ICCS-2009, el promedio de la región fue más de media desviación estándar por debajo del promedio del total de países participantes en el estudio (Schulz y otros, 2011).

A pesar de los mayores logros educativos en la materia, las mujeres todavía no logran avanzar de modo igualitario en la participación política en los países de la región; la ocupación de cargos políticos, elegidos democráticamente, es en su mayoría masculina. Por ejemplo, en la última elección municipal en Chile (año 2012), a pesar de mejorar la tasa de electividad de candidatas mujeres a alcaldesas, el resultado final a nivel nacional fue de solo un 12,5% en este puesto de representación local⁶.

Otro hallazgo relevante de este estudio es que, si bien existe un rechazo a los gobiernos autoritarios, más de la mitad de los adolescentes latinoamericanos justifica las dictaduras bajo ciertas circunstancias y son los hombres —más que las mujeres— quienes muestran en mayor medida esta disposición. Los hombres también son más proclives a la idea de permitir prácticas de corrupción y desobediencia de la ley en ciertas circunstancias (Schulz y otros, 2011, en Bellei, y otros, 2013).

La participación política de los y las adolescentes suele ser muy limitada y ha habido un progresivo desinterés hacia propuestas tradicionalmente conducidas por personas adultas, por ejemplo, los partidos políticos son las instituciones cívicas en las que los adolescentes menos confían. De acuerdo con el estudio ICCS 2010, casi el 60% de los estudiantes participantes no confía o confía muy poco en los partidos y solo un 8% cree que se unirá a un partido político cuando sea adulto. En contraste, hay un apoyo mucho más generalizado a la acción ciudadana —entendida como movimiento social— como la participación en una protesta pacífica, en actividades de beneficio para la comunidad, de promoción de derechos humanos y de protección al medioambiente (Schulz y otros, 2010a). En el caso de los seis países latinoamericanos que participaron en esta medición, la valoración promedio de los estudiantes por este tipo de acciones políticas es mayor que el promedio internacional.

Por último, en términos de sus disposiciones, el estudio ICCS 2009 encontró que los jóvenes latinoamericanos presentan actitudes positivas hacia su nación y un alto sentido de identidad regional; expresan empatía hacia las personas que se encuentran en dificultad o que pertenecen a grupos minoritarios; y se muestran preocupados por la necesidad de construir sociedades más justas, inclusivas y democráticas (Schulz y otros, 2011). Esta disposición de los jóvenes contiene el potencial de una actitud cívica positiva, orientada por el bien común y la justicia social, que podría ser capitalizada por las instituciones escolares de la región. Los recientes movimientos estudiantiles en varios países de la región dan cuenta de la voluntad de los jóvenes de participar cívicamente y promover cambios que mejoren sus condiciones y las del sistema educacional en general (Bellei y otros, 2013). Es un desafío a futuro hacer un seguimiento del voto de los adolescentes de 16 a 18 años en los cinco países de América Latina (Argentina, Brasil, Cuba, Ecuador y Nicaragua) donde recientemente se estableció el derecho a voto no obligatorio para este grupo etario.

3. Mirando hacia el futuro. Expectativas de carrera educativa y profesional

La diferencia en los aprendizajes podría afectar las expectativas educativas y laborales, generando una desigualdad por sexo en la inserción laboral futura. El desempeño académico y las actitudes de los estudiantes hacia las ciencias y matemáticas, por ejemplo, determinan en buena medida la opción por una carrera en áreas científico-matemáticas o tecnológicas (Correll, 2001). Es relevante analizar las expectativas educativas y laborales en el campo científico, dado el reconocimiento social y valoración económica que tiene en el campo laboral, particularmente aquellas ocupaciones relacionadas con las ingenierías y la computación.

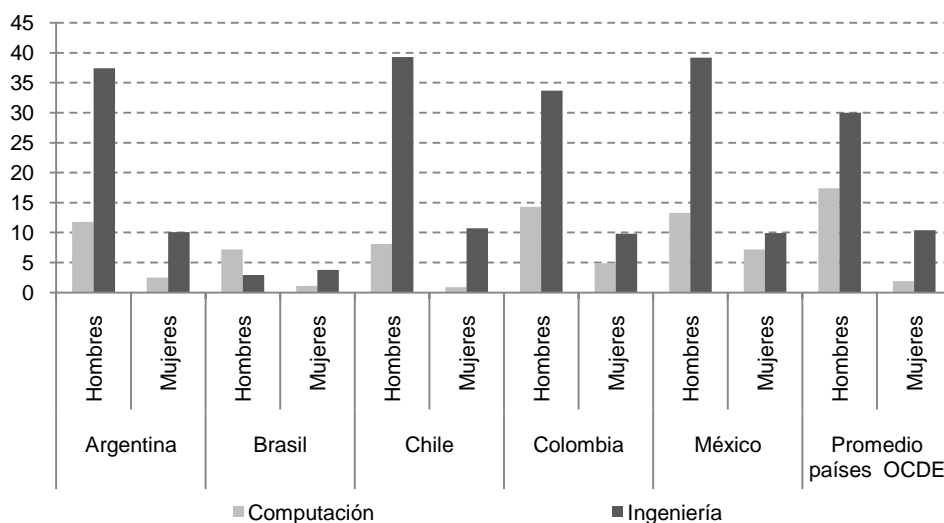
Las expectativas educativas y laborales se desarrollan en la adolescencia, por lo que es necesario indagar en ellas a edades tempranas para identificar políticas que, desarrolladas a tiempo, podrían reducir la segregación de carreras por sexo. La relevancia del presente análisis se centra en que el rendimiento académico afecta las expectativas y trayectorias educativas y laborales y, por lo tanto, dan cuenta de las fases iniciales de la desigualdad por sexo que se observan entre los adultos.

⁶ Para mayores detalles revisar informe de Comunidad Mujer [en línea], <http://www.comunidadmujer.cl/wp-content/uploads/2012/11/RESULTADOS-ELECCIONES-MUNICIPALES-2012-VF.pdf>.

La información recopilada en PISA 2006, permite avanzar en el análisis sobre las expectativas laborales de los adolescentes cuando cumplan 30 años. La clasificación de carreras científicas, considerada en los estudios de la OCDE, incluye cualquier carrera en educación terciaria en el campo científico. Bajo este amplio marco, la situación en América Latina es diversa. En el Brasil, el Uruguay y la Argentina, las mujeres prefieren más las carreras científicas que los varones, mientras que en Chile y México es al revés (Sikora y Pokropek, 2011). En los países donde los varones tienen una ventaja significativa en su rendimiento científico-matemático, estos aspiran más a carreras científicas (véase el gráfico 5).

La principal diferencia en las preferencias entre hombres y mujeres, tanto en los países de América Latina como en los de la OCDE, radica en las carreras científicas. En promedio, el 17% de los varones de los países de la OCDE aspiran a carreras laborales en computación respecto del 2% de las mujeres, y el 42% de las mujeres prefieren carreras relacionadas con la salud comparado con un quinto de los varones (OCDE, 2009). En los países de América Latina, como se observa en el gráfico 7, México y Colombia presentan la misma tendencia que los países de la OCDE: los varones que aspiran a una carrera en ingeniería triplican a las mujeres. En la Argentina y Chile, los varones cuadruplican la proporción de mujeres que prefieren esta carrera. En carreras de computación, las diferencias son aún más marcadas.

GRÁFICO 7
AMÉRICA LATINA (5 PAÍSES) Y PROMEDIO PAÍSES OCDE: ESTUDIANTES DE 15 AÑOS QUE ASPIRAN A UNA CARRERA EN INGENIERÍA O COMPUTACIÓN A LOS 30 AÑOS, SEGÚN SEXO, 2006
(En porcentajes)



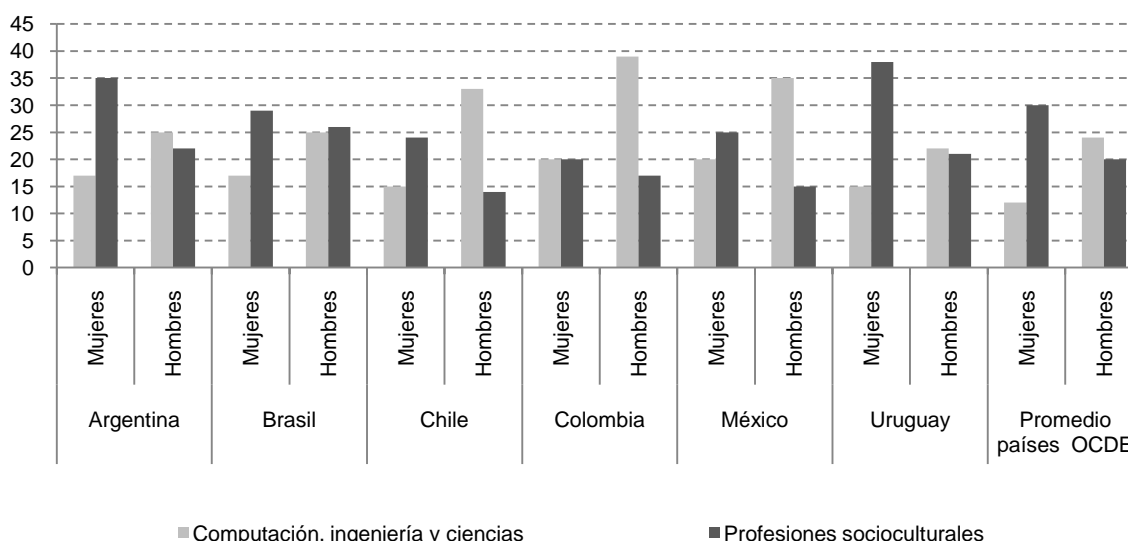
Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos PISA 2006.

Al distinguir las carreras del ámbito científico (computación, ingeniería, ciencias médicas y ciencias físicas) de las carreras del ámbito sociocultural (educación, ciencias sociales, artes y leyes, entre otras)⁷, la diferencia de expectativas entre hombres y mujeres es también muy marcada, tanto en los países Latinoamericanos como en los de la OCDE.

⁷ Para clasificar las carreras de los estudiantes, se tomó la elaboración de Sikora y Pokropek (2011).

En todos los países se observa una mayor preferencia de los varones por carreras científicas y de las mujeres por carreras socioculturales (véase el gráfico 8). La brecha por sexo varía de un país a otro: en Chile y México se observa la mayor brecha por sexo en las carreras científicas a favor de los varones, mientras que en el Uruguay y la Argentina la brecha se observa en las carreras socioculturales a favor de las mujeres. La segregación de aspiraciones por sexo podría explicarse por las diferencias de puntaje identificadas anteriormente (véase el gráfico 5): en Chile y México, los varones presentan una ventaja significativa en ciencias y matemáticas y en el Uruguay y la Argentina las mujeres presentan la mayor ventaja en lectura en la región. De modo que, las expectativas diferenciales identificadas por PISA entre los adolescentes de 15 años reflejan las diferencias de competencias por sexo. Resulta relevante, entonces, identificar los factores que hay detrás de ello.

GRÁFICO 8
AMÉRICA LATINA (6 PAÍSES) Y PROMEDIO PAÍSES OCDE: ESTUDIANTES DE 15 AÑOS
QUE ASPIRAN A PROFESIONES CIENTÍFICAS Y SOCIOCULTURALES
A LOS 30 AÑOS, SEGÚN SEXO, 2006
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de procesamientos de PISA 2006.

El rendimiento académico obtenido en ciencias incide en las expectativas laborales en todos los países —exceptuando México— y en la Argentina, Colombia y el Uruguay el puntaje incide más que el nivel sociocultural del hogar (Sikora y Pokropek, 2011, sobre la base de datos PISA 2006). Sin embargo, los puntajes de los varones y mujeres en ciencias no son estadísticamente diferentes entre quienes optan por profesiones científicas o por profesiones socioculturales, de ahí que las competencias científicas no son razón suficiente para explicar las diferencias de expectativas por sexo (Marks, 2010). Las expectativas se encuentran más relacionadas con las actitudes hacia las ciencias, los intereses y la motivación de los adolescentes (OCDE, 2010b), es decir, es relevante la actitud que se tiene hacia las ciencias y, en especial, que los adolescentes disfruten de la materia (OCDE, 2007a). Mientras las mujeres subestiman su habilidad para seguir carreras científicas y tecnológicas (OCDE, 2009), los varones suelen tener una mejor autopercepción de sus habilidades en el área (OCDE, 2007b).

Se asume que los varones y mujeres difieren en sus intereses y competencias (Charles y Bradley, 2002), lo que influye en las actitudes diferenciales hacia las ciencias y matemáticas (autopercepción de competencias y utilidad del área) y resulta una de las principales barreras en el acceso de las mujeres a carreras científicas y tecnológicas (Correll, 2001; Plumm, 2008; Riegle-Crumb y Humphries, 2012). De modo que los aspectos culturales explican las diferencias por sexo, en particular, los estereotipos de

género (esencialismo cultural), su transmisión por parte de la sociedad y el sistema educativo a través de los docentes, el currículo oculto y la escasez de modelos de rol por la baja presencia de mujeres en ciencia y tecnología y en cargos de poder, entre otras razones.

Los estereotipos de género son esquemas culturales que nos sirven para interpretar y darle sentido al mundo social, orientando los roles y comportamientos esperados de hombres y mujeres, a lo que la sociedad considera aceptable para unos y otras (Correll, 2001). Uno de los estereotipos a los que se enfrentan los niños y adolescentes es que matemáticas es un área masculina y que es mejor comprendida y utilizada por los varones (Eccles y otros, 1983; Plumm, 2008). Esta imagen es transmitida por padres y docentes que tienen menores expectativas sobre el desempeño en matemáticas de las mujeres que de los varones, y al revés en lectura (Wigfield y Eccles, 2000; Wing, 1997). Correll (2001) plantea que estos estereotipos sesgan la percepción de los individuos sobre sus propias habilidades en matemáticas, afectando en consecuencia sus opciones de carrera laboral. Como los varones sobreestiman su competencia en el área, tienden a optar por carreras científicas, aunque sus competencias no sean mayores que las de las mujeres.

Los estereotipos de género influyen en las expectativas, los comportamientos y las creencias de los docentes, quienes reproducen la desigualdad de género en el trato diferencial con los estudiantes (Sadker y Sadker, 1995). El tipo de interacción en la sala de clases es muy importante en la autopercepción y en las apreciaciones recíprocas de varones y mujeres. En aulas mixtas, los docentes, con independencia de su sexo, dedican dos tercios de su atención a los alumnos hombres. Uno de los hallazgos más reiterados es que los docentes asumen que los varones son inteligentes por naturaleza, mientras las mujeres logran su éxito a partir de su esfuerzo y dedicación (Rossetti, 1989; Skelton, 2005). Diversos estudios dan cuenta de que los docentes de matemáticas evalúan mejor a los varones, ya que creen que ellos disfrutan más de su clase que las mujeres y les dedican más atención⁸. Las expectativas de los docentes conducen a una profecía autocumplida, que afecta negativamente el desempeño de las niñas y las adolescentes en matemáticas y ciencias (Flores, 2005).

Como el reconocimiento y la atención que reciben los estudiantes definen en buena medida la percepción de sus habilidades, también inciden en su desempeño (Stromquist, 2007b). La menor atención que reciben las niñas y adolescentes reduce sus oportunidades de aprendizaje, su autoestima y percepción de competencias —actuando en sentido contrario entre los varones—, por lo que se vuelven en cierta medida invisibles en la clase (Reveco, 2011). Considerando que las niñas y adolescentes desarrollan sus actitudes hacia las matemáticas y ciencias sobre la base de la percepción de los docentes (Leach, 1994), resulta clara la necesidad de revisar esta situación a fin de promover la inserción de las mujeres en carreras científicas. Tanto los padres como los docentes ejercen como modelos de rol, afectando las actitudes y expectativas de los niños, niñas y adolescentes.

Otro elemento que contribuye a la transmisión de estereotipos de género en el sistema educativo son los materiales didácticos. Si bien ha habido cambios en los libros de texto, los varones siguen estando sobrerrepresentados en figuras, fotos y textos de ciencias y computación, invisibilizando muchas veces a las mujeres (Blázquez y Binimelis, 1992; García Colmenares, 2009; Plumm, 2008). A pesar de que la revisión de los textos ha contribuido a identificar estereotipos sobre los roles de género de las mujeres, aún queda pendiente romper con los estereotipos de los varones y así impulsar cambios en sus conductas. Detrás de los materiales utilizados en clase y de las propias interacciones entre estudiantes y docentes, se encuentra el currículo oculto de género por el cual se transmiten creencias, valores y significados (Flores, 2005; Rossetti, 1989). Se le considera oculto porque no es formal, sino que subyace a los conceptos difundidos en clase, mediante los materiales y las prácticas docentes, transmitiendo qué es ser hombre y mujer, los roles de género y las actitudes esperadas, como, por ejemplo, la subordinación de las mujeres y el varón proveedor (Parra, 1997; Stromquist, 2007b). En el currículo oculto, el lenguaje tiene un rol central y el idioma castellano excluye a las mujeres al formar el genérico mediante la marca gramatical masculina, contribuyendo a que los varones se perciban a sí mismos como protagonistas y las mujeres como pasivas (Reveco, 2011).

⁸ Para una revisión de la literatura, véase Ma (2007).

II. Nuevas competencias y ¿nuevas brechas? La brecha digital por género

El acelerado proceso de difusión de las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC) a nivel global se asocia a profundas transformaciones en el modo de operar de los sistemas productivos, económicos, sociales y culturales. La cantidad de información disponible, el desdibujamiento de los límites de tiempo y espacio, la creación de redes y el intercambio de conocimiento, entre otros aspectos, representan una revolución en los modos de funcionamiento social nunca antes visto. Estos procesos transformadores retan a los sistemas educativos en un doble sentido: por una parte, cambia el medioambiente en que operan, donde la información y el conocimiento ya no son de su dominio exclusivo, obligándolos a repensar su papel y motivar a niños, niñas y adolescentes que han adquirido nuevas formas de pensar y aprender. Y, por otra, los desafía a formar a las nuevas generaciones de manera inclusiva en las competencias necesarias para integrarse a este entorno cambiante.

De lo anterior se deriva que las formas en que se distribuyen en la sociedad las destrezas en el manejo de las TIC tienen un potencial enorme de transformación social. Esas transformaciones adoptan un tono progresista cuando la apropiación de ellas mejora la condición de los sectores más vulnerables y reduce las desigualdades sociales, o regresivo, cuando agudizan las inequidades y amplían los diferenciales de poder. En otras palabras, la presente revolución digital abre enormes posibilidades para activar sinergias virtuosas o viciosas desde el punto de vista de la equidad y de la integración social. Pueden facilitar la inclusión social y la universalización de los derechos ciudadanos, o pueden conducir a sociedades más polarizadas y más fragmentadas (Kaztman, 2010), donde unos tienen acceso y dominio sobre las TIC y otros están excluidos de ellas y del desarrollo.

Sin la orientación de una política pública, se corre el riesgo de que la masificación cada vez mayor de las TIC potencie y genere nuevas brechas. A pesar de que las nuevas generaciones se han ido integrando al mundo digital ampliamente y con naturalidad, hay que cautelar el desarrollo de nuevas desigualdades que van reproduciéndose, acumulándose y superponiéndose, arriesgando que las distancias sean cada vez más irreconciliables (Sunkel, Trucco y Möller, 2011).

En este contexto, se debe conocer el tipo de apropiación tecnológica que desarrollan los y las adolescentes, analizando las diferencias entre varones y mujeres para prever la desigualdad que puede producir una apropiación distinta de estas tecnologías en la formación de competencias y en su

trayectoria futura. Asimismo, se plantea como uno de los grandes desafíos de inclusión para aquellos grupos de adolescentes, varones y mujeres, que se encuentran en los extramuros de la ciudad virtual y global: los pertenecientes a pueblos indígenas, a zonas rurales alejadas de los grandes centros urbanos y los afrodescendientes. Un ejemplo de buena práctica es el Programa Uantakua que se desarrolla en México, que demuestra que se pueden aprovechar las TIC para apoyar la educación de los pueblos originarios, acercándolas a las poblaciones vulnerables e integrándolas con un enfoque intercultural y con una propuesta pedagógica pertinente (Alonso y Santos, 2012).

Al igual que respecto de otros temas de desigualdad, la expectativa social inicial asociada a las TIC era que se iba a constituir en un instrumento transformador neutral a las estratificaciones sociales existentes y, por lo tanto, iba a ser una herramienta para que las mujeres superaran la inequidad y exclusión históricas. El anonimato propio de la participación en la red prevendría cualquier tipo de discriminación asociada a la apariencia física, incluyendo el sexo, el biotipo, la raza y otras formas de expresión del cuerpo humano (Bonder, 2008; Plumm, 2008). Sin embargo, estudios posteriores desmitificaron el poder igualador de los medios digitales y se constató que las TIC pueden ser un instrumento que reproduzca e incluso amplíe algunas de las inequidades sociales preexistentes, si no se orienta su uso y apropiación de una manera específica, por ejemplo, expandiendo y promoviendo transversalmente el uso educativo de Internet en el sistema escolar. Desde una mirada más negativa, se ha argumentado que las mujeres están en desventaja para beneficiarse de la revolución digital, porque tienen menor dominio de las herramientas, son más *tecnofóbicas* y porque la tecnología no ha sido construida para sus necesidades e intuición (Hilbert, 2011). Sin embargo, como lo han hecho históricamente, las mujeres, sobre todo las más jóvenes, han desarrollado sus propias formas de apropiación, creando y connotando distintos usos, y descubriendo las maneras de poner las actuales herramientas a su servicio.

Al igual que en otros procesos de apropiación tecnológica, la discusión, en una primera fase, se centró en la diferencia de acceso de hombres y mujeres, denominada la primera brecha digital. Este énfasis se ha ido superando en la medida que el acceso al computador e Internet se masificó exponencialmente, igualando las oportunidades de acceso, por lo que la discusión se centra ahora en la diferencia de usos y habilidades, que algunos han llamado la segunda brecha digital. Usos divergentes de las TIC podrían resultar en grandes diferencias sobre el conocimiento y la sofisticación de la utilización de medios digitales entre los usuarios (Park, 2009) con posibles consecuencias sobre la formación de competencias y habilidades relevantes para su integración social y económica. A esto se suman los riesgos que conlleva el uso indiscriminado de la herramienta tecnológica entre los y las adolescentes. El aislamiento, el reemplazo de las relaciones reales por relaciones virtuales y la ruptura con las reglas de convivencia en el mundo concreto son algunos de los efectos negativos que tiene el uso de Internet sin guía, ni formación de criterios éticos entre los usuarios (UNICEF, 2011). En este sentido, la escuela tiene un importante papel que jugar. El otro gran riesgo es el hostigamiento o *ciberbullying* que se produce en la población adolescente, que tiene consecuencias psicológicas y sociales muy graves para los y las afectadas, para la convivencia escolar y el desarrollo de relaciones sociales enriquecedoras, al mismo tiempo que se constituye, en muchos casos, en una nueva expresión de violencia de género.

Ahora bien, la discusión e investigación se ha centrado principalmente en la situación de hombres y mujeres de generaciones inmigrantes de la era digital. ¿Cómo se dan estas diferencias entre hombres y mujeres de la nueva generación, de los nativos digitales? A pesar del acceso y difusión masiva, ¿siguen produciéndose diferencias entre los y las adolescentes? ¿Qué papel cumple el sistema educativo para igualar o reproducir desigualdades?

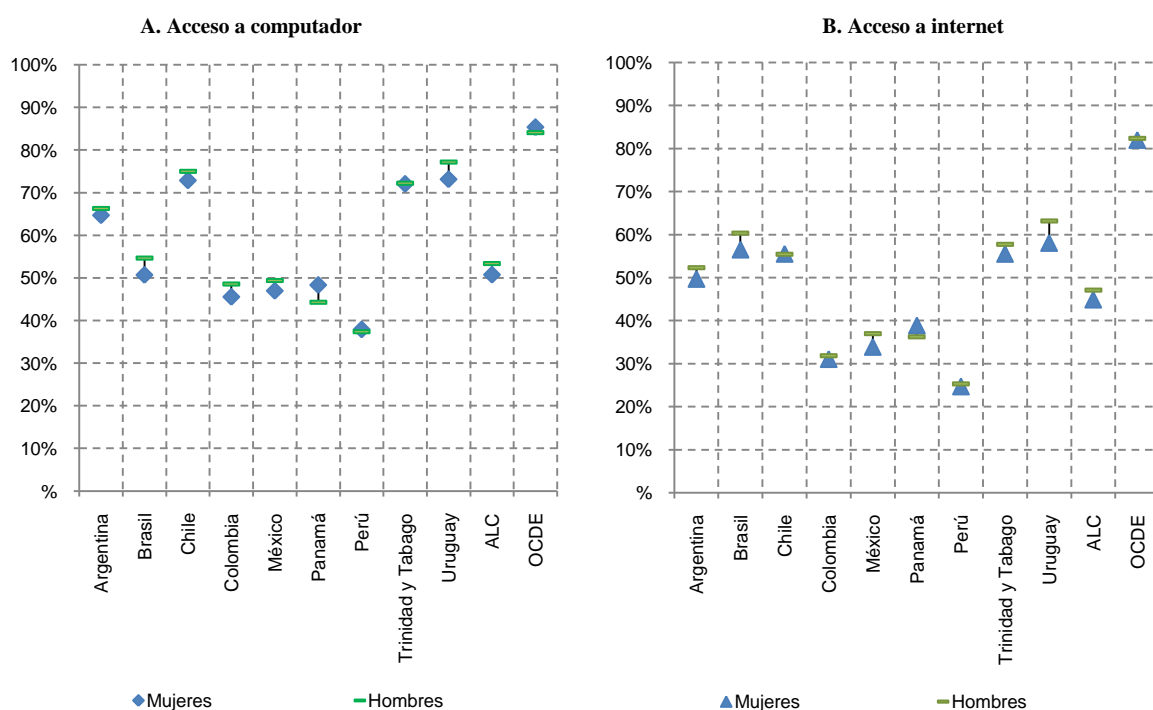
A. El piso parejo: condiciones de acceso a las TIC para las nuevas generaciones

La investigación en los países con mayor desarrollo económico, pero también en la región, indica que la masificación de los medios digitales ha sido rápida entre los hogares vía el mercado. Este proceso es más acelerado en familias con miembros menores de 20 años, con una importante segmentación

socioeconómica: los hogares de altos ingresos han aumentado su acceso a un computador y a Internet de manera exponencial, a diferencia de los de menores ingresos, donde el acceso es moderado.

A pesar de lo mucho que queda por hacer para un acceso igualitario al computador e Internet en América Latina y el Caribe, los avances han prácticamente eliminado la primera brecha digital en términos de género para los y las adolescentes. Como muestra el gráfico 9, aun cuando las cifras de acceso en el hogar son bastante menores que en el promedio de los países de la OCDE, la diferencia de acceso entre los y las jóvenes de 15 años son muy pequeñas. Aun así, la mayor parte de los países de la región que participaron en la medición PISA 2009 muestra una pequeña ventaja masculina. Las excepciones son Panamá donde, tanto en el acceso a computador como a Internet, las niñas muestran ventaja, y Trinidad y Tabago, en que no existen diferencias entre estudiantes mujeres y hombres.

GRÁFICO 9
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (9 PAÍSES) Y PROMEDIO OCDE: ESTUDIANTES DE 15 AÑOS CON ACCESO A COMPUTADOR E INTERNET EN EL HOGAR, SEGÚN SEXO, 2009^{a b}
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de datos PISA 2009.

^a América Latina y el Caribe (ALC) y OCDE aluden al promedio ponderado entre países de la región participantes en el año de la medición PISA.

^b Las diferencias por sexo son estadísticamente significativas de acuerdo con los test Chi-cuadrado y Phi y Cramer, a excepción del caso de Trinidad y Tabago y del acceso a Internet en Chile.

El papel del sistema educacional en el acercamiento equitativo de la tecnología a las nuevas generaciones ha sido fundamental, porque el equipamiento tecnológico ha llegado, en general, a todos los establecimientos educativos públicos, compensando las desigualdades socioeconómicas del acceso en la región. Algunos países de América Latina llevan alrededor de dos décadas promoviendo proyectos de TIC para la educación. Este proceso ha estado guiado por la visión de que las TIC tienen la capacidad potencial de alterar el escenario donde se introducen y, por lo tanto, pueden facilitar la revisión y reformulación de prácticas prevalecientes, impulsando cambios y mejoras en las condiciones estructurales del sector, con la expectativa de que contribuirían a enfrentar los desafíos más importantes

que tienen los países de la región en el campo educativo. Entre estos desafíos se encuentran garantizar una educación de calidad, mejorar la eficiencia de los sistemas educativos y asegurar la equidad del sistema en distintas dimensiones (Sunkel y Trucco, 2010).

La escuela es muy relevante en la provisión de acceso igualitario al computador entre los y las adolescentes, llegando a niveles similares de acceso escolar que los países de la OCDE (un 93% en el caso de los países latinoamericanos participantes en PISA 2009 y un 99% para el promedio de los países de la OCDE). La disponibilidad de la herramienta en los distintos medios en que funcionan los estudiantes es un primer paso, pero, para que sea una experiencia formativa importante, no basta con que los estudiantes asistan a un establecimiento donde haya tecnología, sino que tengan oportunidades reales de utilizarla y un acceso efectivo a nuevos recursos de aprendizaje por medio de Internet (Claro y otros, 2011).

B. Los usos y habilidades digitales: ¿brechas de las que hay que preocuparse?

En la actualidad, la discusión se centra en el tipo de habilidades y usos que le dan los estudiantes adolescentes a los medios digitales. Cuánto los usan, dónde los usan, cómo los usan y para qué, son interrogantes que no están plenamente resueltos. Esto se debe a que el mundo de las tecnologías es muy dinámico y las nuevas generaciones se apropian rápidamente de las nuevas herramientas que ofrecen. Además, las brechas de uso entre hombres y mujeres adolescentes (nativos digitales) es mucho más difusa que la que existe entre adultos (Park, 2009).

Existe gran cantidad de evidencia que indica que hombres y mujeres usan la tecnología de forma diferente. Aunque gran parte de la investigación se origina en los países desarrollados, una conclusión es que las adolescentes la usan con fines académicos y de comunicación, mientras que los hombres para jugar (entretenimiento) y por un interés en la tecnología en sí (Claro, 2011). La información más actual comparable para América Latina y el Caribe es la provista por el cuestionario especial de las TIC, adjunto a la medición PISA 2009. Este cuestionario fue optativo para los países participantes y se incluyó en el estudio de cuatro países de la región: Chile, Panamá, Trinidad y Tabago, y el Uruguay. En el gráfico 10 se muestra cómo difieren y se asemejan los distintos usos del computador e Internet que hacen los y las adolescentes en sus hogares.

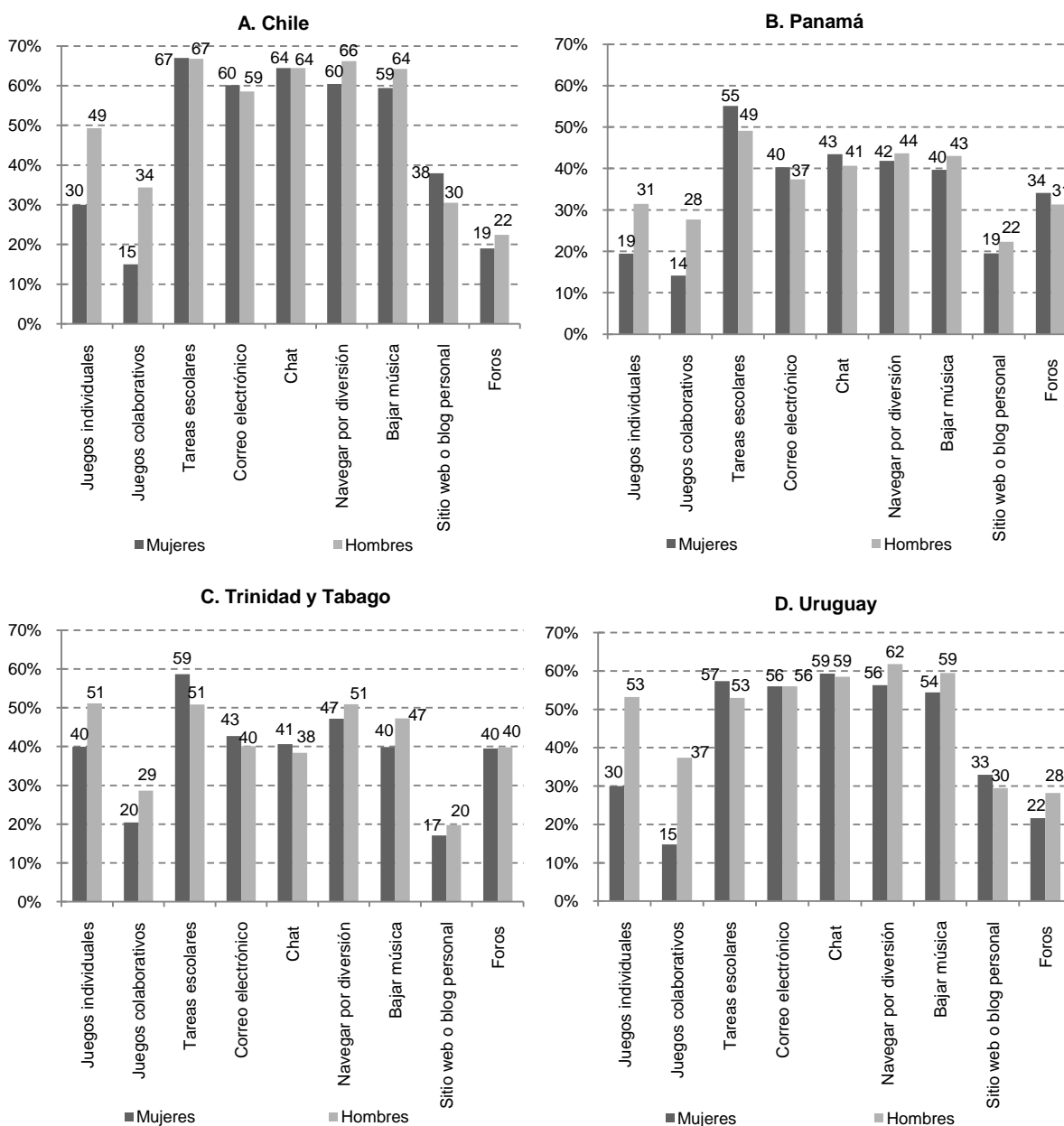
Las principales diferencias en el uso se asemejan a las encontradas en los estudios internacionales y al comportamiento que se refleja en el promedio de los países de la OCDE. Los adolescentes varones destacan en especial en la intensidad con que juegan en el computador (individual y grupalmente) y en actividades de diversión en Internet (como navegar y bajar música). Los estudios indican que los juegos interactivos en línea que se caracterizan por el poder, dominio, control y violencia, atraen más a hombres que a mujeres (Park, 2009). Las adolescentes, en cambio, muestran una pequeña ventaja en usos comunicacionales (correo electrónico y chat) y en tareas escolares. En general, los estudios muestran que existe un mayor interés de las mujeres por buscar amistades en un contexto de anonimato, donde pueden compartir sus sentimientos y emociones de modo conveniente.

Hay que destacar que, en el caso del Uruguay, las chicas no muestran un mayor uso del computador para tareas comunicacionales y que, en Chile, no se plantean diferencias en el uso del computador para tareas escolares, ni para actividades comunicacionales. La única actividad destacada para las mujeres en el caso chileno tiene que ver con el desarrollo de un sitio web o blog personal, que coincide con la tendencia de los países de la OCDE, pero es más difusa para el resto de los países de la región.

La pregunta que surge es si la diferencia en el uso de los medios digitales se relaciona con intereses distintos, o si son generadas por las propias características de las aplicaciones y herramientas digitales construidas sobre la base de estereotipos de género. Pero es aún más relevante preguntarse si influye en la formación de habilidades distintas que sean ventajosas o no en la vida adulta, como insertarse de manera calificada en el mercado laboral o desarrollar mejor sus potencialidades y contribuir a la sociedad.

No hay consenso ni respuestas claras en relación con el uso formativo de la enseñanza con TIC en la escuela, pero, en general, los estudios han mostrado que los estudiantes hombres están más motivados y tienen una mejor actitud frente a la tecnología en el ámbito escolar, lo que se expresa posteriormente en una preponderancia marcada de hombres que siguen trayectorias postsecundarias en el ámbito científico-tecnológico (Plumm, 2008)⁹.

GRÁFICO 10
CHILE, PANAMÁ, TRINIDAD Y TABAGO, Y URUGUAY: ACTIVIDADES CON TIC AL MENOS UNA VEZ A LA SEMANA DE LOS ESTUDIANTES, SEGÚN SEXO Y PAÍS, 2009
(En porcentajes)

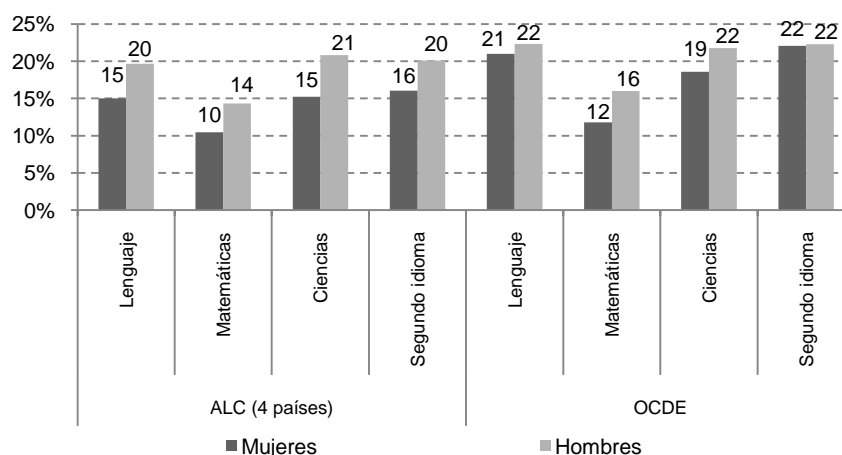


Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de datos PISA 2009, cuestionario TIC.

⁹ Para un análisis más exhaustivo, véase el capítulo I.

Tanto en los países de la región donde se aplicó la encuesta de la medición TIC de PISA 2009 como en el promedio de los países de la OCDE, se constata que el uso del computador en clases para asignaturas específicas es muy reducido (véase el gráfico 11). Sin embargo, destaca el hecho de que los alumnos de 15 años declaran usar el computador para efectos escolares con mayor frecuencia que las alumnas. Esto ocurre en los cuatro países de la región y para todas las asignaturas consultadas. A diferencia de lo que sucede para el promedio de países de la OCDE, donde las diferencias son menores y solo se da en las áreas de matemáticas y ciencias.

GRÁFICO 11
PROMEDIO DE CHILE, PANAMÁ, TRINIDAD Y TABAGO Y URUGUAY (ALC) Y PROMEDIO OCDE:
ESTUDIANTES DE 15 AÑOS QUE SEÑALAN USAR EL COMPUTADOR ALGO DE TIEMPO
A LA SEMANA DURANTE CLASES SEGÚN MATERIA Y SEXO, 2009
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de datos PISA 2009, cuestionario TIC.

La evidencia actual —provista por estudios de evaluación internacionales— es poco clara en términos del impacto del uso de medios tecnológicos sobre los resultados de aprendizaje en asignaturas tradicionales como lenguaje y matemáticas y, por lo tanto, hay que seguir profundizando en esta línea de investigación. Asimismo, es necesario investigar si con algunos usos los y las adolescentes desarrollan otras habilidades más directamente relacionadas con el computador e Internet, tales como manejo y uso de información, habilidades de comunicación, o competencias de colaboración, que son muy importantes para la integración social y económica futura de los estudiantes (Claro y otros, 2011).

Si bien la investigación sobre la diferencia en la actitud, uso y relación que desarrollan hombres y mujeres adolescentes con la tecnología es bastante consistente, es necesario estudiar mejor las consecuencias que tiene en el aprendizaje e inclusión social y laboral de las mujeres. Tomte (2008) señala que la realidad en esta materia es más compleja que la imagen que entregan los estereotipos de los estudios, por ejemplo, a pesar de que no es la mayoría, hay un grupo de mujeres que juegan videojuegos y que tienen un alto rendimiento en redes sociales y actividades web 2.0. Asimismo, no todos los hombres juegan videojuegos y algunos están más interesados en Internet en general. Si bien el uso del lenguaje está orientado por el género y, por lo tanto, hombres y mujeres pueden hablar sobre las TIC de manera distinta, esto no implica necesariamente que tengan diferentes habilidades TIC. En otras palabras, más allá de los estereotipos, es importante entender si los distintos usos que hacen hombres y mujeres de las TIC producen habilidades diferentes que puedan limitar la integración y participación de unas y otros en la sociedad de la información (Claro, 2011).

Por ahora, las estadísticas de la región demuestran que existe una buena inserción de las mujeres investigadoras en ciencia y tecnología en el ámbito estatal, académico y de las ONG, pero no así en las empresas, donde el empleo en este rubro —con mejores retornos económicos— es mayoritariamente masculino (Peña, Goñi Mazitelli y Sabanes Plou, 2012). Hay otros ámbitos donde la tecnología puede facilitar la inserción laboral, como, por ejemplo, la oportunidad del teletrabajo, que tiende a ser un facilitador importante de la integración laboral femenina, aunque muchas veces en condiciones laborales precarias.

RECUADRO 3 LAS MUJERES Y LAS TIC

Desde el año 2011, la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) celebra el cuarto jueves del mes de abril el Día Internacional de las Niñas en las TIC, para relevar el interés y las capacidades de las niñas, alentándolas a escoger una carrera en este campo. Dado que los empleos profesionales en las esferas de la informática siempre han figurado entre los 20 mejor pagados —de la mano con los cirujanos, dentistas, pilotos de aerolíneas y abogados—, la UIT se esfuerza por atraer un mayor número de niñas al sector, alentándolas a ensanchar sus horizontes e instando a sus maestros y padres a abandonar actitudes negativas anticuadas. El objetivo es intercambiar ideas y experiencias, además de convencer a las niñas y a las mujeres jóvenes que las TIC son herramientas para lograr la autonomía y que, una carrera en este sector no solo presenta nuevos y apasionantes retos, sino que es también muy satisfactoria. Los expertos sostienen que las niñas y mujeres quedan al margen de la tecnología por una serie de factores que van desde la imagen “grotesca” de las carreras tecnológicas, hasta ideas arraigadas de que son poco femeninas, demasiado exigentes o aburridas (<http://www.itu.int>).

Actualmente, el 25% de las personas que trabaja en el ámbito de la informática en los Estados Unidos son mujeres, donde se destacan grandes líderes femeninos en el campo. Sheryl Sandberg, directora ejecutiva de Facebook, y Virginia Rometty, presidenta de IBM, entre otras, son líderes que inspiran a más mujeres a ser exitosas en este campo. Sandberg tiene una personalidad avasalladora y es una gran oradora. En su discurso para graduados de la escuela de negocios de Harvard en mayo de 2012, declaró que “tenemos que reconocer abiertamente que el género sigue siendo un problema en los más altos niveles de liderazgo. La promesa de la igualdad no es igualdad. Las mujeres subestiman sus habilidades en comparación con los hombres. Ellas deben mantener el pie en el pedal del acelerador y apuntar alto” (*El Mercurio*, 28 de julio de 2012).

Una iniciativa interesante en la región son los Clubes de Matemáticas, Ciencia y Tecnología para Niñas y Jóvenes de República Dominicana. El Centro de Investigación para la Acción Femenina (CIPAF), con el apoyo del Fondo para la Igualdad de Género de ONU Mujeres, implementa desde mediados de 2010 este innovador proyecto, destinado a integrar la perspectiva de género en la Estrategia Nacional para la Sociedad de la Información en República Dominicana (e-Dominicana), con la finalidad de contrarrestar la actual brecha digital de género. Los clubes tienen como objetivo promover un mayor y sostenido interés de las niñas y las adolescentes en las matemáticas, la ciencia y la tecnología, así como ofrecer orientación vocacional temprana que contribuya a cerrar la brecha digital de género, propiciando el incremento del número de mujeres en carreras tecnológicas a nivel medio y universitario. Los clubes funcionan como un programa extracurricular que ofrece novedosas oportunidades de aprendizaje, trabajo en equipo y conocimientos de nuevas opciones de formación y empleo (<http://www.cipaf.org.do>).

Fuente: Elaboración propia.

III. Mujeres jóvenes y mercado laboral: la educación que no se premia

La equidad en los logros educativos —y su posterior influencia en las posiciones laborales con menores brechas de ingreso y acceso a la protección social— es la herramienta necesaria para el combate de la desigualdad social. Desafortunadamente, es este mismo eslabonamiento el que, en un contexto de acceso dispar a las oportunidades educativas, reproduce y algunas veces amplifica los contrastes e inequidades sociales (CEPAL, 2010b).

El puente entre educación y empleo implica en gran medida el paso de la vida dependiente a la autónoma, de la formación de capacidades y destrezas a su aprovechamiento en la vida adulta, de las condiciones del hogar de origen a las futuras condiciones del hogar propio. Es sabido que el nivel educativo es decisivo para el tipo y calidad del empleo al que se accede y también es sabido que los jóvenes tienen dificultades para entrar al mundo del trabajo, lo que está demostrado en las altas cifras de desempleo juvenil, sobre todo, entre las mujeres jóvenes. La tasa de desempleo juvenil es de 2,3 a 5,5 veces superior a la de los adultos (CEPAL/OIT, 2012).

En América Latina, el empleo continúa siendo el principal asidero de la inclusión social (CEPAL, 2010b). Permite diversos grados de acceso al bienestar, mediante la producción autónoma o heterónoma —como trabajador dependiente— de ingresos. Al mismo tiempo, los ingresos laborales siguen siendo la principal fuente de recursos de los hogares y su gravitación es de alrededor del 80% del ingreso total de estos (CEPAL, 2008).

Además, el empleo es la conexión fundamental con los sistemas de protección social, específicamente, con la seguridad social y los sistemas de salud. Esto ocurre a pesar del fortalecimiento de diferentes mecanismos de inclusión y protección de carácter no contributivo, observado en varios países de la región. Por otra parte, el trabajo refuerza el sentido de pertenencia, ya que, para muchos, estar fuera del mundo del trabajo es la forma más dramática de no pertenecer y de estar excluidos social y simbólicamente. Esto se acentúa en los jóvenes, pues la inserción laboral es el principal expediente de integración a la sociedad, facilita el desarrollo interpersonal, la autoestima y el reconocimiento mutuo en colectivos con características comunes (CEPAL/OIJ, 2008).

A. Más educación no se traduce en mejor inserción laboral

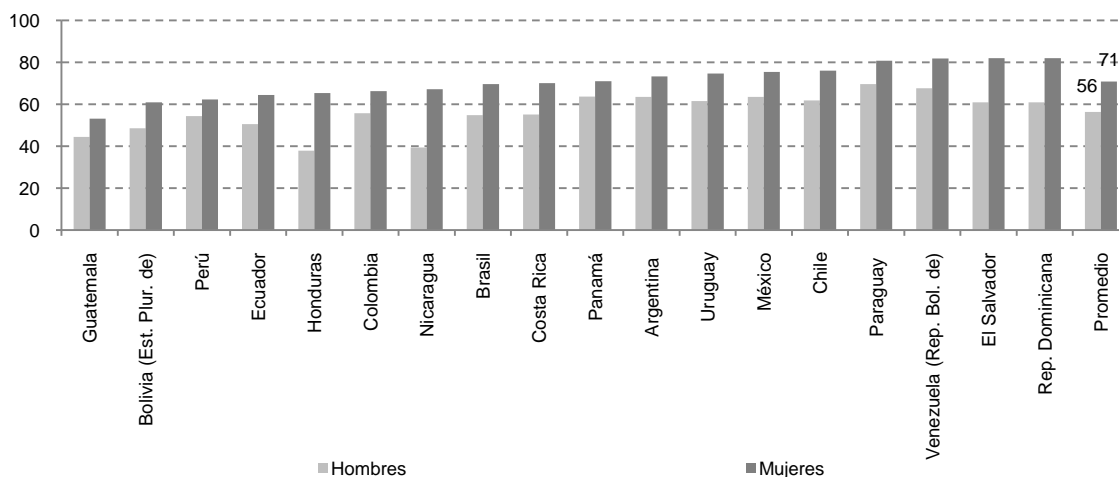
En América Latina, con la evidencia sobre la ventaja femenina en la conclusión de los distintos niveles educativos, y considerando que una persona requiere al menos poseer la educación secundaria completa para no caer en situación de pobreza (CEPAL, 2010b), cabría esperar que las mujeres tuvieran mejores condiciones de inserción laboral que los varones. La situación en el mercado laboral es muy distinta y esta es la paradoja que enfrentan las mujeres de la región, en particular las más jóvenes, y junto con ellas toda la sociedad y los gobiernos, ya que el sistema educativo resulta ineficaz en el alcance de sus objetivos.

Los estudios indican que la calidad de la inserción laboral a la que accede una persona depende en gran medida de los niveles educativos alcanzados, lo que se aprecia de manera más clara con la conclusión de los ciclos superiores (universitario y técnico). Esta relación positiva educación-calidad del empleo se observa cuando se analizan los niveles de inserción en la economía formal, en sectores de productividad media y alta, en el acceso a sistemas de seguridad y protección social, y en el monto de los ingresos (CEPAL, 2010b). Sin embargo, esta asociación no se da en condiciones de igualdad para hombres y mujeres.

En la región, las mujeres se han incorporado de forma creciente al mercado laboral durante los últimos 30 años, pero aún se concentran en empleos de baja productividad (67%), en empleos temporales, con condiciones desventajosas —sin contrato ni prestaciones sociales— y con ingresos bajos, a lo que se suma que progresan menos en sus carreras respecto de los varones (CEPAL, 2009; OCDE, 2011b). Del total de personas que se desempeñan en puestos directivos o como funcionarios públicos superiores (4,7%), las mujeres representan el 1,7% y los hombres el 3%. Por otra parte, solo un 3,9% del total de las mujeres ocupadas llega a puestos directivos, en comparación con el 5,2% de los hombres (CEPAL, 2010c).

La tasa de desempleo de las mujeres es un 35% mayor que la de los varones (CEPAL, 2011b). Las mujeres con mayor educación son las que más participan en el mercado laboral (un 16% más que el promedio de las mujeres en 2010). Su ingreso corresponde de un 60% a un 90% del ingreso de los varones (CEPAL, 2009) y, a mayor nivel educativo, la proporción aumenta, pero incluso las mujeres más calificadas (13 años y más de educación), perciben el 70% de los ingresos que los hombres con su mismo nivel educativo (Naciones Unidas, 2007). Entre los y las jóvenes la tendencia de desventaja femenina es bastante similar en la inserción al mercado laboral. En 2010, había una mayor proporción de mujeres de 20 a 29 años en el sector de baja productividad respecto de los varones en todos los países de América Latina (véase el gráfico 12).

GRÁFICO 12
AMÉRICA LATINA (18 PAÍSES): JÓVENES DE 20 A 29 AÑOS OCUPADOS EN SECTORES DE BAJA PRODUCTIVIDAD POR SEXO, 2010^a
(En porcentajes)

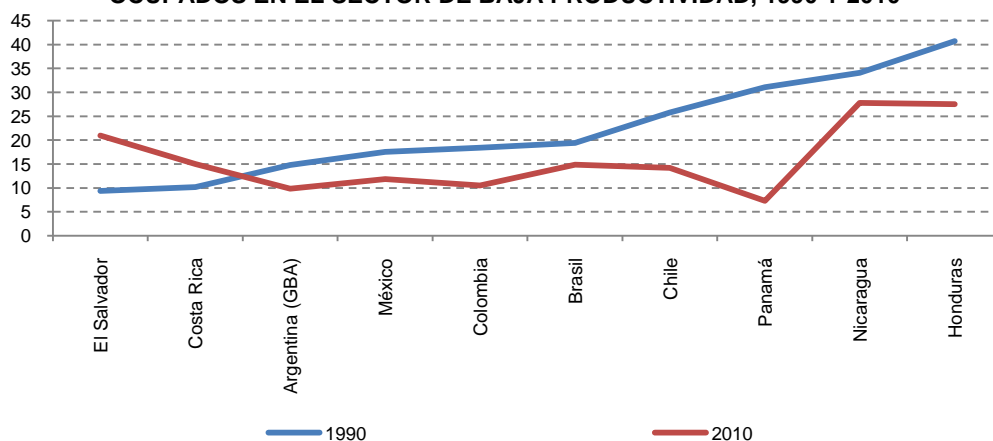


Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de procesamientos especiales de las encuestas de hogares.

^a Los datos de la Argentina se refieren al Gran Buenos Aires y los del Paraguay a Asunción y Departamentos Centrales.

La brecha actual varía de un país a otro de un 7% a un 20% de diferencia. La buena noticia es que esta brecha de género en el sector de baja productividad se ha reducido en los últimos 20 años en la mayoría de los países, excepto en El Salvador y Costa Rica (véase el gráfico 13). Sin embargo, es muy preocupante que, con excepción del Uruguay y Nicaragua, la brecha se ha reducido debido al aumento de la presencia masculina y femenina en estos sectores, lo que implica que el mercado laboral se ha precarizado.

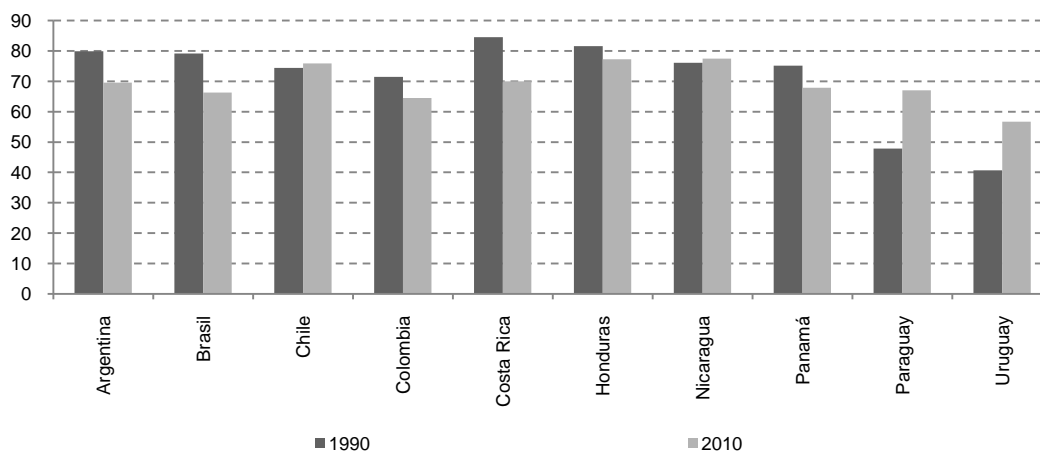
GRÁFICO 13
AMÉRICA LATINA (10 PAÍSES): BRECHA ENTRE VARONES Y MUJERES JÓVENES DE 20 A 29 AÑOS OCUPADOS EN EL SECTOR DE BAJA PRODUCTIVIDAD, 1990 Y 2010



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de procesamientos especiales de las encuestas de hogares.

La información sobre los mayores logros educativos dan cuenta de que en América Latina la educación universitaria no es garantía de que las mujeres jóvenes no trabajen en sectores de baja productividad, ya que también las jóvenes profesionales, en su mayoría, se encuentran empleadas en este sector, lo que es un llamado de atención muy importante. Por otra parte, el aumento de las mujeres jóvenes universitarias en los últimos 20 años no influye claramente en la tendencia de su participación en el sector de baja productividad, dado que en la mitad de los países analizados aumenta la presencia de las jóvenes universitarias en este, mientras que en el resto ocurre lo contrario (véase el gráfico 14).

GRÁFICO 14
AMÉRICA LATINA (10 PAÍSES): PROPORCIÓN DE MUJERES JÓVENES UNIVERSITARIAS DE 20 A 29 AÑOS OCUPADAS EN EL SECTOR DE BAJA PRODUCTIVIDAD, 1990-2010

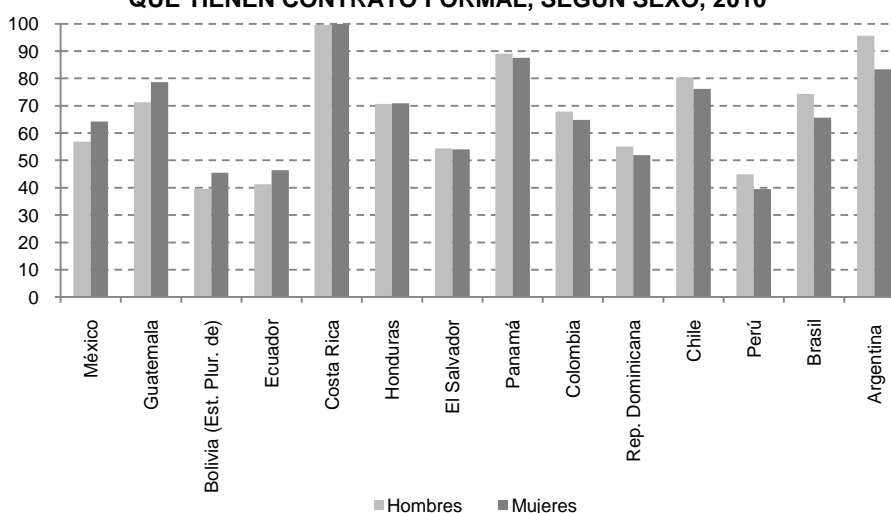


Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de procesamientos especiales de las encuestas de hogares.

Poseer un contrato formal es otro indicador relevante de la calidad del empleo, porque se asocia, la mayoría de las veces, a un mejor acceso a la seguridad social. La educación, en particular la universitaria, es un factor positivo para la proporción de jóvenes que logra contratos formales en todos los países, es decir, a mayor nivel educativo, mayor es la probabilidad de estar contratado. A este respecto, en los últimos diez años, las mujeres jóvenes han ido ganando terreno respecto de los varones, pero se presentan dos escenarios en la región: en Chile, Colombia, Guatemala, el Ecuador, El Salvador y Panamá son más las mujeres universitarias que cuentan con contrato formal que los varones con su mismo nivel educativo, mientras que la ventaja de estos se mantiene en la Argentina, el Estado Plurinacional de Bolivia, el Brasil, el Perú y la República Dominicana.

Este contexto prometedor se relativiza al analizar la situación de los y las jóvenes con nivel de enseñanza secundaria completo: todavía la mayor parte de los países se encuentra en una situación de mayor ventaja masculina en la formalización laboral de trabajadores de 20 a 29 años (véase el gráfico 15). Solo México, Guatemala, el Estado Plurinacional de Bolivia y el Ecuador muestran una ventaja femenina en este ámbito. Esta información permite afirmar que los éxitos de las adolescentes y sus esfuerzos para completar la enseñanza secundaria y tener un buen desempeño no son valorados por el mercado laboral, que sí premia más o retribuye el esfuerzo de los varones.

GRÁFICO 15
AMÉRICA LATINA (14 PAÍSES): PROPORCIÓN DE JÓVENES DE 20 A 29 AÑOS CON NIVEL DE ENSEÑANZA SECUNDARIA COMPLETA Y UNIVERSITARIA INCOMPLETA QUE TIENEN CONTRATO FORMAL, SEGÚN SEXO, 2010



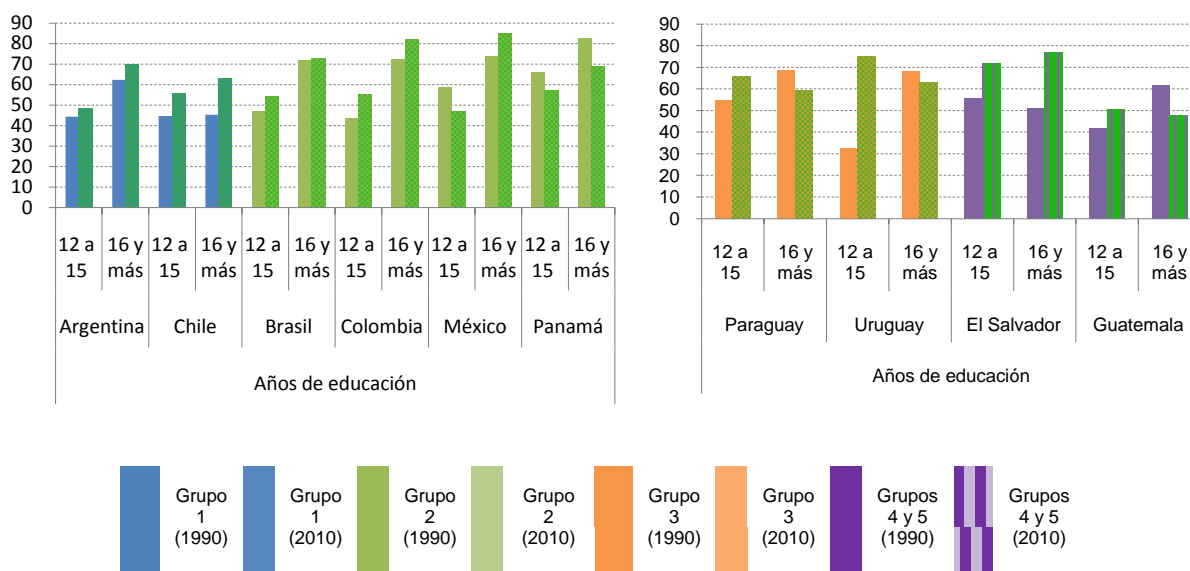
Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de procesamientos especiales de las encuestas de hogares.

Formar parte activa del mundo del trabajo permite el acceso al bienestar por los ingresos continuos. Actualmente en la región, un empleo cuya remuneración laboral asegura un mínimo de bienestar supone haber completado al menos el ciclo secundario en la mayoría de los países (CEPAL/OIJ, 2008). ¿En qué medida se traducen los avances en logros educativos en los ingresos de los y las jóvenes? Las mujeres con educación terciaria completa se encuentran en ventaja respecto de aquellas que no han completado ese nivel y en desventaja de los varones con el mismo nivel en todos los países (véase el gráfico 16). Asimismo, la brecha de ingresos entre hombres y mujeres jóvenes varía de un país a otro.

En el gráfico 16 se presenta la proporción del salario de los varones que reciben las jóvenes de 25 a 29 años en la región, considerando exclusivamente a aquellos que cuentan con alto nivel educativo (12 años de educación o más). Los datos se presentan agrupados por países según la expansión educativa,

para observar si el hecho de contar con una mayor proporción de población educada lleva a una reducción de la brecha salarial de género¹⁰. En los países de mayor expansión educativa —Argentina y Chile— la brecha salarial entre hombres y mujeres efectivamente se ha reducido desde 1990 a 2010, aunque la tendencia es similar a la del resto de los países.

GRÁFICO 16
AMÉRICA LATINA (10 PAÍSES): PROPORCIÓN DEL INGRESO SALARIAL DE LOS HOMBRES QUE RECIBEN LAS MUJERES JÓVENES DE 25 A 29 AÑOS, SEGÚN AÑOS DE EDUCACIÓN, 1990 Y 2010



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de procesamientos especiales de las encuestas de hogares.

En efecto, la brecha que más se ha reducido en ese período es la de jóvenes uruguayos con 12 a 15 años de educación. Aun así, todos los países muestran que las mujeres jóvenes con 12 a 15 años de educación reciben de un 47% (México) a un 75% (Uruguay) del salario de los varones con el mismo nivel educativo. Y las mujeres más educadas (con 16 o más años de educación) reciben de un 47% (Guatemala) a un 84% (México) del salario de los hombres. En el Brasil, apenas ha variado la brecha de salarios de las mujeres con educación terciaria respecto de los varones, aunque la proporción de graduadas se ha incrementado muchísimo en las últimas décadas. Panamá y Guatemala son los únicos países que presentan un retroceso en términos de igualdad de género en los niveles superiores de educación (16 años y más).

Teniendo en cuenta los datos presentados en esta sección, se constata que, a pesar de las mejoras en los últimos 20 años, el avance de las mujeres en el sistema educativo no se tradujo de la forma esperada en el mercado laboral. La mayoría de ellas, incluso las más educadas, sigue trabajando en el sector de baja productividad y con menores ingresos relativos que los varones. A continuación se exploran los factores que podrían explicar en parte este fenómeno desde el punto de vista de los retornos económicos de la educación.

¹⁰ Como se analizó en el capítulo I, la Argentina y Chile (grupo 1 de expansión educativa) presentan altas tasas de conclusión en primaria y secundaria entre los jóvenes. El Brasil, Colombia, México y Panamá (grupo 2) se caracterizan por la universalización de la educación primaria y moderada conclusión de la secundaria. El Paraguay y el Uruguay (grupo 3) cuentan con educación primaria universalizada pero escasa conclusión de secundaria, mientras el grupo 4 (El Salvador y la República Dominicana) presenta una expansión moderada en educación primaria y secundaria, y el grupo 5 (Honduras, Nicaragua y Guatemala) presenta una baja expansión en educación secundaria y aún no universaliza la educación primaria.

B. ¿Son las carreras que eligen las mujeres las responsables de sus bajos ingresos? Explicaciones desde los retornos de la educación

Una manera clásica de mostrar la relación que existe entre los logros educativos y los ingresos de las y los trabajadores es el cálculo de las tasas internas de retorno privado que genera la educación. Los retornos estiman la recompensa de la inversión educativa en los salarios, dando cuenta del incremento porcentual de los ingresos laborales obtenidos por años adicionales de educación. Con esto se pretende resumir cuánto rinde la educación desde el punto de vista del incremento de ingresos laborales (normalmente salarios), teniendo presente diversos factores que intervienen en dicha relación.

Los actuales retornos podrían incidir en la desventaja de las mujeres en el mercado laboral de dos modos que en cierta medida se potencian: por una parte, hay ciertos factores adscriptivos, como el sexo y la pertenencia étnica, que inciden ampliamente en los retornos educativos, haciendo que determinados grupos sociales como las mujeres y los indígenas obtengan menores ingresos que los varones y que la población no indígena con el mismo nivel educativo. Esto implica que la fuerte presencia de factores de discriminación abonan la desigualdad en los países. Desde esta perspectiva, la feminización de la educación postsecundaria no se traduce en mayores ingresos, debido a la desigualdad de género que se mantiene en el sistema de retribución del mercado laboral. Por otra parte, también influye en este resultado un factor que se arrastra desde el propio sistema educativo y que se relaciona con la orientación vocacional según el sexo del adolescente estudiante, que se traduce en la selección segregada de carreras universitarias y ocupaciones. En este sentido, el predominio de mujeres graduadas en carreras mal pagadas explicaría en parte su desventaja en el mercado laboral a pesar de sus mayores logros educativos.

Es necesario situar el análisis en el contexto general de América Latina, que da cuenta de la reducción de los retornos económicos de los niveles de enseñanza primaria y secundaria en las últimas décadas, para después centrarse en la desigualdad de retornos educativos entre varones y mujeres, asociada a la segregación de las carreras universitarias por sexo y a los actuales retornos diferenciales por carrera.

1. La depreciación de la educación primaria y secundaria

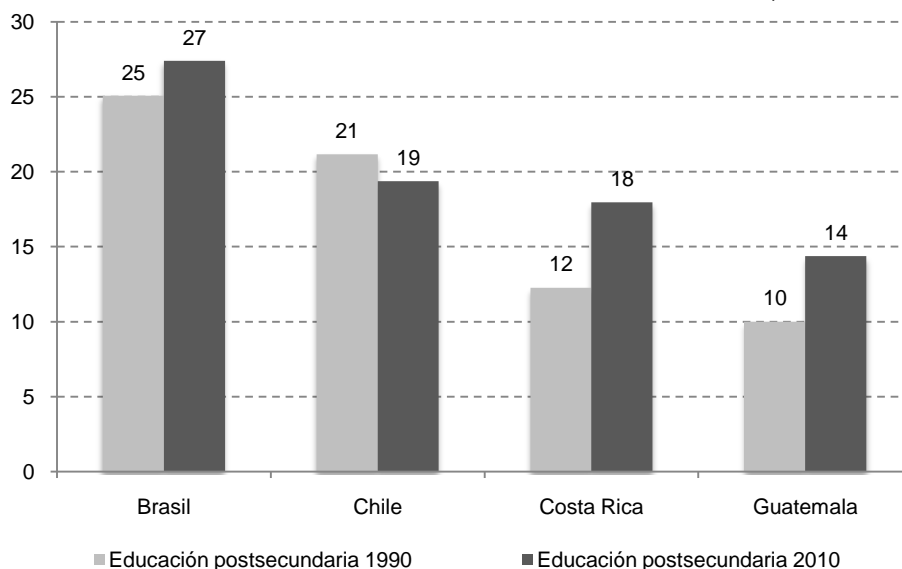
La expansión educativa condujo al aumento de los años promedio de educación de la población, lo que tiene como consecuencia que se requieran cada vez más años de educación para acceder a los mismos salarios, como reflejo de la devaluación de los niveles educativos básicos (CEPAL, 2010b). En el Brasil, por ejemplo, se requerían siete u ocho años de educación (primaria completa) para obtener un salario promedio en 1992, mientras que, en 2001, se requerían 10 u 11 años (secundaria completa) (Araujo e Oliveira, 2004).

Actualmente, en el promedio regional, un año adicional de primaria incrementa los salarios en aproximadamente un 5%, un año adicional de secundaria los incrementa en un 7% y un año adicional en educación terciaria en un 15% (CEPAL, 2010b). Sin embargo, se observan importantes diferencias de un país a otro. Mientras en el Brasil los retornos de la educación terciaria son de un 25% y en Chile de un 19%, en el Ecuador y la República Bolivariana de Venezuela son de un 10%. Esto mismo ocurre con la diferencia entre los retornos por nivel. En la República Dominicana, Colombia y Panamá no se observan diferencias en los retornos entre primaria y secundaria, mientras que en Guatemala prácticamente no se observan diferencias en los retornos entre las enseñanzas secundaria y terciaria debido a la escasa población que completa estos niveles (CEPAL, 2010b).

La depreciación de los niveles básicos de educación se explica por su masificación, producto de la expansión educativa, y se traduce en una creciente recompensa del nivel terciario. En Chile, por ejemplo, de 1990 a 2000 los retornos de los universitarios aumentaron un 50%; en el año 2000, los salarios de los universitarios casi cuadruplicaban los de los egresados de secundaria, y los salarios de los egresados de educación técnica terciaria los duplicaban (Mizala y Romaguera, 2004). En el Uruguay, la tendencia es aún más clara, de 1991 a 2008 no variaron los retornos de primaria (5%), se redujeron los retornos de secundaria a un 15% y los retornos de la educación universitaria se duplicaron (Sapelli, 2009).

El análisis de la tendencia de los retornos educativos de 1990 a 2010, sin importar el nivel de expansión educativa alcanzado por los países, da cuenta de que existe una reducción de los retornos económicos de secundaria (véase el gráfico 17). En lo que respecta a los retornos de la educación postsecundaria, si bien no se observa una tendencia clara, resulta evidente que es el nivel educativo que más premia a los asalariados, incrementando sus ingresos de un 9% a un 27%. Un caso interesante es el de Chile, donde de 1990 a 2010 se han reducido los retornos de la educación terciaria: los retornos aumentaron en 1990 y en la siguiente década comenzaron a caer, lo que podría explicarse por la masificación de la educación secundaria y el creciente acceso a la educación postsecundaria.

GRÁFICO 17
AMÉRICA LATINA (PAÍSES SELECCIONADOS): EVOLUCIÓN DE LOS RETORNOS ECONÓMICOS POR NIVEL EDUCATIVO ASALARIADOS MAYORES DE 20 AÑOS^a, 1990-2010



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de procesamientos especiales de las encuestas de hogares.

^a Sobre la base de las estimaciones anteriores de la CEPAL (*Panorama social de América Latina 2001-2002* y *Panorama social de América Latina 2010*), los retornos se calcularon a partir de regresiones siguiendo la especificación "minceriana escalonada por ciclo educacional". Para este análisis se consideró como variable independiente al logaritmo de los salarios por hora entre los mayores de 20 años, asalariados que trabajan 20 o más horas semanales y que, en los años considerados, percibieron un salario por su trabajo. Se construyeron modelos generales y específicos para hombres y mujeres. En el resto de los modelos se consideraron solamente a los jóvenes de 25 a 29 años.

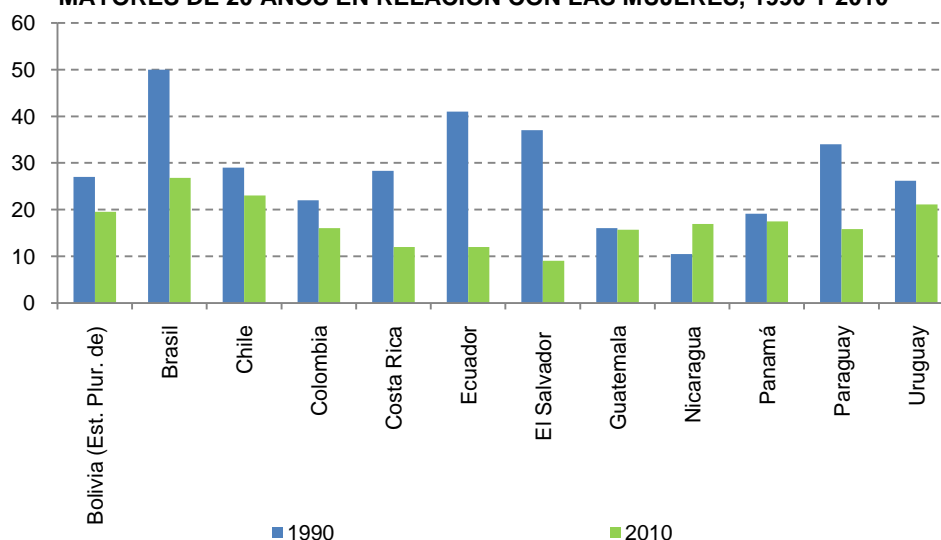
Considerando que la tendencia en América Latina es hacia la feminización de la educación postsecundaria, el siguiente apartado analiza la evolución de los retornos educativos por sexo, para identificar si se ha reducido la desigualdad o no entre varones y mujeres.

2. Desigualdades que se mantienen

A pesar de la expansión educativa y las buenas intenciones de las políticas neutrales consideradas para todos, los factores adscriptivos y la discriminación que se asocian a ellos continúan incidiendo en los retornos educativos. En primer lugar, los y las jóvenes de 25 a 29 años pertenecientes a pueblos indígenas y los residentes en zonas rurales se mantienen en desventaja. En el Paraguay, por ejemplo, las mujeres no indígenas que habitan en zonas urbanas perciben ingresos un 21% más altos que las mujeres de pueblos indígenas habitantes en zonas rurales y los varones no indígenas perciben un 29,5% más que sus pares indígenas. En Guatemala, la diferencia entre los varones de pueblos indígenas es de un 12% de ventaja para los que residen en zonas urbanas y entre las mujeres de un 28%. Resulta alentador que en el Brasil, la ventaja en los retornos económicos de los grupos urbanos no indígenas ni afrodescendientes sobre sus pares que sí lo son se haya reducido en 1990 y 2010, siendo la menor de la región entre los varones y entre las mujeres (un 7% y un 6% respectivamente).

En segundo lugar, es evidente la desigualdad entre varones y mujeres. Los varones perciben un 18% de ingresos más que las mujeres con el mismo nivel educativo (CEPAL, 2010b). Al analizar los datos de América Latina de las últimas dos décadas para los asalariados mayores de 20 años, la ventaja de los varones sobre las mujeres resulta clara. En el gráfico 18 se ilustra la mayor recompensa del mercado laboral para los varones, comparada con la de mujeres cuya situación es similar (grado de formalidad del empleo, zona geográfica de residencia y pertenencia étnica). Sin embargo, el mismo gráfico muestra que de 1990 a 2010 la brecha en los retornos educativos de hombres y mujeres ha ido decreciendo en la gran mayoría de los países, lo que daría cuenta de que la creciente participación de las mujeres en el sistema educativo y laboral se retribuye cada vez más, aunque todavía se está lejos de la igualdad salarial.

GRÁFICO 18
AMÉRICA LATINA (12 PAÍSES): EVOLUCIÓN DEL RETORNO ECONÓMICO PARA LOS VARONES MAYORES DE 20 AÑOS EN RELACIÓN CON LAS MUJERES, 1990 Y 2010



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de procesamientos especiales de las encuestas de hogares.

Las caídas más marcadas se observan en el Ecuador, El Salvador, Costa Rica, el Paraguay y el Brasil, que son justamente los países que mostraban mayor desigualdad de género en los años noventa. En el Paraguay y el Brasil, la ventaja de los varones se redujo a la mitad en los últimos 20 años, aunque hay una diferencia de retorno mayor al 15%. En Guatemala la desigualdad en el retorno educativo entre hombres y mujeres se ha mantenido constante en alrededor de un 16%. Una situación preocupante es que en Nicaragua, contra toda tendencia, la ventaja masculina aumentó en los últimos 20 años alcanzando un 17%¹¹.

3. La segregación de carreras por sexo

Otro factor, que incide en la diferencia del retorno económico que reciben mujeres y hombres con el mismo nivel educativo, es el campo de estudio y carrera que siguen: la segregación de las carreras por sexo contribuye a la desventaja de las mujeres en el mercado laboral (OCDE, 2009, 2011b; UNESCO, 2012). Aunque aumentó la proporción de mujeres que cursan educación terciaria y, en la mayoría de los países de la región, se observa un predominio de mujeres jóvenes que completan el ciclo, estas tienden a concentrarse en carreras desvinculadas de las ciencias y la tecnología, que son ámbitos que el mercado laboral valora y premia de mejor manera. Tal como se vio en el capítulo I, esta segregación se asocia a las actitudes y resultados de desempeño en estas materias, que se van formando durante la trayectoria

¹¹ Similar hallazgo se presenta en el Informe del Banco Mundial y del BID sobre equidad de género del mercado laboral en Nicaragua (Monroy, 2008), que reporta un aumento de la brecha salarial entre hombres y mujeres desde una razón de 1,1 en 1998 a 1,2 en el año 2005.

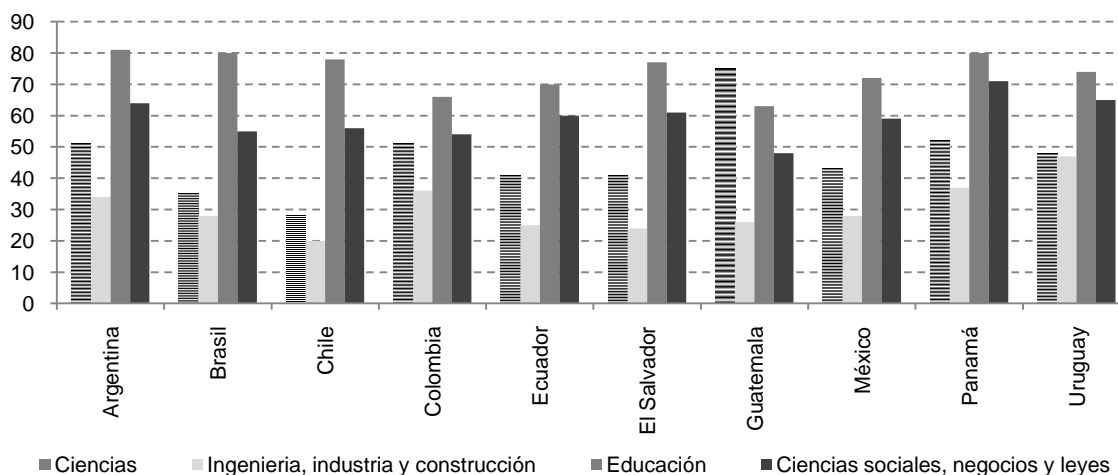
educativa y de socialización, de manera que la diferencia en la orientación por sexo determina luego los campos ocupacionales y de estudios postsecundarios.

Según el enfoque de socialización de género, Sikora y Pokropek (2011) plantean que esta elección considera los roles conocidos desde los hogares, que responden a mandatos culturales de género, por lo que existiría una percepción de que trabajar en ciertas carreras —que representan una prolongación en el ámbito de lo público de los papeles desempeñados en el ámbito privado— es normal. La escasez de mujeres en el campo de las matemáticas y las ingenierías se explica porque, por una parte, no hay muchas madres con estas profesiones o que trabajen en estos ámbitos laborales y, por otra, porque el componente técnico y científico presente en el trabajo doméstico suele ser soslayado bajo criterios de cuidado y bienestar, por lo tanto no hay suficiente información para las hijas en la exploración en estas áreas. Por el contrario, los niños tienen una oportunidad mayor de ver a hombres en la familia en estos campos y es más probable que elijan estas carreras. El estudio indica que existe una alta identificación de género de niños con padres y niñas con madres y sus respectivos trabajos (Bellei y otros, 2013). Esta situación se modificaría a futuro en la medida que más jóvenes mujeres accedan a carreras científicas y técnicas y se constituyan en modelos para sus hijas.

Además, se ha planteado que es más probable que las niñas elijan carreras con recompensa intrínseca, con menos competencia y más cooperación social y cuidados. Las imágenes asociadas con algunos campos influirían en la selección, ya que las niñas perciben las matemáticas y ciencias como menos femeninas, atractivas, populares y sociables, lo que se ha vinculado a que ellas se demoran en desarrollar la autoconfianza y el concepto de sí mismas en estas áreas del conocimiento, y se sienten con menos habilidades para ser exitosas en este tipo de carreras, en contraste con los hombres que desarrollan la autoconfianza más tempranamente (Bellei y otros, 2013).

De acuerdo con datos de la UNESCO, en 2008 un 57% de las mujeres de la región se graduaba en ciencias sociales, negocios y leyes, y un 41% en carreras relacionadas con las ciencias, medicina, biología física, matemática, estadística y computación, dato similar a lo que ocurre en los países de la OCDE (UNESCO, 2012). Mientras la educación es el campo más popular entre las mujeres, ingeniería y computación son más populares entre los varones. Chile es el país con menor proporción de mujeres graduadas en ciencias (23%), mientras que el Uruguay es el que tiene mayor presencia de mujeres (48%) junto con la Argentina (43%) y Panamá (41%) (véase el gráfico 19).

GRÁFICO 19
AMÉRICA LATINA (10 PAÍSES): MUJERES GRADUADAS POR CAMPO DE ESTUDIOS, 2009
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO), *Compendio mundial de la educación 2011. Comparación de las estadísticas de la educación en el mundo*, Montreal, 2011.

Mientras las carreras consideradas científicas son las más redituables, las carreras sociales y humanísticas son las que peor pagan y ofrecen menos oportunidades para ocupar cargos jerárquicos en el sector público y en el privado. En Colombia, por ejemplo, los profesionales en educación son quienes reciben la peor paga (la mitad que los ingenieros y arquitectos) (Hernández, 2010). En Costa Rica, quienes se gradúan en carreras sociales son los que presentan mayor dificultad para encontrar un empleo relacionado con su profesión (Gutiérrez Coto y otros 2012).

RECUADRO 4 LA FEMINIZACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Actualmente en América Latina y el Caribe, existen alrededor de 6,4 millones de docentes para la enseñanza primaria y secundaria. En la región, es una profesión altamente feminizada: el 68,5% del profesorado está constituido por mujeres y en el nivel primario este porcentaje es claramente mayor, donde alcanza al 78% (UNESCO-OREALC, 2012). Si se compara con el resto de las regiones del mundo, es una de las que tiene un mayor grado de feminización de la profesión (véase el cuadro 2).

Coincidiendo con lo que ocurre con otras ocupaciones que concentran mayor población femenina, las investigaciones sugieren que los salarios docentes en América Latina son comparativamente bajos en relación con otras profesiones. A pesar de los esfuerzos realizados por los países latinoamericanos de mejorar las remuneraciones de los docentes, la brecha salarial entre esta profesión y otras similares es importante, lo que limita la posibilidad de atraer y de mantener en el aula a maestras y maestros buenos. A esto se suman las pocas oportunidades en la carrera docente, puesto que para tener una mejora sustancial de su ingreso, el docente debe dejar de trabajar como tal y ser director de escuela o supervisor. No se han desarrollado normativas en la mayoría de los países de la región que valoren el trabajo docente en la sala de clases como fuente de crecimiento profesional (UNESCO-OREALC, 2012).

Fuente: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO-OREALC), *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, 2012.

Si bien queda claro que, en términos generales, reditúan más las carreras en ciencias y tecnología que las humanísticas, ¿ocurre lo mismo al considerar solamente a las mujeres? Debido a la escasez de información —referida a opciones de carrera e ingresos— comparable para los países de América Latina, solo fue posible analizar los retornos económicos por carrera y sexo en Costa Rica, el Ecuador, Guatemala y el Uruguay para el año más cercano a 2010. Los datos dan cuenta que para ambos sexos, optar por una carrera científica reditúa más que una carrera social, por ejemplo, entre los varones jóvenes ecuatorianos de 25 a 29 años, estudiar una carrera científica incrementa sus ingresos un 17% y entre las mujeres los incrementa un 31%. En Costa Rica, las mujeres que optan por una carrera social ven reducidos sus ingresos un 13% y en el Uruguay los aumentan tan solo un 8% (véase el cuadro 2).

CUADRO 2 DOCENTES MUJERES SEGÚN NIVEL DE ENSEÑANZA, 2010 (En porcentajes)

Región	Primaria	Secundaria
Estados Árabes	57	46
Europa Central y del Este	82	72
Asia Central	90	71
Asia Oriental y del Pacífico	62	50
América Latina y el Caribe	78	59
América del Norte y Europa Occidental	83	61
Asia Occidental y del Sur	46	39
África Subsahariana	43	30
Global	62	52

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de datos publicados por el Instituto de Estadísticas de la UNESCO.

Entre los varones guatemaltecos mayores de 30 años, graduarse de una carrera científica reditúa un 36% y una carrera social un 24%. En el Ecuador, los varones que siguen una carrera científica reciben un 26% de ingresos más que quienes optan por cualquier otra carrera. En Costa Rica es donde las carreras científicas reditúan menos para los varones (12%). Entre las mujeres adultas, las carreras científicas reditúan lo mismo en Costa Rica y el Ecuador (18%). Las carreras sociales incrementan los ingresos de las mujeres adultas un 33% en Guatemala y tan solo un 8% en el Uruguay, mientras que para los varones las carreras del área social reditúan casi un 23%. Considerando la alta feminización de las carreras sociales en el Uruguay, las profesionales uruguayas se encuentran en clara desventaja (véase el cuadro 3).

CUADRO 3
RETORNO POR CARRERA SEGÚN SEXO Y GRUPOS DE EDAD PARA PAÍSES SELECCIONADOS,
2010 O DATOS MÁS RECIENTES^a

(En porcentajes)

	Hombres			Mujeres			
	25 a 29 años		Mayores de 30 años	25 a 29 años		Mayores de 30 años	
	Carrera científica	Carrera científica	Carrera social	Carrera científica	Carrera social	Carrera científica	Carrera social
Costa Rica		11,73	-7,56		-13,37	18,33	
Ecuador (urbano)	15,93	26,05		31,29		18,33	
Guatemala		36,47	23,73		18,52		32,86
Uruguay			22,49		8,51		8,11

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de procesamientos especiales de las encuestas de hogares.

^a Solo se presentan los valores estadísticamente significativos al 5%.

Según los datos presentados, se puede señalar que, al menos en cuatro países de la región, las carreras científicas reditúan más a mujeres y varones (jóvenes y adultos), por lo que el desequilibrio existente entre la proporción de mujeres que sigue este campo de estudio y trabajo, tiene un impacto sobre el nivel de retorno económico que reciben al insertarse en el mercado laboral. Las mujeres se gradúan principalmente de las carreras peor pagadas en el mercado y de aquellas que reflejan la división tradicional de roles entre hombres y mujeres (Parra, 1997). Esto explicaría, en parte, la paradoja de que los mayores logros educativos de las mujeres en las últimas décadas no se reflejen en una mayor equidad en su posterior inserción laboral.

A lo largo del capítulo se evidencia la paradoja referida a los avances en la trayectoria educativa de las niñas y adolescentes y su traducción en oportunidades de bienestar futuro presente en la región. El análisis se focaliza en el tipo de inserción laboral de las mujeres jóvenes y adultas, que es desventajosa respecto de la de sus pares varones, incluso entre las más educadas. Hay una brecha salarial que, aunque se ha reducido en la mayor parte de los países, aún es muy importante. Las mujeres además se insertan en empleos de menor calidad y productividad, y con menos posibilidades de estar protegidas por la seguridad social, a lo que se suma que están por mayor tiempo en situación de desempleo.

Todo esto se relaciona, en gran parte, con factores ajenos a las trayectorias educativas como discriminaciones, sesgos y falta de valoración de las mujeres en el mercado laboral de la región. Pero también hay elementos del sistema educativo que entran en juego, que se asocian al propio sesgo de selección del área ocupacional. Las trayectorias de formación, abordadas en el capítulo I, conducen a que las mujeres se formen en las áreas de menor retribución económica y que luego trabajen en dichas áreas. Frente a este desequilibrio, es importante fomentar desde el sistema escolar una distribución más pareja entre los hombres y mujeres que entran a las áreas más redituables, como son las ciencias y la tecnología. Es necesario abordar también los sesgos de valoración de las distintas áreas de ocupación del mercado laboral.

IV. Trayectorias educacionales truncas

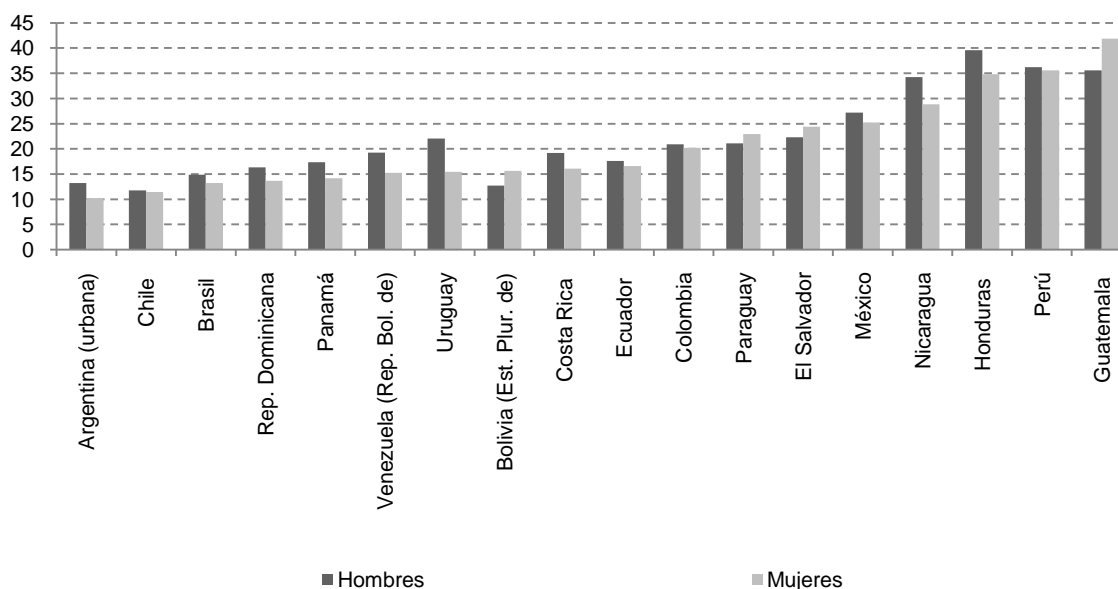
A. Abandono de la educación en la adolescencia

A pesar de los avances en el acceso y cobertura del sistema educativo en América Latina —fenómeno analizado en los capítulos anteriores—, el abandono temprano y el rezago se mantienen como los principales desafíos en la región, en especial en la enseñanza secundaria. Prácticamente la totalidad de los niños de 11 años estudia, pero a los 17 años la mitad ya ha abandonado el sistema y solo uno de cada tres completa la secundaria sin rezago. A los 24 años, uno de cada diez jóvenes —varones y mujeres— latinoamericanos no completó el nivel primario de enseñanza y la mitad la educación secundaria (SITEAL, 2010). El origen socioeconómico continúa influyendo en los logros educativos de los niños, niñas y adolescentes, concentrándose el abandono temprano y la repitencia en los estratos de menores ingresos, en la población indígena y afrodescendiente, y en las áreas rurales (López y Pereyra, 2008; Pereyra, 2008): cuatro de cada cinco estudiantes del quintil de ingresos más rico completa la enseñanza secundaria respecto de uno de cada cinco estudiantes del quintil de menores ingresos (CEPAL, 2010b). Esto implica que la mitad de los jóvenes Latinoamericanos no logra gozar de las ventajas asociadas a completar la educación secundaria, es decir, a una mejor transición al mundo del trabajo y a la eventual inserción en el mercado laboral (ADDECO, 2007), a menor riesgo de caer en desempleo (Riddell y Song, 2011) y a la posibilidad de acceder a la educación superior —técnico-profesional o universitaria—, asociada a mejores trabajos con salarios más altos, más formales y estables. Además de estos beneficios personales, la educación secundaria también se asocia a beneficios para la sociedad en su conjunto, expresados en una menor probabilidad de participar en conductas riesgosas como la delincuencia (Catterall, 1997; Lochner, 2004; Lochner y Moretti, 2004) y la drogadicción, un mayor sentido de cohesión social y una mayor participación ciudadana (Heliwell y Putnam, 2007; Milligan, Moretti y Oreopoulos, 2004; Hauser, 2000).

En los países de América Latina, en promedio, alrededor del 20% de los adolescentes, varones y mujeres, de 12 a 18 años no asiste a un establecimiento educativo. Como se ilustra en el gráfico 20, la situación en la región es bastante heterogénea. En aquellos países donde ha habido mayores progresos en logros educativos y masificación del acceso, también hay menores tasas de deserción, pero, incluso en estos países, como la Argentina y Chile, hay un 10% de adolescentes que está excluido del sistema educativo. La tendencia general es que este porcentaje es levemente superior en el caso de los hombres,

a excepción de países con alta proporción de población indígena donde la relación es inversa, como ya se analizó en el capítulo I.

GRÁFICO 20
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (18 PAÍSES): ADOLESCENTES DE 12 A 18 AÑOS QUE NO ESTUDIAN
(NO ASISTEN A UN CENTRO EDUCATIVO) SEGÚN SEXO, ALREDEDOR DE 2010
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares.

El abandono escolar ha sido objeto de investigaciones durante varias décadas y se han determinado dos grandes categorías de factores de riesgo: los extraescolares, es decir, que no están relacionados con el centro educativo y los factores escolares (Balfanz, Herzog y Mac Iver, 2007). En la primera categoría se encuentran los factores individuales, sociales y económicos. Los individuales se refieren a características del adolescente —sexo, edad, habilidades cognitivas y no cognitivas, motivación por el estudio y maternidad o paternidad adolescente, entre otros— y de su entorno familiar —nivel socioeconómico, composición familiar, educación de los progenitores, presencia de la madre y del padre. Los factores sociales que afectan los resultados escolares de los adolescentes incluyen la situación de vida de personas en su entorno social, es decir, el barrio, el colegio y su grupo de amigos. Su influencia en el desempeño académico se debe a los procesos de socialización y a los roles que juegan los individuos en el entorno del estudiante. Los factores económicos remiten a lo que ocurre en la economía, como la demanda laboral, cambios en salarios y otros fenómenos que afectan directa o indirectamente la asistencia escolar de los y las adolescentes, en la medida que generan oportunidades de empleo.

Por otra parte, los factores escolares se pueden dividir a su vez en dos tipos: el primero se refiere a las características propias de los centros educativos, que inciden en la escolaridad de los adolescentes —infraestructura, la pertinencia del currículo, la calidad de los profesores y las políticas de retención de grado. El segundo tipo remite a los denominados factores académicos, es decir, al desempeño del estudiante —notas, asistencia y repitencia, entre otros.

En la región se ha detectado que una importante proporción de adolescentes en edad de cursar la secundaria todavía asiste al nivel de enseñanza primaria. El atraso o rezago escolar sostenido es uno de los grandes factores que influye en la deserción escolar. El rezago escolar se genera y acumula, hay estudiantes, por ejemplo, que cursan con uno, dos, tres y más años de atraso al avanzar en la educación

primaria y en la secundaria, por lo tanto, se incrementa la incidencia del abandono en la población con más rezago (UNICEF, 2012).

Una vez que los y las adolescentes abandonan la enseñanza secundaria debido a alguno (o varios) de los factores antes descritos se dedican a diferentes tipos de actividades. La Organización Internacional del Trabajo (OIT) clasifica las actividades en las que participan los niños, niñas y jóvenes como actividades productivas, ya sean remuneradas o no remuneradas, y no productivas. Dentro de las actividades productivas están aquellas de producción económica para el mercado —producción de bienes y servicios, que pueden o no ser remuneradas— y producción económica no comercial —bienes para uso propio, producción y procesamiento agrícola y otros procesamientos (por ejemplo, tejido y confección), y actividades de construcción doméstica. También se consideran otras actividades productivas como el servicio doméstico no remunerado, que incluye tareas domésticas en el hogar (cocina, limpieza y cuidado de algún miembro del hogar, entre otras). Entre las actividades no productivas se encuentran educación, formación, entretenimiento, cultura, cuidado personal, así como también comportamientos riesgosos como el consumo de drogas y alcohol, y la delincuencia¹².

En este capítulo se exploran algunos de los principales factores que parecen tener el mayor impacto sobre la deserción escolar en América Latina desde una perspectiva de género. Estos factores tienden a centrarse en características individuales de los y las adolescentes y de su entorno familiar, pero también se relacionan con su conexión con el ámbito escolar.

En los países latinoamericanos, uno de los factores que más fuertemente se asocia con la deserción escolar es la condición de pobreza del hogar. El abandono escolar en la región es mayor entre adolescentes más pobres: ocho de cada diez del quintil más pobre no terminan su educación secundaria, comparado con dos de cada diez jóvenes en el quintil más rico (CEPAL 2010b). No debiera sorprender, por lo tanto, que la principal razón de abandono del sistema escolar declarada por los y las adolescentes en la región sean las dificultades económicas.

En América Latina, el 24% de los hombres y el 26% de las mujeres de 12 a 18 años que no asisten a un centro educativo declaran que los motivos económicos es la razón más importante de no ir a la escuela (véase el gráfico 21), lo que confirma la relación negativa entre deserción escolar y pobreza. Al analizar las razones de deserción que dan los jóvenes del quintil 1 de ingresos en comparación con jóvenes del quintil 5, la importancia de la situación económica del hogar es mucho mayor para los jóvenes más pobres: el 30% de ellos declara razones económicas como su principal razón de abandono, comparado con un 13% de los jóvenes con ingresos más altos. La pobreza no discrimina por sexo: no existe una diferencia significativa en la importancia de la dificultad económica como factor de deserción escolar¹³.

Otra razón importante mencionada por los adolescentes para no estudiar —asociada probablemente también a las necesidades económicas— tiene que ver con el trabajo remunerado, sobre todo en el caso de la deserción masculina en la región. La preocupación por los efectos negativos que puede tener el trabajo en el desarrollo escolar de los adolescentes, se ve plasmada en los artículos 28 y 32 de la Convención sobre los Derechos del Niño, en que se reconocen los derechos a la educación y a la protección de cualquier trabajo que pueda entorpecer su educación, así como también en los diferentes convenios OIT relacionados con el trabajo infantil¹⁴. En las últimas décadas muchos países de la región han extendido los años de obligatoriedad de la educación desde la primaria para cubrir al menos la baja secundaria (Cortés y Giacometti, 2010). Desde el punto de vista de las políticas públicas, el trabajo de

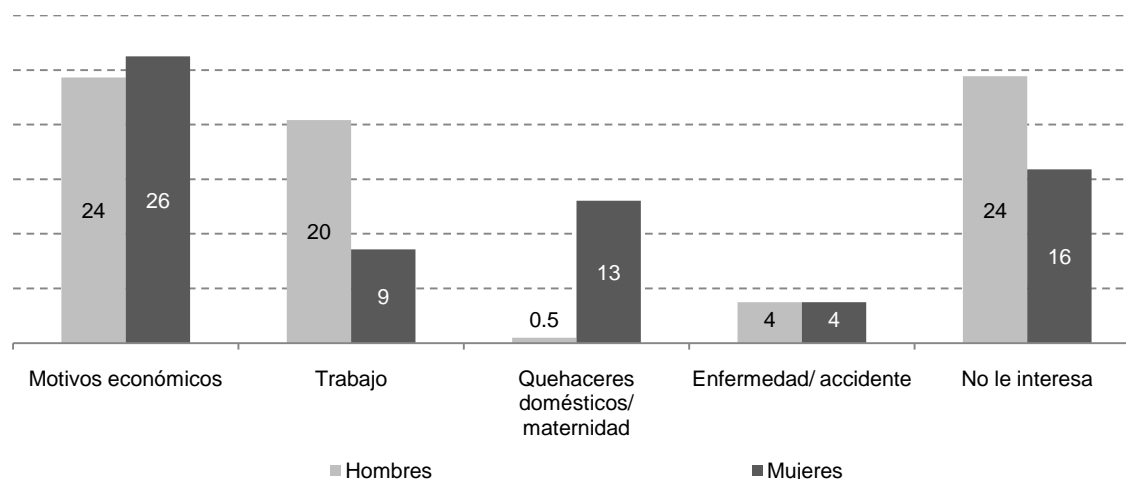
¹² La diferencia entre actividades productivas y no productivas radica en el hecho de que las primeras pueden ser delegadas a terceros, es decir, podrían ser subcontratadas a otras personas, con los mismos resultados, mientras que el segundo tipo de actividad no puede delegarse a un tercero con los mismos resultados (OIT, 2010a).

¹³ En el quintil 1, el 29% de los hombres y el 32% de las mujeres declaran razones económicas como la principal razón de no asistir a un centro educativo, mientras que un 13% y un 14% de hombres y mujeres lo declaran en el quintil 5, según la CEPAL, sobre la base de procesamientos especiales de las encuestas de hogares de ocho países (Estado Plurinacional de Bolivia, Chile, Ecuador, Honduras, Nicaragua, Perú, Paraguay y República Bolivariana de Venezuela).

¹⁴ Véanse el Convenio 138 sobre la edad mínima de admisión al empleo, el Convenio 182 sobre las peores formas de trabajo infantil, y la Declaración sobre los principios y derechos fundamentales en el trabajo (1999).

niños, niñas y adolescentes es negativo si interfiere en su salud o en sus logros educativos, ya que una menor escolaridad está correlacionada con pobreza futura.

GRÁFICO 21
AMÉRICA LATINA (PAÍSES SELECCIONADOS^a): PRINCIPALES RAZONES DE NO ASISTIR A UN CENTRO EDUCATIVO ENTRE ADOLESCENTES DE 12 A 18 AÑOS QUE NO HAN TERMINADO LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
(Promedio simple y en porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de ocho países (Estado Plurinacional de Bolivia, 2007; Chile, 2009; Ecuador, 2010; Honduras, 2010; Nicaragua, 2005; Perú, 2010; Paraguay, 2010; y República Bolivariana de Venezuela, 2010).

^a Se seleccionaron países cuyas encuestas de hogares contienen, por una parte, información sobre razones de no asistencia a un centro educativo y, por otra, en las que se puede identificar y excluir a adolescentes que no asisten porque terminaron sus estudios. Enfermedad/accidente no incluye Nicaragua. La República Bolivariana de Venezuela solo incluye zonas urbanas.

La evidencia empírica sugiere que los padres recurren al trabajo de niños y jóvenes debido a restricciones económicas. Diversas investigaciones revelan que cuando las familias se ven expuestas a aumentos inesperados de sus ingresos disminuye el trabajo infantil y crece la participación escolar de los niños (Edmonds 2005, 2006; Bourguignon, Ferreira y Leite, 2003; Cardoso y Souza, 2004; Beegle, Dehejia y Gatti, 2006). Por otra parte, los jóvenes provenientes de familias más pobres —donde una mayor proporción de niños, niñas y adolescentes trabaja— son más propensos a abandonar los estudios, al menos temporalmente, cuando aparecen oportunidades de trabajo. Por ejemplo, en zonas urbanas del Brasil, cuando mejoran las condiciones del entorno económico, el trabajo infantil aumenta y los logros educacionales empeoran (Neri y Thomas, 2010; Duryea y Arends-Kuenning, 2003), fenómeno que también se encuentra en las zonas rurales del Brasil y Nicaragua (Kruger, 2006 y 2007). Esta evidencia revela que existe una dinámica de entrada y salida de los jóvenes del sistema escolar en reacción a oportunidades temporales: niños más pobres dejan de asistir al centro educativo en un año “bueno” —en oportunidades laborales— para regresar al siguiente. Por lo tanto, se conjugan factores individuales (condición socioeconómica familiar) con factores económicos del entorno que afectan la escolaridad del adolescente.

Este fenómeno podría estar relacionado con retrasos en el progreso académico de los más pobres, por lo tanto, las y los adolescentes de familias más pobres son doblemente vulnerables a desertar del proceso educativo para ingresar al mundo del trabajo por distintas razones: por una parte, porque los niveles de ingreso y riqueza permanente de las familias no pueden solventar los costos de la educación y, por otra, porque muchos jóvenes de bajos ingresos deciden aprovechar oportunidades laborales de corto plazo y abandonan sus estudios. El trabajo —entendido como el trabajo remunerado en el mercado— es doblemente importante como factor de deserción escolar entre los varones: el 20% declara que es la razón de no asistir a un centro educativo, comparado con el 9% de las mujeres.

Entre las niñas y adolescentes, el motivo de abandono de la escolaridad es que se ven obligadas a asumir el trabajo doméstico no remunerado, así como la maternidad y los quehaceres domésticos: el 13% de las mujeres abandona su educación por esta causa, mientras que para los hombres es casi insignificante en su decisión de abandonar la escolaridad (0,5%).

El desinterés y la falta de motivación también son razones por las que los adolescentes abandonan sus estudios. Todas las encuestas de hogares que indagan las razones de abandono tienen como opción de respuesta “no me interesa”, y esta falta de interés por asistir a un centro educativo tiene para los varones la misma relevancia que las razones económicas: un 24% no estudia por este motivo, comparado con el 16% de las mujeres. Aunque no existe información primaria sobre este tema, estudios secundarios sugieren que el desinterés podría estar relacionado con la falta de beneficios de la enseñanza secundaria (reales o percibidos) y con la desconexión entre la cultura escolar y la juvenil (véase el capítulo V).

B. Necesidades económicas y trabajo remunerado como gatillantes de la deserción escolar masculina

1. Incidencia del trabajo remunerado

Bajo una definición amplia y más comprensiva del concepto de trabajo se incluyen las actividades que son remuneradas en el mercado laboral y las no remuneradas en el ámbito doméstico familiar, lo que cobra especial pertinencia al aplicar un enfoque de género a las actividades de las personas y es crucial al momento de analizar las actividades de los y las adolescentes cuando abandonan sus estudios o cuando trabajan paralelamente a ellos.

En consecuencia, en este estudio, se utiliza la clasificación de trabajo remunerado para referirse a las actividades de producción económica en el mercado. Según las encuestas de hogares de la región, la gran mayoría de los jóvenes de 12 a 18 años se dedica exclusivamente a estudiar¹⁵ (véase el gráfico 22), es decir, en promedio el 68,5% de los y las adolescentes de los países latinoamericanos estudia sin trabajar remuneradamente y el 11% estudia y trabaja remuneradamente al mismo tiempo. La tasa de asistencia a un centro educativo es la suma de la proporción de adolescentes que asiste sin trabajar más la proporción que asiste y trabaja. Por lo tanto, en promedio, el 79,5% de los adolescentes de 12 a 18 años se encuentra estudiando.

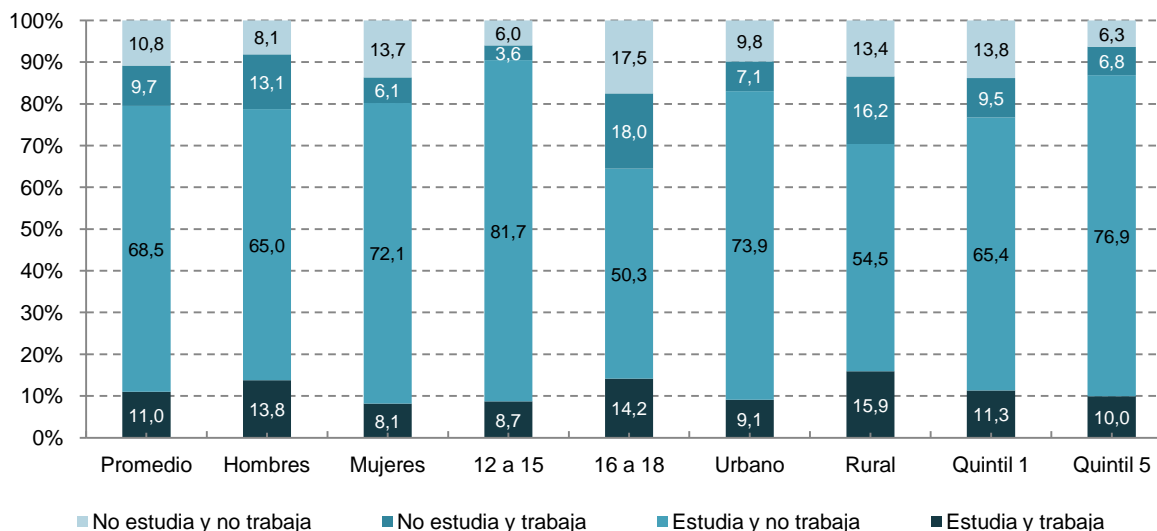
¿Cuál es la situación del 21% de los adolescentes que no asiste a un centro educativo? Según las encuestas de hogares, en promedio, casi el 10% de los y las adolescentes de los países de América Latina no estudia y trabaja remuneradamente, mientras que cerca del 11% de ellos no estudia y tampoco trabaja.

Respecto de las diferencias observadas en la decisión de trabajo remunerado y estudio, la literatura empírica del trabajo infantil en América Latina señala que la probabilidad de trabajar en actividades económicas es mayor entre los varones y aumenta con la edad, la ruralidad y la pobreza (Edmonds, 2007). El estudio confirma los siguientes hallazgos: la incidencia de trabajo remunerado es casi tres veces mayor en adolescentes que tienen de 16 a 18 años que en los de 12 a 15 años, la proporción de adolescentes rurales que trabaja remuneradamente es dos veces mayor a la de los urbanos y en el quintil más bajo de ingresos la incidencia del trabajo remunerado es un 25% mayor que en el quintil de ingresos más altos. Además, casi el 27% de los adolescentes hombres trabaja remuneradamente comparado con el 14% de las mujeres (véase el gráfico 22). Este último dato no significa que las adolescentes trabajen menos que sus pares varones, sino que trabajan menos en actividades remuneradas y más en trabajos domésticos, tal como lo hace el resto de la población femenina de todas las edades, razón por la que su verdadero nivel de productividad y contribución económica al hogar es subestimado.

¹⁵ Se dice que los y las adolescentes estudian si en las encuestas de hogares declaran asistir a un centro educativo.

GRÁFICO 22
AMÉRICA LATINA (PROMEDIO 18 PAÍSES): SITUACIÓN ESTUDIO-TRABAJO REMUNERADO DE ADOLESCENTES DE 12 A 18 AÑOS EN CADA ACTIVIDAD^a EN AMÉRICA LATINA, SEGÚN SEXO, EDAD, ZONA DE RESIDENCIA E INGRESO, ALREDEDOR DE 2010

(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de 18 países (Argentina, 2010; Estado Plurinacional de Bolivia, 2007; Brasil, 2009; Chile, 2009; Costa Rica, 2010; Colombia, 2010; Ecuador, 2010; El Salvador, 2010; Guatemala, 2006; Honduras, 2010; México, 2010; Nicaragua, 2005; Panamá, 2010; Perú, 2010; Paraguay, 2010; República Dominicana, 2010; Uruguay, 2010; y República Bolivariana de Venezuela, 2010).

^a "Estudia" se refiere a asistencia a un centro educativo. "Trabaja" incluye actividades de producción económica; no incluye trabajo doméstico no remunerado.

Al incorporarse al mundo del trabajo remunerado, los hombres desertores del sistema educativo son capaces de compensar, parcialmente, la falta de inversión en educación formal con experiencia laboral, que es reconocida por futuros empleadores y premiada en el mercado laboral. Las mujeres, en cambio, se especializan en el trabajo doméstico, donde desarrollan competencias que no son valoradas por el mercado o lo son en uno de los trabajos peor pagados y en peores condiciones laborales: el servicio doméstico.

En América Latina, la búsqueda de empleo es más frecuente entre los adolescentes varones que no asisten a un centro educativo (en promedio el 11% de los que no estudian ni trabajan, declaran estar buscando empleo) que entre las mujeres que no asisten, ya que solo el 8% de ellas declara buscar un empleo (véase el cuadro 4). Por otra parte, la búsqueda de empleo es poco común entre los jóvenes que sí asisten y no están trabajando, en porcentajes similares para varones y mujeres.

Si bien en la región los adolescentes que no estudian tienen una mayor participación en el mercado laboral que las mujeres, existen diferencias importantes de un país a otro. En México y El Salvador, por ejemplo, la participación de los hombres es más de tres veces mayor que la de las mujeres, mientras que en Costa Rica, Nicaragua, el Paraguay, el Ecuador, el Estado Plurinacional de Bolivia y la República Bolivariana de Venezuela, los hombres participan dos veces más que las mujeres. La tasa de participación laboral es mayor en las adolescentes mujeres que no estudian en el Brasil, Colombia, Guatemala, el Perú, la República Dominicana y el Uruguay, lo que puede tener relación con condiciones propias del mercado laboral, donde podría existir una mayor demanda laboral por ocupaciones más feminizadas, como, por ejemplo, el empleo doméstico.

CUADRO 4
AMÉRICA LATINA (18 PAÍSES): ADOLESCENTES DE 12 A 18 AÑOS QUE NO ASISTEN A UN CENTRO EDUCATIVO NI TRABAJAN Y QUE BUSCAN EMPLEO, ALREDEDOR DE 2010^a
(En porcentajes)

País	No asiste		
	Hombres	Mujeres	Hombres y mujeres
Argentina	10,0	8,8	1,1
Bolivia (Estado Plurinacional de)	7,2	4,4	1,6
Brasil	11,9	13,6	0,9
Chile	15,8	11,8	1,3
Colombia	12,8	15,1	0,8
Costa Rica	14,2	10,1	1,4
Ecuador	10,6	7,0	1,5
Guatemala	2,3	2,4	0,9
Honduras	2,7	2,0	1,3
México	17,2	4,8	3,6
Nicaragua	3,2	1,9	1,7
Panamá	8,3	8,2	1,0
Perú	3,3	4,2	0,8
Paraguay	9,9	6,6	1,5
República Dominicana	21,4	25,4	0,8
El Salvador	13,9	4,0	3,5
Uruguay	12,5	15,6	0,8
Venezuela (República Bolivariana de)	12,6	7,7	1,6
América Latina	11,6	8,0	1,5

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de 18 países (Argentina, 2010; Bolivia, 2007; Brasil, 2009; Chile, 2009; Costa Rica, 2010; Colombia, 2010; Ecuador, 2010; El Salvador, 2010; Guatemala, 2006; Honduras, 2010; México, 2010; Nicaragua, 2005; Panamá, 2010; Perú, 2010; Paraguay, 2010; República Dominicana, 2010; Uruguay, 2010; y República Bolivariana de Venezuela, 2010).

^a El promedio para América Latina es ponderado.

2. Segregación ocupacional

Tal como se analizó en el capítulo III, la segregación ocupacional por sexo y su relación con la discriminación salarial está bien documentada en todas las regiones del mundo, por lo que es importante analizar los sectores económicos en que los y las adolescentes se insertan en el mercado laboral, para describir si en América Latina la segregación ocupacional se inicia desde edades tempranas, ya que también podría estar relacionada con la calidad de empleo que las mujeres y hombres con menor educación son capaces de obtener en el futuro.

En un estudio de la OIT (Guarcello y otros, 2006) se analizan diferencias por sexo en las tendencias del trabajo infantil y de adolescentes en 11 países de América Latina. A continuación se resumen algunos hallazgos para el grupo de adolescentes de 15 a 17 años. Primero, los hombres que trabajan tienden a concentrarse mayoritariamente en el sector agrícola —más de la mitad de esta población empleada se encuentra en este sector (véase el cuadro 5)—, lo que se debe principalmente a las características de las zonas rurales, donde la incorporación temprana al mercado laboral es mayor (véase el gráfico 22). Segundo, en zonas urbanas, el sector que agrupa a la mayoría (relativa) de los jóvenes hombres es el comercio, donde trabaja el 31,3% de ellos, seguido por los sectores de manufactura (casi un 19%) y agricultura (casi un 18%).

CUADRO 5
AMÉRICA LATINA (11 PAÍSES): DISTRIBUCIÓN DEL TRABAJO DE ADOLESCENTES DE 15 A 17 AÑOS
EN ACTIVIDADES ECONÓMICAS POR SECTOR DE ACTIVIDAD, ZONA DE RESIDENCIA Y SEXO^a
(En porcentajes)

Sector económico	Total		Urbano		Rural	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Agricultura	50,9	22,8	17,8	4,4	74,9	42,8
Comercio	17,9	25,6	31,3	32,3	8,0	17,8
Servicio	8,7	27,8	12,7	32,5	3,5	19,3
Manufactura	11,0	15,4	18,8	17,6	6,3	13,2
Construcción	8,2	0,4	14,4	0,7	4,7	0,2
Servicio doméstico	1,5	16,0	2,0	21,4	1,1	12,9
Otro	5,1	2,4	9,8	4,2	3,6	1,7

Fuente: Estimación propia sobre la base de la Tabla A8 en Guarcello y otros, "Child labour in the Latin America and Caribbean region: a gender based analysis", UCW (Understanding Children's Work), *Working Paper Series*, Organización Internacional del Trabajo (OIT), Ginebra, 2006. Promedio simple basado en información de encuestas de hogares y encuestas de empleo de 11 países: Estado Plurinacional de Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá y República Bolivariana de Venezuela.

^a Manufactura no incluye Panamá; construcción no incluye El Salvador y Guatemala; servicio doméstico no incluye Brasil, Colombia, Guatemala, Honduras, Nicaragua y República Bolivariana de Venezuela.

Las mujeres adolescentes que se han incorporado al mercado laboral están, en promedio, menos concentradas que los varones en un solo sector y su participación laboral es más diversificada: trabajan principalmente en los sectores de servicios, comercio y agricultura. También se observan diferencias importantes entre zonas urbanas y rurales, ya que en las zonas rurales hay un mayor porcentaje de jóvenes mujeres que trabaja —igual que sus pares varones— en el sector agrícola (43%), mientras que en las zonas urbanas trabajan principalmente en los sectores del comercio y de servicios.

Un caso particular del trabajo adolescente lo constituye el servicio doméstico que es realizado mayoritariamente por mujeres, donde el porcentaje de participación masculina es completamente residual (véase el cuadro 5). Este tipo de tarea se considera una de las peores formas de trabajo infantil, ya que algunas características del servicio doméstico son el alejamiento de sus familias, la falta de contratos y la prevalencia de horarios excesivos (CEPAL/UNICEF, 2009). La precariedad de este trabajo es producto de la escasa regulación, los bajos salarios, el débil acceso a la protección social y la discriminación. El trabajo doméstico en la región suele inscribirse en una situación jurídica menos protegida que el resto de los empleos, lo que es un indicador del arraigo de pautas discriminatorias hacia las mujeres y de la desvalorización del trabajo del cuidado de otros, que ha sido tradicionalmente femenino (CEPAL, 2012). Por lo tanto, en América Latina un porcentaje importante de jóvenes trabajadoras, especialmente en zonas urbanas, se encuentra en empleos de calidad inferior y que las mantendrán en situación de pobreza.

En términos del tipo de ocupación, también existen diferencias importantes por sexo entre los adolescentes (véase el cuadro 6). Las ocupaciones que más concentran a los adolescentes son las de trabajadores no calificados, donde trabaja casi el 32% de ellos, y agricultores y trabajadores calificados agropecuarios y pesqueros, donde trabaja casi el 22%. Por otra parte, las ocupaciones que más concentran a mujeres adolescentes son las de trabajadoras de los servicios y vendedoras de comercio y mercados, donde trabaja el 36%, y trabajadoras no calificadas, donde trabaja un 24%.

En el cuadro 6 también se observa que una mayor proporción de adolescentes varones tiene ocupaciones con algún grado de calificación mayor o de conocimiento específico, las que suelen asociarse a mejores remuneraciones. Mientras el 43% de los adolescentes trabajadores se ocupa como profesional, técnico-profesional de nivel medio, trabajador agropecuario calificado, operarios de artes

mecánicas u operador de máquinas y montadores, solo el 38% de las mujeres adolescentes trabajadoras se inserta en este tipo de ocupaciones. La mayoría de ellas se concentra en actividades de servicio y como trabajadoras no calificadas (un 60% de las adolescentes comparado con un 49% de los varones).

CUADRO 6
AMÉRICA LATINA (19 PAÍSES): DISTRIBUCIÓN DEL TRABAJO EN ACTIVIDADES ECONÓMICAS POR OCUPACIÓN DE LA POBLACIÓN DE 12 A 18 AÑOS QUE TRABAJA, POR SEXO, ALREDEDOR DE 2010

Ocupación	Todos	Hombres	Mujeres
Miembros del poder ejecutivo, legislativo, directivos	0,9	0,8	1,2
Profesionales, científicos e intelectuales	0,8	0,6	1,1
Técnicos y profesionales de nivel medio	2,0	1,9	2,3
Empleados de oficina	7,7	6,5	10,2
Trabajadores de servicios y vendedores de comercio y mercados	23,4	17,1	36,0
Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios y pesqueros	19,6	21,7	15,2
Oficiales, operarios y artesanos de artes mecánicas y de otros oficios	6,3	6,9	5,1
Operadores de instalaciones y máquinas y montadores	9,8	12,5	4,6
Fuerzas Armadas	0,1	0,1	0,0
Trabajadores no calificados	29,4	31,9	24,2

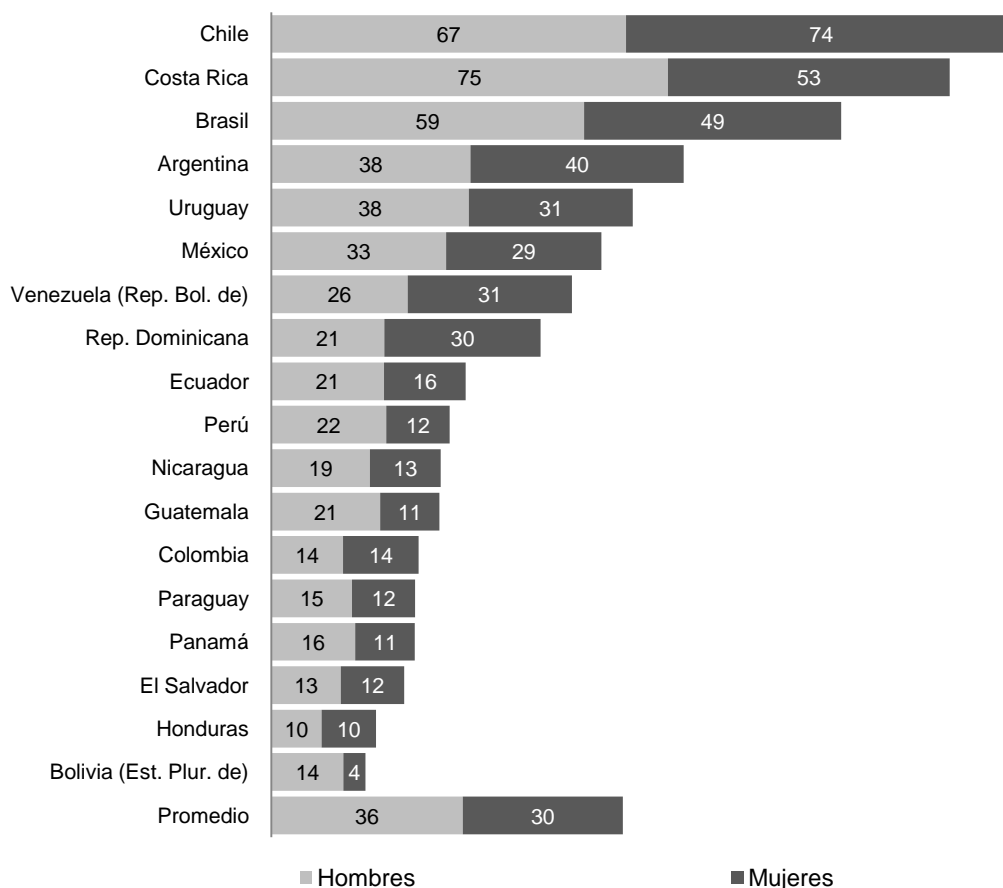
Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de procesamientos especiales de las encuestas de hogares de 19 países (Argentina, Estado Plurinacional de Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Perú, Paraguay, República Dominicana, Uruguay y República Bolivariana de Venezuela).

3. Calidad del empleo: formalidad

En la región, la proporción de adolescentes trabajadores que se inserta en un trabajo formal es baja y, además, es más alta para varones (36%) que para mujeres (30%) en promedio. Ello implica que las jóvenes trabajadoras gozan en menor medida que los hombres de la protección laboral, incluyendo la legislación específica de protección por maternidad y licencias parentales. La inserción laboral en el sector informal usualmente se asocia a empleos de peor calidad, con menores salarios y jornadas más extendidas, sin prestaciones de salud —licencias médicas por enfermedad, embarazo y puerperio— y a la exposición a condiciones laborales peligrosas. A esto se suma que existen consecuencias de largo plazo, ya que los trabajadores del sector informal no están insertos en los sistemas de seguridad social —seguros de cesantía, sistemas de jubilación y pensiones.

Las y los adolescentes que trabajan remuneradamente muestran un promedio regional de tasa de formalidad —con contrato laboral— que esconde diferencias importantes de un país a otro en dos aspectos: i) el grado de formalidad; y ii) en la diferencia en formalidad laboral por sexo (véase el gráfico 23). En Chile, Costa Rica y el Brasil existen altas tasas de formalidad, pero la participación de mujeres en trabajos formales es mayor que los hombres en Chile (un 74% comparado con un 67%) y menor en Costa Rica (un 53% frente a un 75%) y el Brasil (un 49% comparado con un 59%). En el otro extremo, el Estado Plurinacional de Bolivia tiene tasas de formalidad bajas, especialmente entre las jóvenes mujeres que trabajan: solo un 4% trabaja en el sector formal comparado con un 14% de los adolescentes hombres.

GRÁFICO 23
AMÉRICA LATINA (18 PAÍSES): TASAS DE FORMALIDAD SEGÚN SEXO DE ADOLESCENTES
DE 12 A 18 AÑOS QUE TRABAJAN EN EL SECTOR FORMAL
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de 18 países (Argentina, 2010; Estado Plurinacional de Bolivia, 2007; Brasil, 2009; Chile, 2009; Costa Rica, 2010; Colombia, 2010; Ecuador, 2010; El Salvador, 2010; Guatemala, 2006; Honduras, 2010; México, 2010; Nicaragua, 2005; Panamá, 2010; Perú, 2010; Paraguay, 2010; República Dominicana, 2010; Uruguay, 2010; y República Bolivariana de Venezuela, 2010).

En síntesis, el trabajo remunerado de los y las adolescentes de América Latina se caracteriza por una importante desigualdad de género y factores de discriminación contra las mujeres, que, probablemente, se repliquen y reproduzcan en su futuro laboral. La segregación ocupacional por sexo se inicia en la adolescencia, ya que los hombres en promedio se concentran en el sector agrícola y las mujeres en los sectores agrícolas, comercio y servicios. Es preocupante que, en las zonas urbanas, más del 20% de las adolescentes trabajen en servicio doméstico, que es una de las peores formas de trabajo infantil.

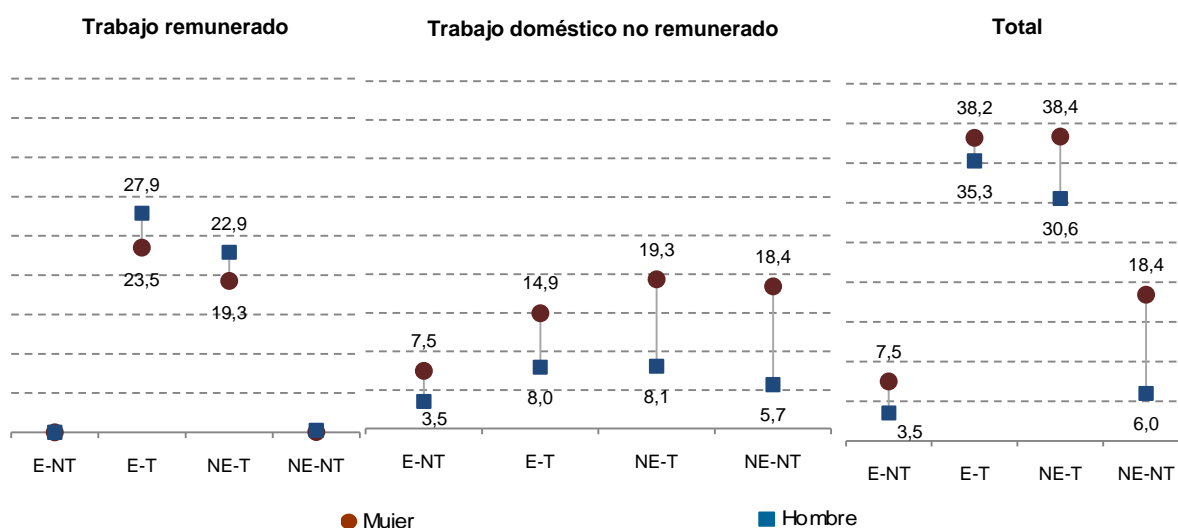
Los hombres jóvenes tienen trabajos de mejor calidad, mejor remunerados y en el sector formal, lo que implica que las mujeres adolescentes que trabajan no tienen el mismo acceso a la protección del régimen laboral, ni a las prestaciones sociales de un trabajo formal, como el seguro médico y pensiones.

C. Trabajo doméstico no remunerado, obstáculo fundamental para la escolaridad de las mujeres

Existe un creciente consenso en la literatura de incorporar las actividades domésticas no remuneradas, realizadas principalmente por mujeres, en la definición de trabajo y en el análisis de la participación laboral, por la necesidad de reconocer el trabajo femenino y de contabilizar y valorar la importancia del sector doméstico en la economía de los países. Este debate también se extiende al trabajo infantil y adolescente, ya que una gran parte de sus actividades corresponden al sector de producción doméstica no remunerada. La exclusión de estas actividades en la definición de trabajo afecta en mayor medida a las niñas y adolescentes mujeres, quienes asumen gran parte de ellas.

La especialización por sexo en el tipo de trabajo se instala en la adolescencia: los jóvenes hombres que trabajan se especializan en actividades de producción económica, mientras que las mujeres lo hacen en el trabajo doméstico no remunerado. Por este motivo, excluirlo de la definición de trabajo infantil puede llevar a conclusiones erróneas sobre su efecto en la escolaridad. De hecho, existe evidencia de que, al considerar tareas domésticas en la definición de trabajo, su efecto negativo en la escolaridad es mucho más fuerte para las niñas que para los niños, puesto que no solo la incidencia es mayor entre las mujeres, sino que su intensidad también lo es. Según las encuestas de uso del tiempo aplicadas en algunos países de la región, las adolescentes trabajan en promedio alrededor del triple de horas semanales en actividades domésticas que los varones (véase el gráfico 24), lo que sugiere que son un factor detractor de la escolaridad de las mujeres y, en el caso de aquellas que viven en zonas rurales, se suma la crianza de animales pequeños y la agricultura familiar. En zonas rurales, la falta de agua potable y energía eléctrica obliga, principalmente a las niñas, a recolectar agua y leña.

GRÁFICO 24
AMÉRICA LATINA (6 PAÍSES): PROMEDIO DE HORAS SEMANALES DEDICADAS AL TRABAJO DOMÉSTICO NO REMUNERADO, TRABAJO REMUNERADO Y TRABAJO TOTAL DE ADOLESCENTES DE 12 A 18 AÑOS, SEGÚN SEXO Y SITUACIÓN ESTUDIO-TRABAJO^a



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de uso del tiempo, promedio simple de seis países (Colombia, 2010; Costa Rica, 2010; Ecuador 2010; Guatemala, 2006; México, 2010; y Uruguay, 2007).

^a E-NT: Estudia/no trabaja; E-T: Estudia/trabaja; NE-T: No estudia/trabaja; y NE-NT: No estudia/no trabaja. Trabajo remunerado incluye actividades de producción económica.

A continuación se analiza qué tan importantes son las actividades del trabajo doméstico no remunerado en los y las jóvenes que no estudian ni trabajan y qué tan relevante es el trabajo doméstico en la deserción escolar de las niñas respecto de los niños. Para ello, se analizaron las encuestas de uso

del tiempo disponibles para seis países de América Latina y se estimaron las horas semanales dedicadas por niños y niñas de 12 a 18 años al trabajo doméstico no remunerado, trabajo remunerado y el total, según su situación de estudio-trabajo y sexo (véase el gráfico 24).

Las mujeres adolescentes que no estudian y tampoco trabajan remuneradamente dedican 18 horas semanales a labores domésticas, mientras que los varones adolescentes le dedican menos de seis horas semanales. Esto confirma que en la categoría de inactividad (no estudia, no trabaja), el trabajo doméstico es más relevante para mujeres que para hombres. Además, las adolescentes trabajan más intensamente en el hogar en todas las situaciones de estudio-trabajo: ellas dedican aproximadamente el doble de tiempo a las labores domésticas en comparación con los hombres, inclusive si estudian y si trabajan en actividades de producción económica. Esta información confirma el denominado fenómeno de la doble jornada, ya que las mujeres que trabajan desde temprana edad no ven sus obligaciones domésticas reducidas por el hecho de que salen de casa para trabajar remuneradamente (CEPAL/UNICEF, 2009). Las horas de trabajo total de las mujeres que están insertas en el mercado laboral y también realizan trabajo doméstico son de tres a ocho horas semanales más que las de los hombres.

La excesiva carga horaria para la mujer en los países de América Latina empieza en la niñez y se mantiene a lo largo de su vida. Al igual que en el caso de las mujeres adultas, el ingreso al mercado laboral remunerado de las adolescentes no alivia la carga de las responsabilidades domésticas, las que constituyen un obstáculo central para la retención de las mujeres en la secundaria. Por este motivo, las políticas deben abordar no solo las necesidades económicas de las familias, sino también las del cuidado.

D. Embarazo adolescente y trayectoria educacional de varones y mujeres

Entre las razones más importantes por las que las mujeres jóvenes de la región no asisten a un centro educativo están los quehaceres domésticos y la maternidad: en promedio, un 13% de ellas lo declara como la razón principal y entre las adolescentes de 16 a 18 años un 17% no asiste a un centro educativo debido a responsabilidades del hogar o maternas.

Entre los hombres, los quehaceres domésticos o la paternidad no son una razón relevante de abandono escolar (véase el gráfico 21): solo el 0,5% de los adolescentes que no asiste a un centro educativo declara “Quehaceres domésticos/paternidad” como razón principal. Esto tiene que ver, por una parte, con los roles de género que la sociedad asigna mediante los procesos de socialización y las expectativas que se construyen en torno a los y las jóvenes. A la mujer se le asigna el trabajo doméstico y cuidado de los hijos, mientras que la paternidad para los hombres se caracteriza por la autonomía económica, el trabajo remunerado y el rol de proveedor en el hogar (Olavarría y Madrid, 2005). De esta manera, el efecto de la paternidad temprana estaría operando como razón del trabajo juvenil y no de la dedicación a responsabilidades domésticas¹⁶. Sin embargo, la razón por la que la paternidad adolescente es un obstáculo débil frente a la retención escolar puede tener relación con el hecho de que muchas de las mujeres que han sido madres en la adolescencia se relacionaron con hombres bastante mayores que ellas (hombres no adolescentes). A continuación se analiza la incidencia de la maternidad adolescente y su relación con la escolaridad y la trayectoria laboral de las madres. Cabe señalar que la literatura sobre la paternidad adolescente es menos extensa que la existente acerca de la maternidad, debido a la falta de información adecuada para su análisis¹⁷. Esta sección concluye con un resumen de los hallazgos sobre la paternidad adolescente en países desarrollados y para la región latinoamericana.

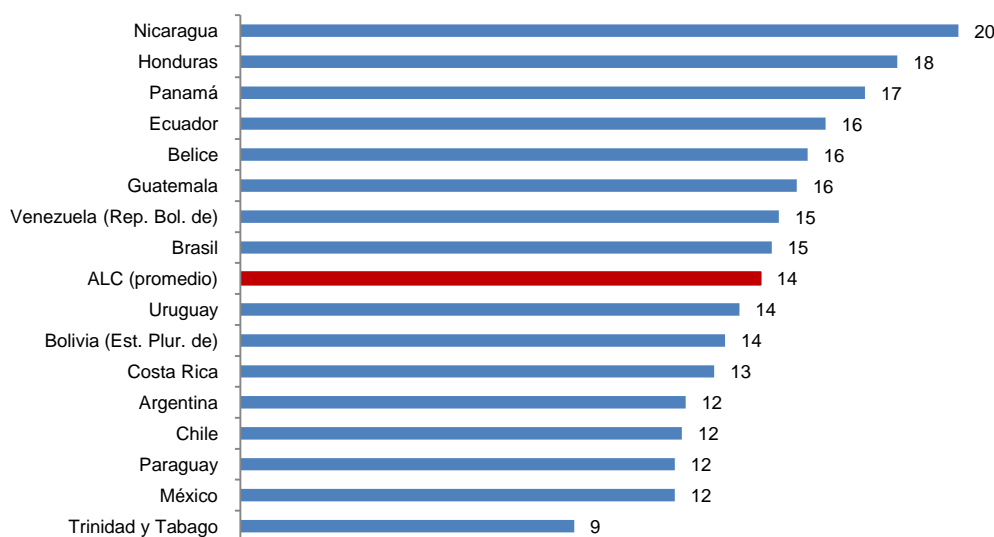
¹⁶ Nótese que el 20% de los jóvenes que no asiste declara “Trabajo” como la principal razón, comparado con un 9% de las mujeres (véase el gráfico 21).

¹⁷ Para analizar los determinantes o efectos de la maternidad y paternidad adolescentes, se requiere la siguiente información: i) características sociodemográficas del o de la joven, incluyendo si fue padre o madre durante la adolescencia; y ii) información sobre logros educacionales y laborales en el período posadolescencia. Con esta información, se pueden observar y comparar las trayectorias de jóvenes que fueron madres/padres antes de los 20 años, con aquellos que no lo fueron. Este tipo de información se encuentra disponible (o se puede construir) para mujeres en encuestas de demografía y salud (DHS), encuestas de hogares o de

1. Maternidad adolescente

Los riesgos reproductivos que enfrentan los y las adolescentes son una de las crecientes preocupaciones por las consecuencias que pueden tener en el momento de la vida que están transitando, en su futuro y en el de sus hijos. Estos riesgos están condicionados por la temprana iniciación sexual —práctica cada vez más extendida—, que está acompañada de la escasa educación sexual y el limitado acceso a métodos anticonceptivos. En América Latina, casi una de cada tres jóvenes mujeres son madres antes de cumplir 20 años (CEPAL/UNICEF, 2007). La incidencia de la maternidad adolescente en mujeres de 15 a 19 años oscila del 9,3% en Trinidad y Tabago, al 20% en Nicaragua (véase el gráfico 25). Además, casi todos los países de la región se encuentran dentro de los 50 países del mundo con las tasas de fertilidad adolescente más altas. La fertilidad adolescente en la región ha tenido la tasa de disminución más lenta de todas las regiones del mundo en desarrollo, disminuyendo solo un 1,25% anualmente durante los últimos 13 años (Banco Mundial, 2012)¹⁸. Debido a las tendencias demográficas, América Latina es la región donde la mayor proporción de nacidos vivos tiene una madre adolescente: el 18% de los nacimientos corresponde a una madre adolescente en América Latina, seguida por África con un 17% y América del Norte con un 12% (CEPAL/UNICEF, 2007).

GRÁFICO 25
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (16 PAÍSES): INCIDENCIA DE MATERNIDAD ADOLESCENTE DE MUJERES DE 15 A 19 AÑOS QUE SON MADRES^a
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia sobre la base de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), *Desafíos*, Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, N° 4, enero de 2007.

^a ALC: América Latina y el Caribe, promedio simple.

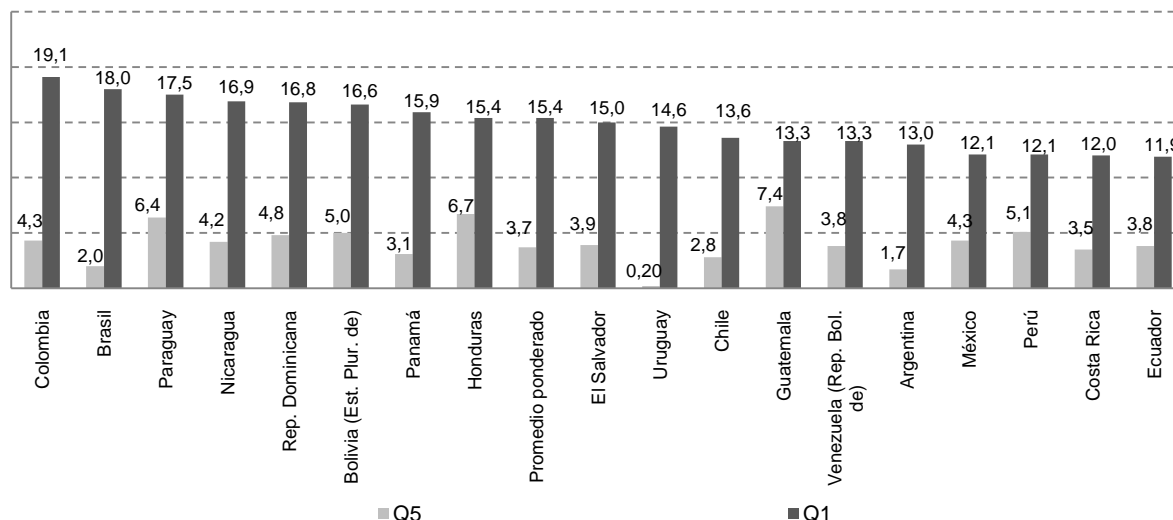
Además de las diferencias que existen de un país a otro, en cada país hay un fuerte vínculo entre la maternidad temprana y la pobreza. De hecho, el embarazo es cuatro veces más común en mujeres adolescentes de menores ingresos: la tasa de maternidad adolescente en el quintil de ingresos más bajos

empleo. Existen pocas DHS donde se incluyan a hombres en la muestra y con las otras encuestas no se puede construir la historia de fertilidad de los hombres.

¹⁸ La tasa de fertilidad adolescente se define como el número de nacimientos por 1.000 mujeres de 15 a 19 años de edad.

es de un 15,4% en promedio, mientras que en el quintil de ingresos más altos corresponde a menos de un 4% entre jóvenes de 15 a 19 años (véase el gráfico 26).

GRÁFICO 26
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (18 PAÍSES): INCIDENCIA DE MATERNIDAD ADOLESCENTE SEGÚN
QUINTIL DE INGRESOS EXTREMOS EN MUJERES DE 15 A 19 AÑOS QUE SON MADRES^a
(En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia sobre la base del cuadro 2.6 de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), *Informe regional de población en América Latina y el Caribe 2011: invertir en juventud*, 2011.

^a Argentina solo incluye zonas urbanas. Años de encuestas: Argentina (2009), Estado Plurinacional de Bolivia (2007), Brasil (2009), Chile (2009), Colombia (2009), Costa Rica (2009), Ecuador (2009), El Salvador (2009), Guatemala (2006), Honduras (2007), México (2008), Nicaragua (2005), Panamá (2009), Paraguay (2009), Perú (2009), República Dominicana (2009), Uruguay (2009) y República Bolivariana de Venezuela (2008).

a) Maternidad adolescente y logros educacionales

En América Latina y el Caribe, el embarazo y la maternidad adolescente es uno de los problemas que no ha obtenido una respuesta apropiada desde las políticas educativas, de salud, de infancia y de juventud. Algunas voces postulan que la alta incidencia de la maternidad adolescente es relevante en el diseño de políticas públicas, en la medida que la maternidad no sea una decisión tomada libremente por las jóvenes madres y que reduzca su nivel de escolaridad (Banco Mundial, 2012). En este contexto, es legítimo preguntarse cuál es el margen de decisión de una adolescente perteneciente a un hogar pobre, que no tiene acceso gratuito a métodos anticonceptivos y que no ha recibido educación sexual de calidad en su colegio.

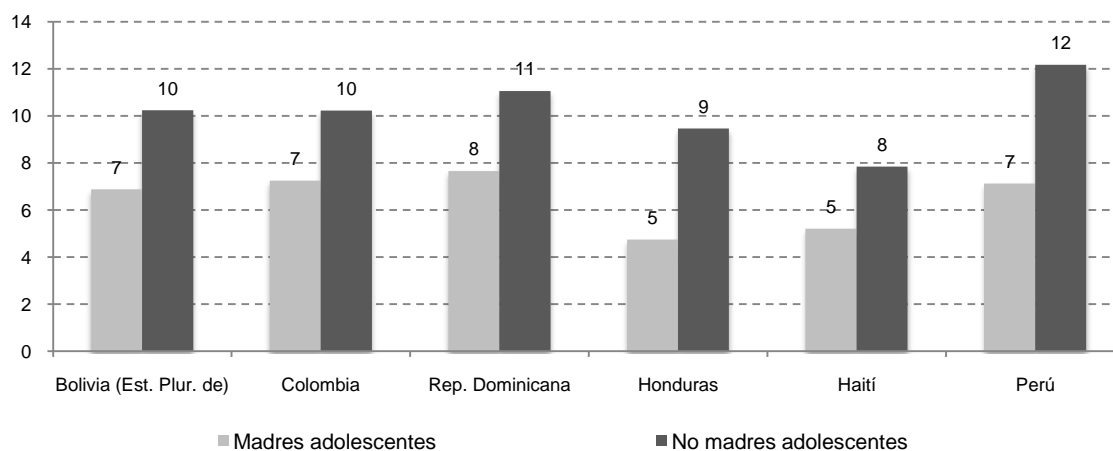
La evidencia empírica indica que entre los factores asociados a la maternidad precoz se encuentran características del hogar de la adolescente: el ingreso de sus progenitores, sus niveles de educación y la condición de pobreza del hogar. Pero también hay factores contextuales relevantes como el acceso a educación sexual y reproductiva, a los distintos métodos anticonceptivos y, sobre todo, a la garantía del ejercicio de sus derechos. Asimismo, estudios recientes en América Latina documentan que la maternidad adolescente reduce los años de escolaridad y horas trabajadas en México (Arceo-Gómez y Campos-Vázquez, 2011) y que reduce la probabilidad de terminar la enseñanza secundaria y asistir a la enseñanza postsecundaria en Chile (Kruger y Berthelon, 2012).

Si la maternidad adolescente reduce la escolaridad y la oportunidad laboral de la madre y si esta realidad es más común en los hogares más pobres, entonces se produce uno de los más reconocidos

ciclos de reproducción intergeneracional de la pobreza: jóvenes más pobres son madres adolescentes y la maternidad precoz reduce su escolaridad y sus oportunidades futuras, manteniendo a las madres y a sus hijos en situación de pobreza.

El análisis de la relación entre maternidad adolescente y logros educacionales en la región¹⁹ revela que existe una relación negativa muy significativa, es decir, las mujeres que fueron madres en su adolescencia obtienen menores logros educativos que el resto, por lo que no se han beneficiado de los avances en los niveles de escolaridad que muchos países han alcanzado. La brecha de años de estudio entre madres y no madres adolescentes oscila de 2,7 años en Haití a 5,1 años en el Perú (véase el gráfico 27)²⁰. La diferencia estrecha en Haití se debe a que todas las adolescentes obtienen bajos niveles de escolaridad, y la diferencia entre madres y no madres es la más baja encontrada en la muestra de países analizados. En el Perú, las mujeres que no fueron madres en la adolescencia tienen 12,2 años de educación en promedio, el nivel más alto alcanzado entre las no madres, mientras que en ese mismo país las mujeres que fueron madres adolescentes tienen 7,1 años de educación en promedio.

GRÁFICO 27
AMÉRICA LATINA (6 PAÍSES): AÑOS PROMEDIO DE EDUCACIÓN, SEGÚN CONDICIÓN DE MATERNIDAD ADOLESCENTE, MUJERES DE 20 AÑOS Y MÁS CON AL MENOS UN AÑO DE ESTUDIO



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de encuestas de demografía y salud (DHS) para seis países: Estado Plurinacional de Bolivia, 2008; Colombia, 2010; Haití, 2005-2006; Honduras 2005-2006; Perú, 2007-2008; y República Dominicana, 2007.

Es importante destacar, por el desafío que representa para las políticas públicas, que el análisis también revela que la brecha educacional entre madres y no madres parece estar en aumento, debido a que en las generaciones de mujeres más jóvenes la escolaridad promedio es mayor, pero el crecimiento en escolaridad ha sido mucho menor entre las mujeres que tuvieron hijos antes de los 20 años (véase el gráfico 28).

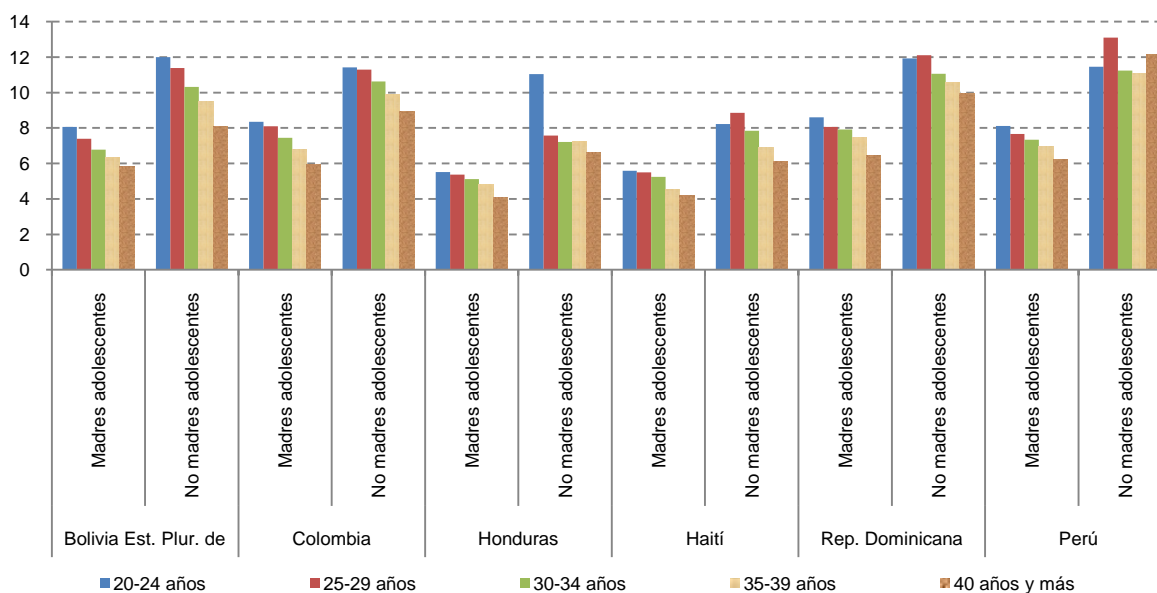
Hay algunos estudios que sugieren que la maternidad adolescente más que ser el obstáculo para continuar con la trayectoria educativa, es el resultado de una trayectoria educativa problemática y fallida. Es decir, es más probable que ocurra entre la población de adolescentes que pertenecen a situaciones socioeconómicas más vulnerables y que, al mismo tiempo, acarrean una historia de fracaso escolar y

¹⁹ Para explorar la relación entre maternidad adolescente y logros educacionales en la región, se analizaron las rondas recientes de encuestas de demografía y salud (DHS) en seis países Latinoamericanos: Estado Plurinacional de Bolivia (2008), Colombia (2010), Haití (2005-2006), Honduras (2005-2006), Perú (2007-2008) y República Dominicana (2007). Se analizó una muestra de mujeres que tenían más de 20 años al momento de la encuesta y que declararon haber estudiado alguna vez.

²⁰ Promedio simple, incluye a mujeres de 20 años y más.

desmotivación respecto de la continuidad de su educación (Näslund-Hadley y Binstock, 2010). En algunos sectores sociales la maternidad se constituye simbólicamente en el paso hacia la adultez y mejoramiento de estatus en la comunidad. Constituirse en madre es una manera de inspirar respeto y ser una “mujer completa” en la visión de su entorno. Con las proyecciones inexistentes de movilidad, empleo u otros proyectos de bienestar futuro, la maternidad es resultado de un proceso donde el nivel educativo tiene poca significancia dentro de los proyectos de vida. Desde esta perspectiva, las implicancias sobre las políticas son distintas y deben avanzar más allá de la prevención del embarazo como un problema de educación sexual y reproductiva, no se debe olvidar incentivar en las adolescentes la capacidad de tomar decisiones sobre el cuidado de sí mismas, de su propio cuerpo y su sexualidad.

GRÁFICO 28
AMÉRICA LATINA (6 PAÍSES): AÑOS DE EDUCACIÓN PROMEDIO POR RANGO ETARIO Y CONDICIÓN DE MATERNIDAD ADOLESCENTE, MUJERES DE 20 AÑOS Y MÁS CON AL MENOS UN AÑO DE ESTUDIO



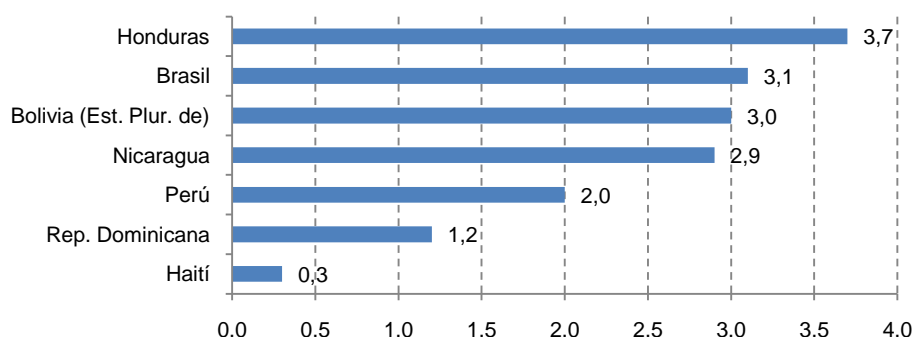
Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de encuestas de demografía y salud (DHS) para seis países: Estado Plurinacional de Bolivia, 2008; Colombia, 2010; Haití, 2005-2006; Honduras, 2005-2006; Perú, 2007-2008; y República Dominicana, 2007.

b) Paternidad adolescente

Se ha considerado tradicionalmente e incluso en la actualidad que el embarazo adolescente es un problema solo de las mujeres, por lo que la paternidad prácticamente no es abordada por los estudios de fecundidad adolescente en la región, es obviada en las políticas públicas y no se han hecho los esfuerzos necesarios para contar con información sistemática que permita su análisis y prevención. Esto probablemente tiene relación con que la incidencia de la paternidad es menor entre los adolescentes varones, ya sea porque los padres son adultos o porque no asumen su responsabilidad y pasan a ser invisibles para el entorno y para las políticas. En un estudio realizado entre mujeres de similar situación social en el Paraguay, al comparar a mujeres que fueron madres adolescentes y otras que lo fueron posteriormente, se constató que las primeras tuvieron su primera relación sexual —muchas de las cuales terminaron en embarazo— con hombres cuatro a diez años mayores, mientras que el segundo grupo la tuvo en su mayoría con varones de la misma edad (Näslund-Hadley y Binstock, 2010). Es decir, muchas de las parejas de las madres adolescentes no eran adolescentes al momento de ser padres, por lo que cabe el interrogante sobre la vulneración de derechos que hay detrás de estos embarazos.

Las encuestas de demografía y salud de algunos países de la región incluye a hombres adolescentes en la muestra. Dichas encuestas revelan que hay una mayor proporción de mujeres que tienen hijos durante su adolescencia: la proporción de hombres adolescentes que ha tenido un hijo varía de un 0,3% a un 3,7% (véase el gráfico 29), cifra que es muy inferior a la incidencia promedio de maternidad en la adolescencia en la región (véase el gráfico 25), que es 4,5 a 7 veces mayor que la paternidad adolescente²¹.

GRÁFICO 29
AMÉRICA LATINA (7 PAÍSES): INCIDENCIA DE PATERNIDAD ADOLESCENTE
EN HOMBRES MENORES DE 20 AÑOS QUE SON PADRES
 (En porcentajes)



Fuente: Elaboración propia sobre la base del gráfico 5.2.2 en Olavarría y Madrid, *Sexualidad, fecundidad y paternidad en varones adolescentes en América Latina y el Caribe*, Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), México, 2005.

Los jóvenes que asumen su paternidad en América Latina lo hacen mediante la búsqueda de empleo, muchas veces sacrificando su educación secundaria, sin embargo, el cuidado del menor recae sobre la mujer y no se espera del padre a no ser en conductas muy puntuales y ocasionales. Existe poca información en la región para estudiar el vínculo entre paternidad temprana y resultados educacionales y laborales. Para este informe se analizó la encuesta de demografía y salud (2008) del Estado Plurinacional de Bolivia que da algunas luces al respecto (véase el recuadro 5).

RECUADRO 5
PATERNIDAD ADOLESCENTE Y SU RELACIÓN CON LOGROS EDUCATIVOS Y LABORALES EN EL
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

El parentesco adolescente se asocia con menores logros educativos de mujeres y hombres. En el Estado Plurinacional de Bolivia, las madres adolescentes lograron completar 6,8 años de escuela en promedio, mientras que las que no lo fueron lograron completar 9,7 años. Esta situación es similar para los hombres: 7,7 años de estudio y 9,8 años respectivamente. La diferencia para las mujeres es de 2,9 años, mientras que para los hombres es de 2,1 años, lo que sugiere que ser padres en la adolescencia menoscaba las potenciales educativas de las mujeres levemente más que la de los hombres^a.

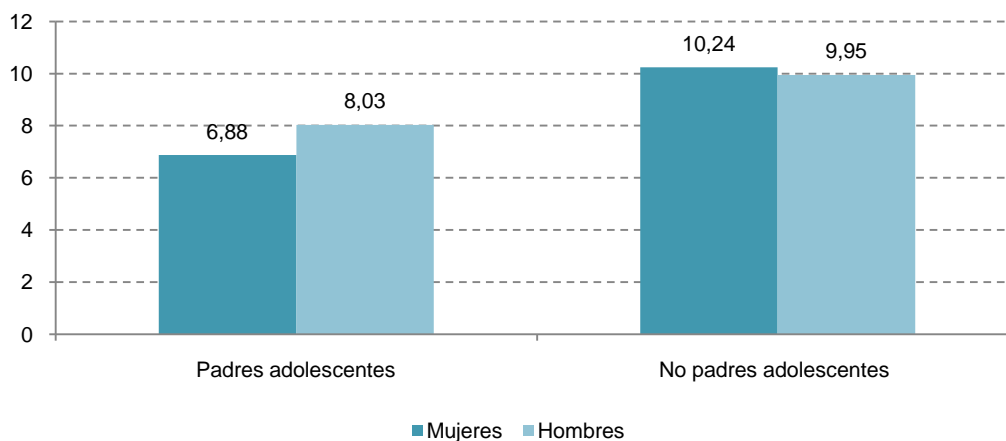
En este país, los padres adolescentes además demuestran una mayor adherencia al mercado laboral que los no-padres, pero solo en el período inmediatamente posterior a la adolescencia: más del 90% de jóvenes padres de 20 a 24 años estaba trabajando, comparado con alrededor del 70% de los jóvenes del mismo grupo etario sin hijos. Esta diferencia tiende a equipararse en la adultez, cuando se culmina el período educativo. Asimismo, la diferencia en la inserción laboral de padres adolescentes, no se presenta en el caso de las mujeres.

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de procesamientos de encuestas de demografía y salud (DHS) del Estado Plurinacional de Bolivia, 2008.

^a En modelos simples que controlan por edad, estas diferencias son estadísticamente significativas.

²¹ Para los países que aparecen en los gráficos 25 y 29: Honduras, Brasil, Estado Plurinacional de Bolivia y Nicaragua.

GRÁFICO 30
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA: AÑOS DE EDUCACIÓN SEGÚN PARENTESCO
ADOLESCENTE Y SEXO, 2008

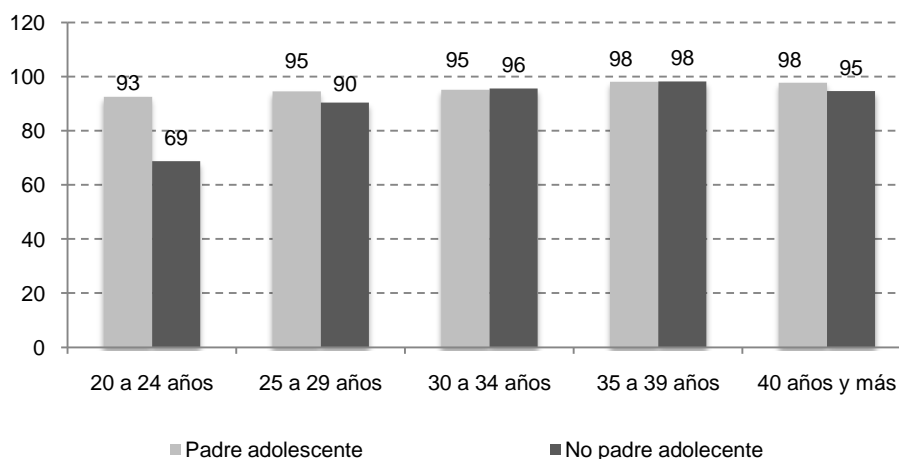


Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de la encuesta de demografía y salud (DHS) del Estado Plurinacional de Bolivia, 2008.

E ¿Qué hay detrás de la falta de interés de muchos adolescentes por continuar educándose?

Otra de las razones por la que los y las adolescentes en América Latina abandonan sus estudios secundarios es la “falta de interés”. Esta razón es más significativa en la deserción masculina que en la femenina: un 24% de adolescentes de 12 a 18 años que aún no concluye sus estudios secundarios, no asiste debido a la falta de interés, comparado con un 16% de las mujeres (véase el gráfico 31).

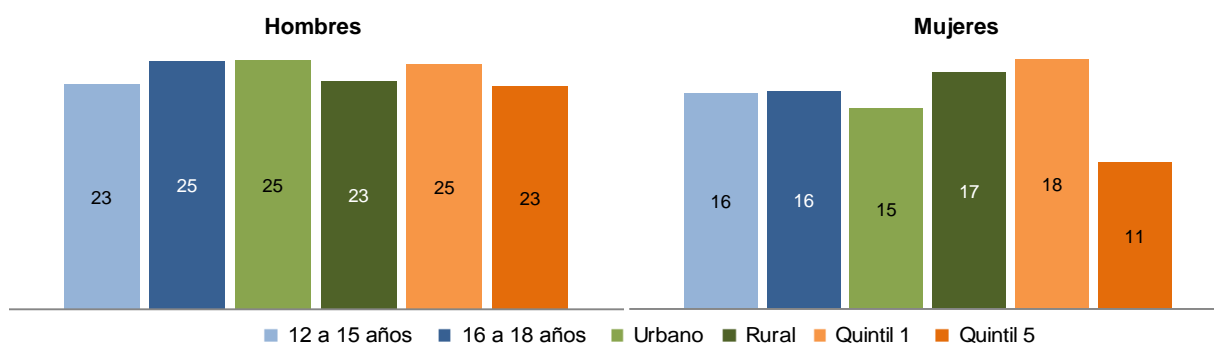
GRÁFICO 31
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA: HOMBRES EMPLEADOS SEGÚN CONDICIÓN DE
PATERNIDAD ADOLESCENTE Y RANGO ETARIO, 2008
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de la encuesta de demografía y salud (DHS) del Estado Plurinacional de Bolivia, 2008.

Vale la pena señalar que, para los hombres, la falta de interés es tan importante como las razones económicas para abandonar sus estudios, mientras que para las mujeres, es la segunda razón más importante después de los motivos económicos. Asimismo, la falta de interés es transversal a la edad del adolescente, zona de residencia y nivel de ingreso, con excepción de mujeres adolescentes de hogares de bajos ingresos, quienes tienen un mayor desinterés que las jóvenes de ingresos más altos (véase el gráfico 32). Es importante tener en cuenta, como ya se ha visto anteriormente, que la pérdida de sentido de la educación en el proyecto de vida de las mujeres muchas veces termina en una situación de maternidad adolescente, lo que implica que el efecto de ambos elementos puede estar combinado.

GRÁFICO 32
AMÉRICA LATINA (8 PAÍSES): ADOLESCENTES DE 12 A 18 AÑOS QUE AÚN NO TERMINAN SU EDUCACIÓN SECUNDARIA Y QUE NO ASISTEN A UN CENTRO EDUCATIVO DEBIDO A LA FALTA DE INTERÉS, SEGÚN SEXO, GRUPO ETARIO, ZONA DE RESIDENCIA Y QUINTIL DE INGRESO^a
(En porcentajes)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de procesamientos especiales de las encuestas de hogares de ocho países (Estado Plurinacional de Bolivia, Chile, Ecuador, Honduras, Nicaragua, Perú, Paraguay y República Bolivariana de Venezuela).

^a Se seleccionó a los países con encuestas de hogares que contienen información sobre razones de no asistencia a un centro educativo y en las que se puede identificar y excluir a adolescentes que no asisten porque terminaron sus estudios. Enfermedad/accidente no incluye Nicaragua. La República Bolivariana de Venezuela solo incluye zonas urbanas.

El desinterés como motivo de deserción escolar probablemente esconda una serie de factores que hacen que el sistema escolar pierda valor relativo en la trayectoria de vida de un grupo importante de jóvenes en la región. Puede originarse en la falta de beneficios de completar la enseñanza secundaria —ya sean reales o percibidos— o en la desconexión entre los procesos culturales juveniles y la cultura escolar. A pesar de la ausencia de evidencia sistemática en este sentido, en esta sección se discutirán las principales hipótesis que se trabajan en este campo.

1. Ausencia de beneficios de la educación secundaria

Una de las razones por la que los y las jóvenes pueden perder interés en completar la educación secundaria es porque perciben que no tendrá beneficios futuros, es decir, es una variable relacionada con los retornos de la educación (Edmonds, 2007). Efectivamente, los retornos de la educación secundaria han disminuido en América Latina durante los últimos 20 años (véase el capítulo II), por lo que la falta de interés sería una respuesta racional frente a lo que está ocurriendo en el mercado laboral.

Complementariamente, existe evidencia creciente que los currículos educacionales de América Latina no están brindando a los jóvenes las habilidades que exige el mercado laboral. El origen histórico de la educación secundaria le ha impreso una tradición de segmentación y selección educativa, orientada al rendimiento y la competencia entre estudiantes. Todo ello contrario a los procesos de masificación que ha tenido el sistema educacional en la región en los últimos años (Bellei en IPE-UNESCO, 2012). Desde algunos años, las políticas educativas de la región reconocen que la educación de calidad debe

otorgar a los jóvenes no solo conocimientos y habilidades cognitivas, sino también competencias y habilidades para la vida, para la ciudadanía, para la continuidad de los estudios y para el mundo del trabajo (Macedo y Katzkowiz, 2005). Los empleadores también reconocen que los trabajadores con educación secundaria carecen de las habilidades no cognitivas necesarias para el buen desempeño laboral (BID, 2012). Por lo tanto, los jóvenes podrían estar abandonando su educación secundaria como reacción a la falta de oferta de herramientas valiosas para su futuro en el sistema escolar.

Lo anterior dice relación con los beneficios directos de la educación secundaria, en los ingresos y las oportunidades laborales de los jóvenes graduados si deciden no continuar con sus estudios postsecundarios. También podría ser un factor de desmotivación y desinterés en completar la educación secundaria si los jóvenes perciben que no existen posibilidades de continuar con estudios superiores. En Chile se ha demostrado que exponer a estudiantes en su último año de primaria a información sobre las becas disponibles para la educación superior mejoró sus resultados académicos y motivó a los jóvenes a prepararse para estudios postsecundarios (Dinkelmann y Martínez, 2011), lo que sugiere que las expectativas sobre oportunidades de estudios postsecundarios afecta las decisiones de los jóvenes en la educación secundaria.

2. Brecha entre el sistema educativo y las culturas juveniles

La conexión con el establecimiento escolar se basa en la idea de que la mayoría de los jóvenes desean el apoyo y la aprobación de un adulto preocupado por su bienestar, y que los jóvenes responden a esa aprobación y preocupación con comportamientos positivos y deseables; además, los jóvenes demuestran conductas positivas en ambientes donde se sienten seguros y aceptados (Cunningham y otros, 2008).

Conceptualmente, la conexión con el colegio tiene tres dimensiones: i) conexión de conductas, basada en la participación de los alumnos en actividades académicas que van desde el buen comportamiento en la sala de clase, hasta la participación en actividades extracurriculares cuando existe un mayor compromiso; ii) la conexión emocional, referida a las reacciones emocionales de los estudiantes en la sala de clase y en el colegio (sentirse apegado o identificado con el colegio, querer a sus profesores y compañeros); y iii) la conexión cognitiva, que remite a la inversión que hace el alumno en el aprendizaje, mediante estrategias de estudio y la autorregulación. La falta de alguna de estas conexiones sería, entonces, desconexión de conductas, emocional o cognitiva²².

Respecto de los efectos de la desconexión en la deserción escolar, en los Estados Unidos, Reino Unido, México, Honduras y Chile, diferentes estudios demuestran que las conductas desconectadas (la falta de estudio, ausentismo, falta de participación en actividades extracurriculares, problemas disciplinarios) y la desconexión emocional (sentimientos de marginación social, dificultades sociales y actitudes negativas hacia el colegio y demás compañeros) están fuertemente relacionadas con la deserción escolar, con un peor rendimiento académico y una mayor probabilidad de participar en conductas riesgosas como delincuencia, consumo de tabaco, alcohol y drogas, y actividad sexual precoz y desprotegida (CEPAL/OIJ, 2008; Cunningham y otros, 2008; Fredericks, Blumenfeld y Paris, 2004).

La evidencia secundaria sugiere que en América Latina los adolescentes están desconectados de la escuela, especialmente en los niveles socioeconómicos más bajos. Según un resumen de estudios sociológicos, existe una distancia entre la cultura juvenil y la cultura escolar (Baeza, 2005). En la educación secundaria, los adolescentes se encuentran en pleno desarrollo de su identidad y tienen su propia subcultura, que, en general, es ignorada por las normas y políticas de las autoridades del colegio. Al no poner al adolescente en un rol protagónico, este no se siente identificado con el colegio y se generan climas escolares negativos. Los estudiantes distanciados de su establecimiento educacional son más propensos a desertar.

La cultura escolar latinoamericana se conformó desde su origen con la doble misión de formar una identidad nacional y de dotar a los estudiantes de los conocimientos necesarios para el trabajo productivo y el desarrollo económico de su país. Se constituyó como una cultura un tanto rígida, donde

²² Fredericks, Blumenfeld y Paris (2004) ofrecen un excelente resumen.

el saber experto es el saber escolar y a aquello que es ajeno a él se le resta validez. Esta cultura ha sido acompañada por una formación docente, particularmente en el caso de los docentes de secundaria, que otorga un sentido de “experto” a los profesores y una fuerte autoidentificación con el conocimiento especializado, inhibiendo la posibilidad de que el docente tenga una actitud abierta y humilde hacia el saber estudiantil (Levinson en IIEPE-UNESCO, 2012).

Los tiempos han cambiado y los y las adolescentes de hoy son producto de una sociedad que los exalta desde el punto de vista comercial, mediático y consumista, mientras los aísla o los estigmatiza, por lo que tienden a socializar entre sí cada vez más, sin la presencia o guía de los adultos. Crece la importancia del sentido de derechos en las culturas juveniles, que en el contexto escolar reclama por un mejor trato y un nuevo tipo de relación con los adultos (los docentes en particular). Se reclama además por una educación con *sentido*, que proporcione identidad y pertenencia que vincule a la cultura juvenil con la sociedad más amplia mediante un aprendizaje significativo y relevante (Levinson en IIEPE-UNESCO, 2012). Otra novedad de nuestro tiempo es que, por sí solas, las credenciales educativas están cubriendo una porción más reducida que en el pasado de las calificaciones demandadas para la participación plena en la economía, la sociedad y la política (CEPAL, 2011 y 2010b). La revolución de las tecnologías de la información y de las comunicaciones han ido modificando la forma en que los jóvenes se insertan en el mundo, produciendo nuevas maneras de aprendizaje que van más allá de los sistemas de conocimiento que se producen en la escuela (Sunkel y Trucco, 2012). Todos estos factores confluyen para generar una distancia y desconexión entre un grupo importante de adolescentes y el sistema escolar.

V. Conclusiones y propuestas de política

El análisis de los logros educativos, inserción laboral y potencial bienestar futuro de los y las adolescentes en América Latina, entrega una serie de señales para el desarrollo de políticas públicas más eficientes que contribuyan al objetivo de la igualdad de género en las oportunidades, las trayectorias y los resultados educativos. Los hallazgos dan cuenta de un importante avance en el acceso, cobertura y conclusión de la enseñanza secundaria entre los adolescentes de la región; sin embargo, la situación es heterogénea y hay algunos países que recién comienzan el proceso de expansión educativa. Destaca el hecho de que las mujeres son, en general, quienes más se han beneficiado del proceso de masificación del acceso al sistema, no solo porque partieron de tasas más bajas, sino porque superaron a los varones en varios de los indicadores. No obstante, como ya se ha señalado, los mayores logros educativos de las adolescentes no se reflejan, ni son reconocidos, en su juventud y adultez, en los resultados académicos y en la inserción laboral, pues están en desventaja respecto de sus pares varones. Esta paradoja es consecuencia de una serie de factores de segregación y discriminación presentes tradicionalmente en los mercados laborales de la región, que debieran ser abordados mediante políticas y prácticas laborales de equidad. Sin embargo, en este documento el análisis se ha centrado en los factores de trayectoria educativa que se asocian a este fenómeno tratando de identificar sus canales de reproducción. La evidencia indica que frente al hecho de que las principales barreras de acceso al sistema educativo han sido superadas por las mujeres –aunque todavía hay una deuda pendiente con las adolescentes indígenas y rurales–, ahora hay que profundizar las políticas y programas que rompan aquellos mecanismos que perpetúan las formas de socialización tradicional, conducentes a una formación basada en estereotipos de género, que obstaculiza una educación más igualitaria de hombres y mujeres y que reproduce la discriminación y la desigualdad, afectando las oportunidades de bienestar futuro y superación de la pobreza de unas y otros.

Complementa este escenario el importante porcentaje de la población adolescente que no culmina la enseñanza secundaria, considerada como el piso mínimo para garantizar un futuro fuera de la condición de pobreza. Los datos muestran que la deserción es un problema cuantitativamente más importante para los varones que para las mujeres, y que las razones de abandono son distintas según el sexo y, por lo mismo, requieren ser abordadas de manera específica y apropiada. Los adolescentes varones tienden a insertarse tempranamente en el mercado laboral y abandonar el sistema educativo por razones económicas derivadas de los escasos ingresos existentes en sus hogares, pero también hay un grupo que deja la escuela por una cierta desafección con el sistema educativo y social, por desánimo y

falta de proyección futura, lo que lleva a muchos a instalarse en el espacio público –calles, parques y plazas– en condiciones de marginación social, que se asocia en muchos casos a conductas de riesgo, violencia y exclusión. La marginación de las adolescentes del sistema escolar también es producto de las necesidades económicas, pero vinculada a las demandas de cuidado y trabajo doméstico en sus hogares, que se les asignan por la división sexual del trabajo presente en las familias. También se debe considerar que hay adolescentes que dejan la escuela por razones de embarazo y maternidad y que, muchas veces, se embarazan como resultado de la falta de proyección frente a lo que puede ofrecer el sistema escolar, constituyéndose la maternidad un modo eficaz de sentirse validadas socialmente.

Teniendo a la vista los resultados de este estudio, se presentan a continuación algunas propuestas de políticas públicas para abordar las distintas aristas del problema y contribuir al objetivo de la igualdad de género en contextos de desarrollo de las capacidades y las potencialidades de los y las adolescentes.

A. Políticas de género que aborden los procesos de enseñanza

Como se ha visto a lo largo del documento, el sistema educativo cumple un papel importante en aumentar o disminuir la desigualdad de hombres y mujeres en la vida adulta y en reproducir la discriminación de género en la sociedad. También se ha descrito en detalle cómo el acceso masivo al sistema educacional no es suficiente para quebrantar las barreras que enfrentan las nuevas generaciones de mujeres. Hay un ámbito más profundo que trabajar en el proceso de educación para lograr futuros más equitativos entre los estudiantes, que se relaciona con la socialización de género en la enseñanza, que luego deberá abordarse desde el mercado laboral. Esta socialización puede contribuir a mantener los roles tradicionales y la desigualdad. En este sentido, hay cada vez mayor consenso en que “los problemas centrales de género que tocan a las políticas educativas se refieren al proceso de aprendizaje y su papel en la reproducción de estereotipos y prejuicios sobre ambos sexos, la enseñanza de la distribución y valoración diferencial de roles sociales de mujeres y hombres y la legitimación de desigualdades en los distintos ámbitos de la vida social” (Guerrero, Provoste y Valdés, 2006, pág. 11).

Para que la escuela deje de difundir y reproducir la desigualdad de género, es necesario que cambie la cultura que transmite en los textos de estudio, en clases y conferencias, así como en los valores y las prácticas que circulan en el sistema educativo y que a menudo solo se hacen patentes mediante el análisis del denominado currículo oculto. Es indispensable, en este contexto, trabajar sobre el currículo escolar y las prácticas docentes en el aula.

La incorporación de una perspectiva transversal de género en el currículo es un primer paso indispensable, que requiere ser abordado de manera explícita en la implementación de la política educativa. Ello incluye la revisión acuciosa de los textos escolares para eliminar el fuerte carácter androcéntrico presente en gran parte de ellos, tal como se hace en muchos países de la región desde la década de 1990. Pero se debe ir más allá, puesto que –desde una perspectiva de género– el currículo debiera incluir contenidos que trasciendan las asignaturas tradicionales y que incluyan mensajes que logren cambiar la mentalidad de las nuevas generaciones en términos de una identificación menos polarizada entre lo masculino y lo femenino, y más amplia desde el punto de vista de las opciones y las identificaciones que se ofrecen. Esto implica, por ejemplo, el rescate de las figuras y trayectorias de mujeres —ilustres o no— a nivel nacional, regional y mundial y sus contribuciones al desarrollo de los países y de la sociedad.

La formación se debe considerar no solo en función del futuro rendimiento económico de las personas, sino también del logro de una mejor convivencia social, una mayor participación ciudadana en la vida política y en el acceso más difundido a los bienes culturales (Rico, 1996). En este sentido, la enseñanza secundaria debiera proveer conocimientos y competencias sobre los temas y las áreas de conocimiento y experiencia vital que afectan directamente la vida de los y las adolescentes, como educación sexual, violencia en las relaciones de pareja, en las familiares y en la escuela, y el ejercicio de una ciudadanía autónoma desvinculada, en el caso de las mujeres, de la maternidad y el matrimonio (Stromquist, 2007b).

Asimismo, se debe ampliar el escenario de participación y acción de las mujeres, ya que, como está demostrado, se las vincula al ámbito de lo privado, lo doméstico, lo social y lo emocional, y a los hombres al de lo público, lo económico, lo científico y lo político, y no existe una profundización y proposición de debates respecto de las relaciones de poder asimétricas entre hombres y mujeres y que están presentes en las salas de clases y en la cotidianidad de los adolescentes y su entorno (Bellei y otros, 2013).

La inclusión de marcos igualitarios en el sistema educativo es beneficioso para mujeres y varones, en la medida que a estos últimos se les presentan mandatos y roles sociales menos rígidos, brindándoles a ambos el ejercicio pleno de sus derechos en un proyecto que debe ser compartido por toda la comunidad.

Además, se debe promover a lo largo de las trayectorias educativas una distribución más equitativa entre varones y mujeres en las distintas áreas del aprendizaje. Para ello, es importante fomentar el interés de las niñas y adolescentes en las ciencias, aumentar su autopercepción sobre sus habilidades en matemáticas y tecnología y promover sus expectativas educativas y laborales en carreras donde hoy no tienen una presencia significativa.

Deben crearse en los establecimientos educativos las condiciones que posibiliten una educación que contribuya a una mayor igualdad de género. Uno de los factores cruciales para el cambio es el trabajo con los docentes y el proceso en que ocurre el traspaso directo de valores a los estudiantes. Si bien la participación femenina en la docencia es elevada, existe también una segmentación vertical de género muy fuerte por niveles y responsabilidades de enseñanza, así como segregación horizontal dada la concentración de docentes mujeres en determinadas materias de enseñanza. Las políticas de formación docente debieran reconocer la propia identidad de género de las y los profesores como individuos y profesionales y, por lo tanto, diseñarse sobre la base del conocimiento del tipo de dinámicas y relaciones que se dan en contextos socioculturales específicos (Aikman y Rao, 2012). En este sentido, es necesario que los profesores emprendan formas de investigación-acción en el aula, que les permitan descubrir la persistencia del sexismo en su propia acción y ensayar formas alternativas para ir modificando las valoraciones transmitidas.

De este modo, en el sistema educativo podrían empezar a quebrarse algunos de los principales eslabones en la reproducción de la inequidad de género, formando a los docentes para que promuevan el involucramiento de las mujeres en las ciencias, tecnología y matemáticas desde temprana edad, como también en el deporte y la educación física, promoviendo la confianza en sí mismas, así como fomentando actividades entre los padres y niños para la valoración de las mujeres en estas asignaturas: “resulta fundamental impulsar la incorporación de conceptos y reflexión teórica sobre género y currículum oculto en la formación inicial docente, así como en los espacios de perfeccionamiento y actualización profesional” (Guerrero, Provoste y Valdés, 2006, pág. 47-48).

B. Los factores de postergación educativa: pobreza, ruralidad y origen étnico

Las brechas de género en educación se suelen agudizar con otras desigualdades críticas como las de origen socioeconómico, territorial y étnico. La evidencia presentada en este estudio da cuenta de que asegurar los niveles de logro educativo básicos en los grupos sociales más desventajados es aún una tarea pendiente en algunos países de la región. Es necesario reducir la brecha de acceso y conclusión de la educación de los adolescentes en los países con mayor segmentación urbano-rural y étnica. Un gran porcentaje de los adolescentes varones de sectores pobres abandonan la educación para insertarse en el mercado laboral, mientras las mujeres lo hacen para ayudar en el trabajo doméstico y de cuidado en sus hogares. En ambos casos, las necesidades económicas son un motivo importante.

Las diferencias entre los patrones de deserción y repetición de niños y niñas, especialmente en los sectores más pobres, son resultado, entre otras causas, de los mandatos culturales vinculados a la socialización de género y de la división sexual del trabajo que se instala tempranamente en los hogares y que influye en la calidad del aprendizaje. Si bien la deserción escolar afecta más a los niños y jóvenes

que a las mujeres, su impacto económico es mayor para ellas. El análisis de la información sobre las pérdidas de ingresos salariales derivadas de la deserción escolar, según sexo, muestra que hay un mayor déficit para mujeres que para hombres.

Desde el punto de vista de la demanda por educación, hay acciones que pueden seguir reforzándose en la región para apoyar las necesidades económicas de las familias, como son los programas de transferencias monetarias, que, en algunos casos, están condicionados a que los niños, niñas y adolescentes permanezcan en el sistema. A pesar de que la evidencia es mixta respecto del impacto de estos programas en la reducción del trabajo infantil remunerado y no remunerado (Cecchini y Madariaga, 2011), hay mayor consenso en que han sido positivos para el aumento de diferentes logros educativos. Por ejemplo, en el Estado Plurinacional de Bolivia, el Brasil, Colombia y México han mejorado los siguientes indicadores: matrícula, tasa de asistencia a la educación secundaria, tasa de transición de la educación primaria a la secundaria y escolaridad (años de estudio). Sin embargo, no hay evidencias acerca del efecto sobre el aprendizaje, ni tampoco se encuentra una real vinculación entre estos programas de transferencias y las políticas educativas (Marco, 2012).

En este contexto, es necesario que las políticas futuras de incentivos financieros investiguen e identifiquen dónde están las restricciones presupuestarias de las familias para aliviarlas mediante, por ejemplo, el diseño de políticas de transporte gratuito, préstamos, becas y útiles escolares para estudiantes de educación secundaria, así como resolver la demanda de cuidado de otros, en general de hermanos menores, que afecta a las mujeres adolescentes, en particular en zonas rurales e indígenas.

Desde el punto de vista de la oferta, todavía se requiere invertir en infraestructura para aumentar el número de centros educativos, sobre todo pensando en la conveniencia de la jornada escolar completa o extendida que obliga a tener más recintos, y solucionar los problemas de acceso en los lugares geográficamente aislados. Pero hay consideraciones más profundas y cualitativas cuando se tienen en cuenta las necesidades y aproximaciones culturales al sistema educativo de grupos étnicos diversos. Hay que avanzar en una oferta educativa con pertinencia cultural y lingüística, que le dé sentido al avance en la trayectoria educacional a estos grupos poblacionales, especialmente a las mujeres, y puedan así romper con una historia de adversidades.

Finalmente, otro elemento fundamental es ampliar la oferta de programas de segunda oportunidad para los y las jóvenes que abandonaron el sistema educativo, como programas de equivalencia secundaria –que ya existen en muchos países– y programas de entrenamiento que ofrezcan tanto habilidades técnicas específicas que sean requeridas por el mercado laboral como talleres de habilidades blandas o habilidades para la vida. Evidencia reciente señala que la mayoría de los asistentes a programas de educación de adultos son jóvenes de 15 a 18 años, es decir, jóvenes en edad de estar en la enseñanza secundaria que buscan oportunidades menos formales, más flexibles y más atractivas para culminar este ciclo educativo, sobre todo en la alta secundaria, cuando quieren combinar educación con actividades laborales. La experiencia en la región ha demostrado que, en los grupos sociales más vulnerables, tiene más sentido buscar alternativas curriculares y organizacionales más flexibles, que permitan combinar el estudio con el trabajo.

C. Políticas de inclusión y retención para madres adolescentes

La deserción escolar en adolescentes embarazadas o que ya son madres es un problema social grave, asociado con la reproducción de la pobreza y con factores como la falta de expectativas, la frustración, la desmotivación y la poca relevancia que ellas le atribuyen a la educación como instrumento de movilidad social, además de la nula importancia que la sociedad y el mercado laboral le dan de facto a la educación de las madres jóvenes. Las jóvenes ven en el embarazo una salida y una forma de adquirir estatus social en contextos de pobreza. Existen obstáculos importantes para compatibilizar el embarazo y la crianza con los estudios. El problema persiste y se agudiza cuando no hay apoyo, la pareja no está presente y por los problemas económicos en sus hogares.

Es importante que los gobiernos de América Latina se hagan responsables de la prevención del embarazo precoz, así como de la paternidad y maternidad adolescentes mediante programas de educación sexual y derechos reproductivos en los currículos ordinarios de los sistemas de educación pública. Además de ampliar la cobertura de estos servicios, se debe resguardar su calidad, asegurándose de que los profesionales a cargo tengan un trato respetuoso y amigable hacia los y las estudiantes, libre de juicios morales y de discriminación (CEPAL/OIJ, 2008; Cunningham y otros, 2008). Estas intervenciones deben estar acompañadas de una política de atención universal, oportuna, pertinente y de calidad de la salud sexual y reproductiva de los y las adolescentes (CEPAL, 2013b). El acceso a métodos anticonceptivos de uso masculino y femenino debe garantizarse para todos los adolescentes que decidan iniciar su vida sexual y prevenir un embarazo. Para ello, es necesario revisar el currículo oculto en relación con la sexualidad, los patrones culturales y valores contrarios al ejercicio autónomo de esta en la adolescencia.

De forma complementaria a las políticas de prevención de embarazos no deseados, se debe buscar la implementación de políticas antidiscriminatorias hacia jóvenes embarazadas y madres, tanto en materia legislativa como en los mecanismos y las sanciones recibidas por las personas o instituciones infractoras, de manera que la regulación efectivamente logre el objetivo de mantener a las adolescentes en el sistema educativo, evitando su expulsión explícita o implícita. El primer paso que han dado la mayoría de los países de la región, para proteger el derecho a la educación de las adolescentes embarazadas o madres, ha sido crear leyes que neutralicen los mecanismos de exclusión y discriminación que existen en algunos establecimientos educacionales. Este es solo el inicio del camino para lograr que las jóvenes madres terminen con el ciclo educativo.

En sintonía con lo anterior, se debe erradicar cualquier tipo de medida disciplinaria que violente psicológica o físicamente la integridad de las estudiantes y crear un espacio educativo libre de violencia y discriminación para que las adolescentes embarazadas finalicen sus estudios. Solo la Argentina, El Salvador y la República Bolivariana de Venezuela han impulsado leyes en esta dirección (véase el recuadro 6).

RECUADRO 6

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS MADRES ADOLESCENTES: UNA REVISIÓN DE LA LEGISLACIÓN Y DE LAS PRINCIPALES POLÍTICAS

En las dos últimas décadas, América Latina ha avanzado en la creación de las condiciones institucionales para la continuidad de la educación de las adolescentes que viven esta situación. Existen un conjunto de leyes en los países de la región, que buscan garantizar de manera explícita el derecho a la educación y la continuidad del ciclo educativo de las adolescentes embarazadas o madres. Estas iniciativas legales se pueden clasificar en cuatro grupos.

Un primer grupo de leyes está orientado a neutralizar los mecanismos de exclusión o expulsión escolar y las prácticas discriminatorias. A excepción de Chile, que contaba desde 1990 con una ley en la materia, y la República Bolivariana de Venezuela cuya ley data de 1996, la mayoría de estas normativas fueron promulgadas en el período 2002-2012, lo que muestra que la preocupación por el embarazo adolescente de los parlamentos latinoamericanos y la respuesta legislativa a un problema secular es bastante reciente en la región. Un segundo grupo de leyes busca prohibir en instituciones educativas la imposición de medidas disciplinarias correctivas, exámenes, interrogatorios y sanciones corporales a las estudiantes embarazadas, protegiendo de esta manera la integridad física y psicológica de estas jóvenes durante su proceso educativo. El tercer grupo, crea un régimen de excepción o un sistema diferenciado flexible, con tratamiento especial para estudiantes embarazadas o madres, que les permite continuar con sus estudios y finalizar el ciclo educativo. La legislación brasileña es la más longeva de la región en esta materia, pues se remonta a 1975. Un cuarto grupo de leyes promueve, reglamenta o impulsa la creación de políticas públicas, mecanismos de asistencia y programas destinados a apoyar a las adolescentes embarazadas o madres para que finalicen el ciclo educativo.

En la región también se identifican interesantes programas y proyectos sociales que buscan ayudar a las madres adolescentes en su proceso educativo. Por ejemplo, en la provincia de Buenos Aires el año 2011 se impulsó el proyecto "Salas Maternales: madres, padres, hermanos/as mayores, todos en la escuela secundaria", con el objetivo de crear las condiciones necesarias para evitar el abandono de estudiantes —madres y padres—, acompañando sus trayectorias escolares e iniciando las de sus hijos, hijas, hermanos y hermanas menores de tres años. Para ello el proyecto ha puesto en funcionamiento espacios destinados a la atención de estos niños y niñas, donde los menores de 2 años están a cargo de personal especializado, para brindarles las condiciones propicias para una educación de calidad.

En Chile, se ha impulsado el "Programa Mujer y Maternidad: Comprometidos con la Vida", con el objetivo de que el proyecto de vida de la embarazada y madre adolescente compatibilice la maternidad con la educación formal, la vida laboral y familiar, mediante la atención psicosocial a cargo de matronas, psicólogos y asistentes sociales que les brinden información, orientación, apoyo, acompañamiento y derivación vinculada. En el proceso de atención e intervención que tiene una duración mínima de 14 meses, se hacen visitas domiciliarias y talleres formativos con sus pares, se integra al

Recuadro 6 (conclusión)

progenitor promoviendo la corresponsabilidad en la crianza y educación de los hijos, se busca la retención y reinserción escolar, y se integra a la familia nuclear o extendida de la adolescente al proceso.

En la misma línea, Colombia impulsó, en el año 2010, el “Programa Especializado de Atención a Madres Gestantes y Lactantes Adolescentes y Mayores de 18 Años con sus Derechos Amenazados, Inobservados o Vulnerados”, que les entrega atención integral cuando están en situación de inobservancia, amenaza o vulneración de derechos. Para ello se disponen de internados de atención especializada, casas hogar de protección y un servicio de atención ambulatoria para el apoyo de las madres gestantes o lactantes, donde se les brinda orientación psicosocial y el acompañamiento necesario para que se integren adecuadamente a su red psicoafectiva, familiar y social. Este servicio integra también a los miembros de la familia o red vincular próxima.

En Jamaica existe, desde 1978, el “Programa para Madres Adolescentes” del Women's Centre of Jamaica Foundation, que entrega ayuda a niñas de hasta 17 años, que han abandonado la escuela debido al embarazo. Esta intervención les permite a las adolescentes continuar sus estudios por un período de tiempo en el “Centro de la Mujer” más cercano; después del parto pueden regresar al sistema de educación formal. Además el programa asesora al padre del bebé y a los progenitores de las madres adolescentes, entrega capacitación laboral a hombres y mujeres de 17 a 25 años y cuenta con guarderías para los bebés de madres adolescentes y de madres que trabajan.

El “Programa Nacional de Juventud 2008-2012” mexicano establece los lineamientos de la política nacional en la materia. Algunas estrategias y líneas de acción proponen incentivar la reinserción escolar de las jóvenes madres que interrumpieron sus estudios mediante la creación y promoción de becas, programas de educación a distancia y estancias infantiles. Asimismo, en México se ha impulsado el “Programa Becas de Apoyo a la Educación Básica de Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas” (Promajoven), que apoya a las adolescentes para continuar y concluir su educación básica.

Finalmente, en la República Bolivariana de Venezuela se creó en 2011 el programa “Gran Misión Hijos de Venezuela”, que entrega asignaciones monetarias mensuales a las madres adolescentes cuyos ingresos sean menores al salario mínimo.

Fuente: A. Figueroa, “Políticas públicas para la protección del proceso educativo de padres y madres adolescentes en América Latina y el Caribe”, Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2012, inédito.

Una política complementaria es la provisión de cuidado infantil gratuito a las madres adolescentes, especialmente a aquellas de bajos recursos, y el lugar ideal para proveer este servicio es en el mismo establecimiento educativo, para asegurar así la continuidad de la lactancia materna, con todos los beneficios de salud que esto brinda a la madre y a su hijo o hija; en la Argentina y Chile se han desarrollado programas en esta línea. Otra alternativa es ofrecer horarios escolares y currículo flexibles a las madres adolescentes para que puedan continuar la lactancia materna.

Por otra parte, es fundamental que las adolescentes embarazadas o madres cuenten con una red familiar o social de apoyo, que las motive a continuar con sus estudios, orientando sus expectativas, entregando apoyo moral y económico, y contribuyendo con el cuidado de sus hijos. En este sentido, no basta con la transferencia de recursos o becas, se deben impulsar programas integrales que brinden asesoría y atención psicosocial para acompañarlas en el proceso de reinserción y de educación, involucrando a sus redes familiares, ayudando a las jóvenes a cambiar sus expectativas, a usar sus capacidades y gestionar sus recursos, para, de esa forma, mejorar su calidad de vida. En esta línea, hay que destacar las experiencias de Chile, Colombia y Jamaica (véase el recuadro 6).

Es indispensable que las leyes, los programas y cualquier iniciativa de prevención y apoyo incorporen un enfoque de igualdad de género, que aborde los problemas asociados a la conducta sexual de los hombres y que combata la ausencia e irresponsabilidad de los padres adolescentes, mediante su integración al proceso de crianza del hijo o hija. En este sentido, hay que destacar las iniciativas legales de la Argentina y Panamá, así como los programas de Chile y Jamaica, pues entregan protección, asesoría y orientación a los varones, reconociendo que los problemas asociados a la reproducción temprana son de responsabilidad de hombres y mujeres por igual.

CUADRO 7
TIPO DE LEGISLACIÓN VIGENTE RELACIONADA CON EDUCACIÓN Y EMBARAZO,
MATERNIDAD Y PATERNIDAD ADOLESCENTE

Grupo 1: neutralizar los mecanismos de exclusión escolar y las prácticas discriminatorias.	Grupo 2: prohibir en instituciones educativas la imposición de medidas disciplinarias correctivas.	Grupo 3: régimen de excepción o un sistema diferenciado flexible.	Grupo 4: promueve políticas y programas que apoyan a las adolescentes para que finalicen su ciclo educativo.
Argentina: Ley nacional 25584 del año 2002.	Argentina: Ley 25273 sobre Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes del año 2005	Argentina: Ley 25273 que crea un sistema de inasistencias justificadas por razones de gravedad.	Colombia: Ley 1098 de 2006, promueve la vinculación de las madres adolescentes a programas de atención especializada y apoyo prioritario que asegure el restablecimiento de sus derechos.
Chile: Ley General de Educación 20370 del año 2009 (antecedida por una ley de 1990 en la materia).	El Salvador: Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia del año 2009	Brasil: Ley Federal 6202 del año 1975 que extiende el régimen de excepción a las estudiantes en fase de gestación, lo cual les brinda un tratamiento especial que compensa la ausencia en las aulas con ejercicios en el domicilio.	Costa Rica: Ley General de Protección a la Madre Adolescente 7735 de 1997, que crea el Consejo Interinstitucional de Atención a la Madre Adolescente, con el objetivo de coordinar, apoyar, asesorar y contribuir al mejoramiento de los programas y las acciones de las organizaciones, públicas y privadas, en favor de las madres adolescentes y promover cursos de capacitación dirigidos a este grupo, con el fin de incorporarlo en centros educativos, en los ámbitos profesional o vocacional.
Ecuador: Constitución de 2008 y Ley 100 Código de la Niñez y la Adolescencia, el Estado garantiza a las mujeres embarazadas y en lactancia el derecho a no ser discriminadas en los ámbitos educativo, social y laboral.		Honduras: Decreto 34 o Ley de igualdad de oportunidades para la mujer del año 2000, establece que se le debe otorgar a las estudiantes embarazadas permisos excepcionales por maternidad, sin poner en peligro la continuidad de su educación.	México: Ley General de Educación, que establece consejos municipales de participación social en la educación: intersectoriales para mejoramiento de la educación. Este consejo gestionará la coordinación de escuelas con autoridades y programas de bienestar comunitario para la defensa de los derechos consagrados en la Ley para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.
Panamá: Ley 29 que Garantiza la Salud y la Educación de la Adolescente Embarazada del año 2002.	Venezuela (República Bolivariana de): Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente de 1998.	Jamaica: The Education Regulations, establece que las estudiantes suspendidas o excluidas de la escuela por embarazo o por otras razones de salud podrán asistir a los exámenes importantes para culminar con su ciclo educativo.	Panamá: Ley 29 de 2002, que garantiza la salud y la educación de la adolescente embarazada. También establece que el Ministerio de Educación debe tomar medidas administrativas para que el o la adolescente reciba la atención académica y de consejería correspondientes al nivel de estudio en que se encuentre, bajo la responsabilidad de un profesor que supervise su avance académico.

Cuadro 7 (conclusión)

Grupo 1: neutralizar los mecanismos de exclusión escolar y las prácticas discriminatorias.	Grupo 2: prohibir en instituciones educativas la imposición de medidas disciplinarias correctivas.	Grupo 3: régimen de excepción o un sistema diferenciado flexible.	Grupo 4: promueve políticas y programas que apoyan a las adolescentes para que finalicen su ciclo educativo.
Paraguay: Ley 4084 de Protección a las Estudiantes en Estado de Gravidéz y Maternidad del año 2010.		Nicaragua: Acuerdo 20-ALPPAS, Reglamento de Educación Secundaria, que establece que las estudiantes embarazadas podrán presentarse a las pruebas semestrales con un 60% de asistencia a clases.	Perú: Ley 29600 del año 2012, que establece un sistema de becas y ayudas para garantizar la continuidad de los estudios de las alumnas embarazadas o madres y que promueve modalidades que faciliten la continuidad del ciclo educativo.
Perú: Ley 29600 que Fomenta la Reinserción Escolar por Embarazo del año 2012.		Panamá: Ley 29 del año 2002, que asigna a la adolescente embarazada un sistema de módulos para que termine el curso.	
Rep. Dominicana: Ley 136-06 o Código para la protección de los derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes del año 2003.		Paraguay: Ley 4084 de Protección a las Estudiantes en Estado de Gravidéz y Maternidad, que señala que se justifican las inasistencias por parto y posparto, controles médicos, lactancia y establece un calendario de evaluaciones flexible que resguarda el derecho a la educación.	
Uruguay: Ley General de Educación 18437 del año 2008.		Uruguay: Resolución 1 del Acta N034 del Consejo de Educación Secundaria, establece que las estudiantes embarazadas en razón de su embarazo, parto o posparto pueden excederse del límite de inasistencias reglamentadas y las habilita para rendir exámenes en caso de que sea necesario.	
Venezuela (República Bolivariana de): Resolución 1762 del Ministerio de Educación y Deportes del año 1996.			

Fuente: A. Figueroa, "Políticas públicas para la protección del proceso educativo de padres y madres adolescentes en América Latina y el Caribe", Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2012, inédito.

D. Una enseñanza secundaria de calidad. Dar oportunidad al talento

Las políticas educacionales han buscado disminuir la deserción escolar sobre todo con becas, transferencias monetarias a las familias más pobres y, más recientemente, en el contexto de mejorar la calidad de la educación, mediante el rediseño curricular para que sea relevante y pertinente para quienes estudian (UNESCO/LLECE, 2008). Esta no es una tarea fácil, sobre todo en el caso de la enseñanza secundaria debido a la evolución de este nivel, los cambios de definición que ha sufrido a lo largo de su historia y su masificación. En su origen, la enseñanza secundaria formaba a la élite, preparaba a quienes

querían cursar estudios superiores o entrar tempranamente al mercado laboral (Bellei en IPEE-UNESCO, 2012), lo que le imprimió un carácter más académico y selectivo que el de la enseñanza primaria.

A medida que la cobertura se ha ampliado, se transformó en un complemento de la enseñanza primaria y en gran parte de la región ya es obligatoria. En la actualidad, su definición conlleva una función educativa más general, pero la realidad es que su sello cultural se ha mantenido: “La educación secundaria —como ningún otro nivel educativo— está tensionada por intentar compatibilizar principios que se contraponen, intentando ser meritocrática y compensatoria, terminal y preparatoria, socializadora y selectiva, sensible a los intereses de los jóvenes y de la sociedad” (Bellei en IPEE-UNESCO, 2012, pág. 217). A esta dualidad de objetivos y sentidos, se le suma la gran heterogeneidad de alumnos y de la oferta educativa que contiene, además del choque de la cultura escolar con la cultura juvenil que se abordó en el capítulo IV.

Cuando se les consulta, los jóvenes expresan su frustración de no ser tomados en cuenta por el diseño de las políticas que los afectan como las políticas educacionales y las dirigidas a la juventud (CEPAL/UNFPA, 2011; CEPAL/OIJ, 2004 y 2008). En esta dirección, políticas que fomenten la participación juvenil de varones y mujeres en distintos ámbitos pueden disminuir el sentido de desconexión y de indiferencia social que muchos de ellos declaran sentir (CEPAL/UNFPA, 2011).

Especial atención requiere el ámbito de formación vocacional, particularmente aquella que en la mayoría de los países atiende a la población de estudiantes de clases bajas. “El cambio curricular ha buscado diversificar este tipo de formación, orientándola hacia familias ocupacionales más amplias [...] poniendo énfasis en las competencias que aumentan la empleabilidad general de los egresados, más que en la capacitación en habilidades restringidas al desempeño de un oficio específico” (Bellei en IPEE-UNESCO, 2012, pág. 234). La reformulación curricular debe incluir la perspectiva de género y lograr proveer de sentido a la educación como proyecto de futuro para todos los y las adolescentes.

De acuerdo con los hallazgos de este estudio, los análisis sobre el impacto de la educación en el mercado de trabajo y, en particular, sobre el proceso de movilidad social, deberían incorporar las diferencias en las trayectorias escolares y profesionales de hombres y mujeres, puesto que en general la escolaridad y el mercado de trabajo son analizados con el paradigma de la población masculina con carácter universal. Este enfoque tiene como consecuencia decisiones de política (y en particular de política educativa) ajenas a la realidad de toda la población y que no contribuyen al objetivo de la igualdad.

Finalmente, es importante identificar a todos los actores necesarios para el cambio educativo. El binomio docentes-estudiantes, así como el binomio educativo-laboral, deben ser acompañados en sus esfuerzos por una redefinición sistemática de todas las instituciones y acciones educativas, contemplando los intereses de varones y mujeres en sus distintas realidades, yendo más allá de la declaración de principios. Esto es muy relevante para aquellos países donde se están iniciando reformas educativas, pero es válido para toda la región en la medida que los sistemas educativos actuales están siendo revisados con el objeto de adaptarlos a una realidad social, cultural y laboral muy cambiante y dinámica, como la latinoamericana.

Bibliografía

- ADECCO (2007), “La transición de la escuela al trabajo: ¿podemos facilitarles ese difícil trance a los jóvenes europeos?”, Adecco Institute, *White Paper*, N° 3.
- Aikman, S. y N. Rao (2012), “Gender equality and girl’s education: investigating frameworks, disjunctures and meanings of quality education”, *Theory and Research in Education*, vol. 10, N° 3.
- Alonso, M. G. y T. Santos (2012), “La experiencia del programa multimedia Uantakua en México”, *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina. Algunos casos de buenas prácticas* (LC/L.3545), G. Sunkel y D. Trucco (eds.), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) (2010), “Uruguay en PISA 2009”, Montevideo, ANEP.
- Anker, R. (1997), “Theories of occupational segregation by sex: An overview”, *International Labour Review*, vol. 136, N° 3, otoño.
- Araujo e Oliveira, J. B. (2004), “Expansion and inequality in Brazilian education”, *The challenges of education in Brazil*, C. Brock y S. Schwartzman (eds.), Oxford, Symposium Books.
- Arceo-Gómez, E. O. y R. M. Campos-Vázquez, (2011), “Teenage pregnancy in Mexico: evolution and consequences” [en línea], https://espe.conference-services.net/resources/321/2907/pdf/ESPE2012_0074_paper.pdf.
- Avalos, B. (2003), “Gender parity and equality in Chile: a case study”, UNESCO [en línea], <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001467/146745e.pdf>.
- Baeza, C. J. (2005), “Ser alumn@ de secundaria en América Latina: conocimiento sociológico presente en Internet”, *Educación secundaria en la región: ¿dónde estamos y hacia dónde vamos?*, B. Macedo y R. Katzkowicz (eds.), Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO).
- Balfanz, R., L. Herzog y D. J. Mac Iver (2007), “Preventing student disengagement and keeping students on the graduation path in urban middle-grades schools: Early identification and effective interventions”, *Educational Psychologist*, vol. 42, N° 4.
- Banco Mundial (2012), “Embarazo adolescente y oportunidades en América Latina y el Caribe. Sobre maternidad temprana, pobreza y logros económicos”, Washington D. C.
- Becker, G. (1957), *The Economics of Discrimination*, Chicago, University of Chicago Press.
- Beegle, K., R. H. Dehejia y R. Gatti (2006), “Child labor and agricultural shocks”, *Journal of Development Economics*, vol. 81, N° 1.

- Bellei, C. y otros (2013), “Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia una educación para todos 2015”, *Documento de Trabajo*, N° 7, Santiago de Chile, Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile.
- BID (Banco Interamericano de Desarrollo) (2012), *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina*, Washington D. C.
- Biggeri, M. y otros (2003), “The puzzle of ‘idle’ children: neither in school nor performing economic activity. Evidence from six countries”, *Understanding Children’s Work (UCW), Working Paper Series* [en línea], http://www.ucw-project.org/attachment/standard_idlechildren_3nov200320110420_114807.pdf.
- Blázquez, M. y A. Binimelis (1992), “Análisis de roles y estereotipos sexuales en los textos escolares chilenos”, *Documentos de Trabajo*, N° 8, Santiago de Chile, Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM).
- Boado, M. y T. Fernández (2010), *Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes en Uruguay. El panel Pisa 2003-2007*, Montevideo, AA Impresos.
- Bonder, G. (2008), “Juventud, género & TIC: imaginarios en la construcción de la sociedad de la información en América Latina”, *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, N° 733.
- Bourguignon, F., F. H. G. Ferreira y P. G. Leite (2003), “Conditional cash transfers, schooling, and child labor: Micro-simulating Brazil’s Bolsa Escola Program”, *World Bank Economic Review*, vol. 17, N° 2.
- Brooks-Gunn, J. y otros (1993), “Do neighborhoods influence child and adolescent development?”, *American Journal of Sociology*, vol. 99, N° 2, septiembre.
- Bustos, F. y M. Franco-Avellaneda (2012), “Poscolonialismo, feminismos y tecnologías en el Tercer Mundo”, *Nómadas*, N° 36.
- Buvinic, M. (1998), “The costs of adolescent childbearing: Evidence from Chile, Barbados, Guatemala and Mexico”, *Studies in Family Planning*, vol. 29, N° 2.
- Cardoso, E. y A. P. Souza (2004), “The impact of cash transfers on child labor and school attendance in Brazil”, *Documentos de Trabajo*, N° 04-W07, Vanderbilt University.
- Catterall, J. (1997), “On the social costs of dropping out of school”, *The High School Journal*, vol. 71, N° 1, octubre-noviembre.
- Cecchini, S. y A. Madariaga (2011), “Programas de transferencias condicionadas: balance de la experiencia reciente en América Latina y el Caribe”, *Cuadernos de la CEPAL*, N° 95 (LC/G.2497-P), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.11.II.G.55.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2013a), *Mujeres en la economía digital: superar el umbral de la desigualdad. XII Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe* (LC/L.3666(CRM.12/3)), Santiago de Chile.
- _____ (2013b), “Propuesta de agenda regional en población y desarrollo para América Latina y el Caribe después de 2014” (LC/L.3641(CRPD.1/4)), Santiago de Chile, Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE).
- _____ (2012), *Panorama social de América Latina 2012* (LC/G.2557-P), Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.13.II.G.6.
- _____ (2011), *Panorama social de América Latina 2011* (LC/G.2514-P), Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.12.II.G.6.
- _____ (2010a), *Objetivos de Desarrollo del Milenio. El progreso de América Latina y El Caribe hacia los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Desafíos para lograrlos con igualdad* (LC/G.2460), Santiago de Chile.
- _____ (2010b), *Panorama social de América Latina 2010*, Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.11.II.G.6
- _____ (2010c), *¿Qué Estado para qué igualdad? XI Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe* (LC/G.2450/Rev.1), Santiago de Chile.
- _____ (2009), *Panorama social de América Latina 2009* (LC/G.2423-P), Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.09.II.G.135.
- _____ (2008), *Panorama social de América Latina 2008* (LC/G.2402-P/E), Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas.
- _____ (2007), *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2006: Una mirada a la igualdad entre los sexos y la autonomía de la mujer en América Latina y el Caribe* (LC/G.2352), Santiago de Chile.
- _____ (2002), *Panorama social de América Latina 2001-2002* (LC/G.2183-P/E), Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.02.II.G.65.
- _____ (1992), *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad, Libros de la CEPAL*, Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas, N° de Venta: S.92.II.G.6.

- CEPAL/OIJ (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Organización Iberoamericana de Juventud) (2008), *Juventud y cohesión social en Iberoamérica: un modelo para armar* (LC/G.2391), Santiago de Chile.
- _____ (2004), *La juventud en Iberoamérica: tendencias y urgencias* (LC/L. 2180), Santiago de Chile, Naciones Unidas.
- CEPAL/OIT (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Organización Internacional del Trabajo) (2012), “Crisis y recuperación del empleo juvenil”, *Coyuntura laboral en América Latina y el Caribe*, N° 7.
- CEPAL/UNFPA (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Fondo de Población de las Naciones Unidas), (2011), *Informe regional de población en América Latina y el Caribe 2011: invertir en juventud*, Santiago de Chile.
- CEPAL/UNICEF (Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (2009), *Desafíos*, Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, N° 8, enero.
- _____ (2007), *Desafíos*, Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, N° 4, enero.
- Charles, M. y K. Bradley (2002), “Equal but separate? A cross-national study of sex segregation in higher education”, *American Sociological Review*, vol. 67, agosto.
- Claro, M. (2011). “El papel de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación inclusiva”, *Documentos de proyecto* (LC/W.434), Santiago de Chile, División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Claro, M. y otros (2011), “Aporte del sistema educativo a la reducción de las brechas digitales. Una mirada desde las mediciones PISA”, *Documentos de proyecto* (LC/W.456), Santiago de Chile, División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Contreras, D., E. Melo y S. Ojeda (2005), “¿Estimando el retorno a la educación o a los no observables?: Evidencia de datos de panel”, *Estudios de Economía*, vol. 32, N° 2.
- Correll, S. (2001), “Gender and the career choice process: The role of biased self-assessments”, *American Journal of Sociology*, vol. 106, N° 6.
- Cortés, R. y C. Giacometti (2010), “Políticas de educación y su impacto sobre la superación de la pobreza infantil”, *serie Políticas sociales*, N° 157 (LC/L.3194-P/E), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (CEPAL/UNICEF). Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.10.II.G.07.
- Cunningham, W. y otros (2008), *Supporting Youth at Risk. A Policy Toolkit for Middle Income Countries*, Washington D. C., Banco Mundial.
- Del Popolo, F. (2012), “El derecho al bienestar para la infancia indígena: situación y avances en América Latina”, *Desafíos*, Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, N° 14, septiembre.
- Dinkelman, T. y C. Martínez (2011), “Investing in schooling in Chile: The role of information about financial aid for higher education” [en línea], <http://www.princeton.edu/~ceps/workingpapers/216dinkelman.pdf>.
- Duryea, S. y M. P. Arends-Kuenning (2003), “School attendance, child labor, and local labor markets in urban Brazil”, *World Development*, vol. 31, N° 7.
- Eccles, J. y otros (1983), “Expectancies, values, and academic behaviors”, *Achievement and achievement motives, Psychological and sociological approaches*, San Francisco, W. H. Freeman.
- Edmonds, E. V. (2007), “Child Labor”, *Handbook of Development Economics*, vol. 4, N° 5, Elsevier.
- _____ (2006), “Child labor and schooling responses to anticipated income in South Africa”, *Journal of Development Economics*, vol. 81, N° 2, diciembre.
- _____ (2005), “Does child labor decline with improving economic status?”, *Journal of Human Resources*, vol. 40, N° 1.
- Fawcett, C. (2003), “Building a bridge for the road too far: Policy analysis for the school-to-work transition in Latin America”, *Youth Explosion in Developing World Cities. Approaches to Reducing Poverty and Conflict in an Urban Age*, Washington D. C., Woodrow Wilson International Center for Scholars.
- Figueroa, A. (2012), “Políticas públicas para la protección del proceso educativo de padres y madres adolescentes en América Latina y el Caribe”, Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), inédito.
- Filardo, V., M. Cabrera y S. Aguiar (2010), “Encuesta Nacional de la Adolescencia y Juventud. Segundo informe”, Montevideo, Ministerio de Desarrollo Social/Instituto Nacional de la Juventud (MIDES/INJU).

- Flores, R. (2005), “Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida”, *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 38.
- Fredericks, J. A., P. C. Blumenfeld y A. H. Paris (2004), “School engagement: Potential of the concept, state of the evidence”, *Review of Educational Research*, vol. 74, N° 1.
- Garavito Masalias, C. y M. Carrillo Calle (2004), “Feminización de la matrícula de educación superior y mercado de trabajo en el Perú: 1978-2003”, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).
- García Colmenares, C. (2009). “Las representaciones de género en los libros de texto” [en línea], <http://www.educandoenigualdad.com/spip.php?article40>.
- Ginther, D., R. Haveman y B. Wolfe (2000), “Neighborhood attributes as determinants of children's outcomes: How robust are the relationships?”, *The Journal of Human Resources*, vol. 35, N° 4, otoño.
- Guarcello, L. y otros (2006), “Child labour in the Latin America and Caribbean region: a gender based analysis”, *Working Paper Series*, Ginebra, Understanding Children's Work (UCW)/Organización Internacional del Trabajo (OIT).
- Guerrero, E., P. Provoste y A. Valdés (2006), “Acceso a la educación y socialización de género en un contexto de reformas educativas”, *Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia, Perú*, Santiago de Chile, Hexagrama Consultoras, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)/Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (IESCO).
- Gutiérrez Coto, I. y otros (2012), *Seguimiento de la condición laboral de las personas graduadas 2000-2007 de las universidades costarricenses*, San José, Consejo Nacional de Rectores y Oficina de Planificación de la Educación Superior.
- Hansen, J. (2010), “How does academic ability affect educational and labour market pathways in Canada”, *Education Working Paper*, N° 30, OCDE [en línea], <http://dx.doi.org/10.1787/5kmlw10hl6l-en>.
- Hanushek, E. y L. Woessmann. (2009), “Schooling, cognitive skills, and the Latin American growth puzzle”, *NBER Working Paper Series*, National Bureau of Economic Research.
- Hauser, S. (2000), “Education, ability and civic engagement in the contemporary United States”, *Social Science Research*, vol. 29, N° 4.
- Haveman, R. y B. Wolfe (1995), “The determinants of children's attainments: A review of methods and findings”, *Journal of Economic Literature*, vol. 33, N° 4, diciembre.
- Heliwell, J. F. y R. D. Putnam (2007), “Education and social capital”, *Eastern Economic Journal*, vol. 33, N° 1, invierno.
- Hernández, G. (2010), “¿Cuán rentable es la educación superior en Colombia?”, *Lecturas de Economía*, N° 73, julio-diciembre.
- Hilbert, M. (2011), “Digital gender divide or technologically empowered women in developing countries? A typical case of lies, damned lies, and statistics”, *Women's Studies International Forum*, vol. 34, N° 6.
- IPE-UNESCO (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO) (2012), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*, Buenos Aires.
- Iguñiz Echeverría, J. (2005), “Diferencia, evolución y nivel en la relación entre educación y mercado de trabajo”, *Educación y mercado de trabajo urbano*, Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL).
- INJUV (Instituto Nacional de la Juventud) (2010), “Sexta encuesta nacional de juventud” [en línea], http://www.injuv.gob.cl/portal/wp-content/files_mf/sextaencuestanacionaldejuventud.pdf.
- Kaztman, R. (2010), “Impacto social de la incorporación de las TIC en el sistema educativo”, *serie Políticas Sociales*, N° 166 (LC/L.3254-P), Santiago de Chile, División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.10.II.G.59.
- Kaztman, R. y Gerstenfeld, P. (1990) “Áreas duras y áreas blandas en el desarrollo social”, *Revista de la CEPAL*, N° 41, Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Kruger, D. (2007), “Coffee production effects on child labor and schooling in rural Brazil”, *Journal of Development Economics*, vol. 82, N° 2.
- _____ (2006), “El trabajo infantil y la escolaridad durante un auge del sector cafetero en Nicaragua, 1993-1998”, *Trabajo Infantil. Teoría y lecciones de la América Latina*, L. F. López Calva (comp.), México, Fondo de Cultura Económica.
- Kruger, D. y M. Berthelon (2012), “Education consequences of adolescent motherhood in Chile”, inédito.
- Kruger, D., M. Berthelon y R. Soares (2010), “Allocation of children's time along gender lines: Work, school, and domestic work in Brazil”, *Research in Labor Economics*, vol. 31.

- Leach, L. (1994), "Sexism in the classroom: A self-quiz for teachers", *Science Scope*, vol. 17, N° 6.
- Levison, D. y K. S. Moe (1998), "Household work as a deterrent to schooling: An analysis of adolescent girls in Peru", *Journal of Developing Areas*, vol. 32, N° 3.
- Levison, D., K. S. Moe y F. M. Knaul (2001), "Youth education and work in Mexico", *World Development*, vol. 29, N° 1.
- Lochner, L. (2004), "Education, work, and crime: A human capital approach", *International Economic Review*, vol. 45, N° 3, agosto.
- Lochner, L. y E. Moretti (2004), "The effect of education on crime: Evidence from prison inmates, arrests, and self-reports", *The American Economic Review*, vol. 94, N° 1, marzo.
- López, N. y A. Pereyra (2008), "Educación Media de calidad para todos, un difícil desafío para los países de América Latina", *Boletín*, N° 6, Buenos Aires, Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL)/IPE (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación).
- Ma, X. (2007), "Gender differences in learning outcomes", documento de apoyo preparado para el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2008: Educación para Todos en el 2015 ¿Alcanzaremos la meta? [en línea], <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001555/155593e.pdf>.
- Macedo, B. y R. Katzkwiz (eds.) (2005), *Educación secundaria en la región: ¿dónde estamos y hacia dónde vamos?*, Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO).
- Marco, F. (2012), "El Bono Juancito Pinto del Estado Plurinacional de Bolivia. Programas de transferencias monetarias e infancia", *Documento de proyecto (LC/W.492)*, Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Marks, G. (2010), "Meritocracy, modernization and students' occupational expectations: Cross-national evidence", *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 28, N° 3.
- Milligan, K., E. Moretti y P. Oreopoulos (2004), "Does education improve citizenship? Evidence from the United States and the United Kingdom", *Journal of Public Economics*, vol. 88, N° 9-10, agosto.
- Mizala, A. y P. Romaguera (2004), "Remuneraciones y tasas de retornos de los profesionales chilenos", *Oferta y demanda de profesionales y técnicos en Chile: el rol de la información pública*, P. Meller y J. J. Brunner (eds.), Santiago de Chile, Ril Editores.
- Monroy, E. (2008), "Equidad de género en el mercado laboral de Nicaragua", *Serie Cuadernos de Género para Nicaragua*, N° 1, Banco Mundial y Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Naciones Unidas (2013), *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2013*, Nueva York.
- _____ (2007), *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2006: una mirada a la igualdad entre los sexos y la autonomía de la mujer en América Latina y El Caribe (LC/G.2352)*, Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Näslund-Hadley, E. y G. Binstock (2010), "The miseducation of Latin American girls: Poor schooling makes pregnancy a rational choice", *Notas Técnicas*, N° IDB-TN-204, Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Neri, M. C. y M. Thomas (2010), "Household responses to labor-market shocks in Brazil, 1982-99", Banco Mundial, Washington [en línea], http://www.cedeplar.ufmg.br/economia/disciplinas/ecn914/ecn914_art124.pdf.
- OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos) (2011a), *PISA 2009 Results: Students on Line. Digital Technologies and Performance*, vol. VI [en línea], <http://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en>.
- _____ (2011b), "Report on the gender initiative: Gender equality in education, employment and entrepreneurship", presentado en la Reunión del Consejo de la OCDE a nivel ministerial [en línea], <http://www.oecd.org/education/48111145.pdf>.
- _____ (2010a), *Pathways to Success: How Knowledge and Skills at Age 15 Shape Future Lives in Canada*, París.
- _____ (2010b), *PISA 2009 Results: Learning to Learn. Student Engagement, Strategies and Practices*, vol. 3 [en línea], <http://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en>.
- _____ (2009), *Equally Prepared for Life? How 15-Year-Old Boys and Girls Perform in School*, París.
- _____ (2007a), "PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world", París.
- _____ (2007b), *PISA 2006*, vol. 1-2, vol. 2, Data, París.
- _____ (2007c), *Understanding the Brain: the Birth of a Learning Science*, París.
- _____ (2006), *Technical Report for the OECD Programme for International Student Assessment 2006*, París.
- _____ (2004), *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*, París.
- OIT (Organización Internacional del Trabajo) (2010a), *Panorama laboral 2010. América Latina y el Caribe*, Lima, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

- _____ (2010b), “Tendencias en la participación de los niños en la producción económica y el trabajo infantil en la región América Latina y el Caribe: Panorama regional”, Programa Entendiendo el Trabajo Infantil (UCW), Lima, noviembre.
- Olavarría, J. y S. Madrid, (2005), *Sexualidad, fecundidad y paternidad en varones adolescentes en América Latina y el Caribe*, México, Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA).
- Oreopoulos, P. (2007), “Do dropouts drop out too soon? Wealth, health and happiness from compulsory schooling”, *Journal of Public Economics*, vol. 91, N° 11-12, diciembre.
- Papadópulos, J. y R. Radakovich (2003), “Educación superior y género en América Latina y el Caribe”, artículo presentado en el Seminario Internacional sobre la Feminización de la Matrícula de Educación Superior en América Latina y el Caribe, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Parra, M. E. (1997), “Las desigualdades según el género y su relación con los ámbitos público y privado. Una perspectiva desde lo educacional”, *Cinta de Moebio*, N° 1, Facultad de Ciencias Sociales (FACSO), Universidad de Chile.
- Park, S. (2009), “Concentration of internet usage and its relation to exposure to negative content: Does the gender gap differ among adults and adolescents?”, *Women’s Studies International Forum*, vol. 32, N° 2.
- Peña, P., M. Goñi Mazitelli y D. Sabanes Plou (2012), “Las mujeres y las tecnologías de la información y las comunicaciones en la economía y el trabajo”, *Documentos de proyecto* (LC/W.476), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Pereyra, A. (2008), “Ingreso y abandono de la educación secundaria en América Latina”, *Boletín*, N° 2, SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina).
- Pérez, P. (2012), “Medición de los ingresos monetarios individuales: una mirada desde la perspectiva de género”, *serie Mujer y desarrollo*, N° 111 (LC/L.3440), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Pirog-Good, M. A. (1996), “The education and labor market outcomes of adolescent fathers”, *Youth & Society*, vol. 28, N° 2.
- Plumm, K. (2008), “Technology in the classroom: Burning the bridges to the gaps in gender-biased education?”, *Computers & Education*, vol. 50, N° 3, abril.
- Reskin, B. F. y D. D. Bielby (2005), “A sociological perspective on gender and career outcomes”, *Journal of Economic Perspectives*, vol. 19, N° 1.
- Reveco, O. (2011), “Currículum y género en la educación”, *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, vol. 5, N° 1.
- Rico, M. N. (1996), “Formación de los recursos humanos femeninos: prioridad del crecimiento y de la equidad”, *serie Mujer y desarrollo*, N° 15 (LC/L.947-P/E), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Riddell, W. C. y X. Song (2011), “The impact of education on unemployment incidence and re-employment success: Evidence from the U.S. labour market”, *Labour Economics*, vol. 18, N° 4, agosto.
- Riegle-Crumb, C. y M. Humphries (2012), “Exploring bias in math teachers’ perceptions of students’ ability by gender and race/ethnicity”, *Gender and Society*, vol. 26, N° 2, abril.
- Riegle-Crumb, C., C. Moore y A. Ramos-Wada (2011), “Who wants to have a career in science or math? Exploring adolescents’ future aspirations by gender and race/ethnicity”, *Science Education*, vol. 95, N° 3.
- Ross, A. (2009), “Disengagement from Education among 14-16 year olds”, *Documento de investigación*, N° DCSF-RR178, National Centre for Social Research.
- Rossetti, J. (1989), “Educación y subordinación de las mujeres”, *Escuela, calidad e igualdad: los desafíos para educar en democracia*, J. E. García Huidobro (ed.), Santiago de Chile, Centro de Investigación y Desarrollo (CIDE).
- Sacerdote, B. (2011), “Peer effects in education: How might they work, how big are they and how much do we know thus far?”, *Handbook of the Economics of Education*, vol. 3, N° 3.
- Sadker, M. y D. Sadker (1995), *Failing at Fairness: How our Schools Cheat Girls*, Nueva York, Touchstone.
- Sapelli, C. (2009), “Retornos a la educación y dotación de habilidades cognitivas en Uruguay: diagnóstico y algunas recomendaciones de política para el sector educación”, Cámara Nacional de Comercio y Servicios del Uruguay y Banco Mundial [en línea], http://www.cnccs.com.uy/wp-content/uploads/TrabajoEducacion13-8-09-_3_.pdf.
- Saraví, G. (2009), *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*, México, Publicaciones de la Casa Chata.

- Schneider, B. y D. Stevenson (1999), *The Ambitious Generation: America's Teenagers, Motivated but Directionless*, New Haven, Yale University Press.
- Schulz, W. y otros (2011), *ICCS 2009 Latin American Report. Civic Knowledge and Attitudes Among Lower-Secondary Students in Six Latin American Countries*, Ámsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W. y otros (2010a), *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement Among Lower-Secondary Students in 38 Countries*, Ámsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W. y otros (2010b), *Initial Findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study*, Ámsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Sikora, J. y A. Pokropek (2011), "Gendered career expectations of students: Perspectives from PISA 2006", *Education Working Paper*, N° 57, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE).
- SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina) (2011), *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2011. La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes*, N. López (ed.), Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE-UNESCO)/Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- _____ (2010), *Metas educativas 2021: desafíos y oportunidades. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2010*, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE-UNESCO) y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- _____ (2006), *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2006*, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE-UNESCO) y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Skelton, C. (2005), "Boys and girls in the elementary school", *The SAGE Handbook of Gender and Education*, Londres, SAGE.
- Sourrouille, F. (2009), "Obstáculos a la plena escolarización y configuraciones educativas en América Latina. Distintas formas que asume la desigualdad", *Cuaderno*, N° 2, Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL).
- Stromquist, N. (2007a), "Educational quality and gender in contemporary educational policies in Latin America", *Educação e Pesquisa*, vol. 33, N° 1 [en línea], <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022007000100002>.
- _____ (2007b), "The gender socialization process in schools: A cross-national comparison", documento de apoyo preparado para el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2008: Educación para Todos en el 2015 ¿Alcanzaremos la meta?
- Sunkel, G. y D. Trucco (eds.) (2012), *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina. Algunos casos de buenas prácticas (LC/L.3545)*, Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) [en línea], <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/4/48484/LasTecnologiasDigitales.pdf>.
- _____ (2010), "Nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la educación en América Latina: riesgos y oportunidades", *serie Políticas sociales*, N° 167 (LC/L.3266-P), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.10.II.G.72.
- Sunkel, G., D. Trucco y S. Möller (2011), "Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y las comunicaciones en América Latina: potenciales beneficios", *serie Políticas sociales*, N° 169 (LC/L.3291-P), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.11.II.G.13.
- Tomte, C. (2008), "Return to gender: gender, ICT and education", Reunión de expertos de la OCDE, organizada por el Ministerio de Educación de Noruega y Research Oslo, Noruega, 2 y 3 de junio de 2008.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2012), *World Atlas of Gender Equality in Education*, Francia.
- _____ (2011), *Compendio mundial de la educación 2011. Comparación de las estadísticas de la educación en el mundo*, Montreal.
- UNESCO/LLECE (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación), (2008), *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación (OREALC-UNESCO).

- UNESCO-OREALC (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe) (2012), *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile.
- UNESCO-UIS (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- Instituto de Estadística de la UNESCO) (2011), *Compendio mundial de la educación 2010. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*, Instituto de Estadística de la UNESCO.
- _____ (2006), “CINE 1997, Clasificación Internacional Normalizada de la Educación”.
- UNFPA (Fondo de Población de las Naciones Unidas)/Secretaría Nacional de la Juventud (SENAJU) (2010), *Rostro joven de los Objetivos de Desarrollo del Milenio*, Perú.
- UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (2012), *Completar la escuela. Un derecho para crecer, un deber para compartir*, Panamá.
- _____ (2011), *Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo*, Panamá.
- Valdés, H. y otros (2008), *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del segundo estudio regional comparativo y explicativo*, Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO (OREALC-UNESCO).
- Weller, J. (2003), “La problemática inserción laboral de los y las jóvenes”, *serie Macroeconomía del desarrollo*, N° 28 (LC/L.2029-P), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.03.II.G.192.
- Wigfield, A. y J. Eccles (2000), “Expectancy-value theory of achievement motivation”, *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25, N° 1.
- Wing, A. (1997), “How can children be taught to read differently? Bill’s new frock and the ‘hidden curriculum’”, *Gender and Education*, vol. 9, N° 4.
- Wolfe, B. L. y R. H. Haveman (2002), “Social and nonmarket benefits from education in an advanced economy”, *Education in the 21st Century: Meeting the Challenges of a changing World*, Y. Kodrzycki (ed.), Boston, Federal Reserve Bank of Boston.
- Younger, M. y M. Warrington (1996), “Differential achievement of girls and boys at GCSE: Some observations from the perspective of one school”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 17, N° 3.
- Zapata, D., D. Kruger y D. Contreras (2011), “Child labor and schooling in Bolivia: Who’s falling behind? The roles of domestic work, gender, and ethnicity”, *World Development*, vol. 39, N° 4.
- Zimmer, R. W. y E. Toma (2000), “Peer effects in private and public schools across countries”, *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 19, N° 1.
- Zimmerman, D. J. (2003), “Peer effects in academic outcomes: evidence from a natural experiment”, *Review of Economics and Statistics*, vol. 85, N° 1, febrero.



NACIONES UNIDAS

Serie**CEPAL****Políticas Sociales****Números publicados**

Un listado completo así como los archivos pdf están disponibles en

www.cepal.org/publicaciones

190. Adolescentes: derecho a la educación y al bienestar futuro, María Nieves Rico y Daniela Trucco, (LC/L.3791), 2014.
189. De la retórica a la práctica: el enfoque de derechos en la protección social en América Latina, Magdalena Sepúlveda, (LC/L.3788), 2014.
188. Hacia un modelo de protección social universal en América Latina, Fernando Filgueira, (LC/L.3787), 2014.
187. Seguridad alimentaria y nutricional en cuatro países andinos. Una propuesta de seguimiento y análisis, Rodrigo Martínez y Amalia Palma, (LC/L.3750), 2014.
186. Protección social para la infancia y la adolescencia en la Argentina: Retos críticos para un sistema integral, Fabián Repetto y Virginia Tedeschi, (LC/L.3698), 2013.
185. Income inequality in Latin America: Data challenges and availability from a comparative perspective, Verónica Amarante, (LC/L.3695), 2013.
184. Asignación Universal por Hijo para Protección Social de la Argentina. Entre la satisfacción de necesidades y el reconocimiento de derechos, Laura Pautassi, Pilar Arcidiácono y Mora Straschnoy, (LC/L.3628), 2013.
183. La construcción de pactos y consensos en materia de política social. El caso de la reforma previsional en Chile, Carlos F. Maldonado Valera y Andrea F. Palma Roco, (LC/L.3665), 2013.
182. La construcción de pactos y consensos en materia de política social. El caso del Nuevo Régimen de Asignaciones Familiares del Uruguay, 2004-2009, Carlos F. Maldonado Valera y Andrea F. Palma Roco, (LC/L.3671), 2013.
181. La construcción de pactos y consensos en materia de política social. El caso de la Ley General de Desarrollo Social de México, 2000-2008, Carlos Maldonado, (LC/L.3669), 2013.
180. Protección social para la infancia y la adolescencia en Chile, Silke Staab, (LC/L.3661), 2013.
179. La construcción de pactos y consensos en materia de política social. Apuntes para un marco de análisis, Carlos F. Maldonado Valera y Andrea F. Palma Roco, (LC/L.3660), 2013.
178. La política de los pactos sociales y la protección social: ¿Importa el discurso? Experiencias internacionales, Vivien A. Schmidt, (LC/L.3649), 2014.
178. Does discourse matter in the politics of building social pacts on social protection?. International experiences”, Vivien A. Schmidt, (LC/L.3649), 2013.
177. Principales determinantes de la integración de las TIC en el uso educativo. El caso del Plan CEIBAL-Uruguay, Daniela Trucco y Andrés Espejo, (LC/L.3628), 2013.
176. Desbalance etario del bienestar: el lugar de la infancia en la protección social en América Latina, Cecilia Rossel, (LC/L.3574), 2013.
175. Flexibilización laboral en el Perú y reformas de la protección social asociadas: un balance tras 20 años, Álvaro Vidal Bermúdez, Fernando Cuadros Luque, Christian Sánchez Reyes, (LC/L.3444), 2012.
174. Protección social en la Argentina, Fabian Repetto, Fernanda Potenza Dal Masetto, (LC/L.3370), 2011.
173. Avances en el Primer Objetivo de Desarrollo del Milenio e inversión social, Rodrigo Martínez y Amalia Palma, (LC/L.3392), 2011.
172. Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la formación inicial docente de América Latina, Mario Brun, (LC/L.3391), 2011.
171. Políticas y prácticas de las tecnologías de la información y las comunicaciones en educación en países de América Latina y El Caribe, J. Enrique Hinojosa, Christian Labbé, (LC/L.3335-P), 2011.
170. Innovación social y desarrollo económico local, Luz Ángela Rodríguez Escobar, María Elisa Bernal y Luis Mauricio Cuervo, (LC/L.3330-P), 2011.



El análisis de los logros educativos, la inserción laboral y el potencial bienestar futuro de los y las adolescentes en América Latina entrega una serie de señales para el desarrollo de políticas públicas más eficientes que contribuyan al objetivo de la igualdad de género en las oportunidades, las trayectorias y los resultados educativos. Este estudio da cuenta de un importante avance en el acceso, la cobertura y la conclusión de la enseñanza secundaria en la región; sin embargo, la situación es heterogénea y hay algunos países que recién comienzan el proceso de expansión educativa. Se destaca el hecho de que las mujeres son, en general, quienes más se han beneficiado del proceso de masificación del acceso al sistema, no solo porque partieron de tasas más bajas, sino porque superaron a los varones en varios de los indicadores.

Aun así, los mayores logros educativos de las adolescentes no se reflejan, ni son reconocidos, en su juventud y adultez en los resultados académicos y en la inserción laboral, pues están en desventaja respecto de sus pares varones. Esta paradoja se explica por mecanismos de discriminación de género que provienen desde distintos ámbitos, incluidos el laboral y el educativo. El presente documento centra la mirada en los factores de trayectoria educacional que se asocian a este fenómeno, tratando de identificar sus canales de reproducción. El análisis de la evidencia empírica se enfoca en tres aspectos fundamentales para una educación inclusiva de calidad: i) el acceso de los y las adolescentes a la educación, ii) el contexto de aprendizaje y iii) los resultados que aluden a la calidad, así como los factores presentes en la deserción.

La perspectiva que se ofrece ayuda a comprender la complejidad de las políticas que abordan la educación y formación de capacidades en esta etapa del ciclo de vida y los énfasis que deben tener para avanzar hacia un pleno ejercicio de los derechos.



<http://dds.cepal.org/infancia/>