

desafíos

Número 17, noviembre 2013

ISSN 1816-7535

Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio

>> La adolescencia y el derecho a la educación



NACIONES UNIDAS

CEPAL

unicef 



La adolescencia y el derecho a la educación

Existen diversos pactos, convenciones y acuerdos internacionales que prescriben de manera inalienable el derecho de todos y todas a la educación, aunque la expresión de este derecho, en cantidad y calidad, varía de un país a otro.

El promedio de enseñanza obligatoria, establecida por derecho, es de diez años en los países de la región, si bien en el 50% de ellos toda la enseñanza secundaria (baja y alta) ya es obligatoria. Esto es razonable, si se considera como un umbral mínimo para aspirar a niveles de bienestar y desarrollo de capacidades a lo largo de la vida.

El artículo central de esta edición de Desafíos profundiza en este tema y muestra los rezagos y metas para avanzar en la plena titularidad del derecho a la educación en adolescentes. Destacan la baja tasa de conclusión de la educación secundaria y de aprendizajes pertinentes, la fuerte estratificación socioeconómica y sociocultural, los atrasos en competencias ciudadanas y la persistencia de un nivel relativamente alto en deserción escolar, sobre todo a lo largo del ciclo secundario. Sin duda el principal reto para avanzar en el derecho a la educación es reducir brechas de logro y aprendizaje, favoreciendo a los grupos que hoy presentan mayor postergación.

Junto al artículo central, y como es habitual, se informa sobre encuentros y conferencias en la región acerca de este tema durante el semestre en curso, se presentan opiniones expertas y de adolescentes, y se destacan experiencias positivas de promoción de asistencia escolar en el Uruguay y en la República Dominicana.

COMITÉ EDITORIAL



02 editorial

La adolescencia y el derecho a la educación

10 puntos de vista

Escuchar a los y las adolescentes

03 agenda

El semestre en la región
Documentos destacados

la voz de los niños, niñas y adolescentes

¿Por qué los gobernantes no toman en cuenta a los y las adolescentes



© UNICEF Paraguay/0912/Luis Veral/2006

© UNICEF Chile/1596/Daniela Licarayán Quielín Cárcamo/2010



11 aprendiendo de la experiencia

Campaña Cero Falta del Uruguay

Proyecto educativo de desarrollo en comunidades rurales (bateyes) de la República Dominicana

04 análisis e investigaciones

La educación secundaria: un desafío para el ejercicio de derechos en la adolescencia

12 ¿sabía usted que...?

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)
Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)
Oficina Regional para América Latina y el Caribe (UNICEF TACRO)

Comité editorial: CEPAL: Martín Hopenhayn +
María Nieves Rico + Jorge Rodríguez

UNICEF: Enrique Delamonica +
Egidio Crotti + Tom Olsen

Coordinación general:
María Nieves Rico + Daniela Huneus

Colaboradores: Daniel Contreras + Francisco Benavides + Lara
Hübner + Ann Linnarson + Andrés López + Nadia Prado

Diseño y diagramación:
Paulo Saavedra + Rodrigo Saavedra

Desafíos
Número 17, noviembre de 2013
ISSN versión impresa 1816-7527
ISSN versión electrónica 1816-7535

Fotografía de portada
© UNICEF México/0024/Frida Hartz/2008

© Naciones Unidas, noviembre de 2013
Todos los derechos reservados

Contacto:
desafios@cepal.org,
desafios@unicef.org

El semestre en la región

>> I Congreso Latinoamericano sobre Niñez y Políticas Públicas. Balances, Desafíos y Compromisos para una Nueva Ciudadanía

Este congreso se llevará a cabo en Santiago de Chile, del 14 al 17 de enero de 2014, con el objetivo de promover un espacio de diálogo y debate político-académico acerca de las políticas públicas para la niñez.

<http://gsia.blogspot.com/2013/05/primer-congreso-latinoamericano-sobre.html>

>> VI Seminario Iberoamericano y del Caribe de Adolescencia y Juventud y III Congreso Cubano y Caribeño de Salud Integral en la Adolescencia

En Varadero, del 16 al 18 de octubre de 2013 se intercambiaron experiencias para perfeccionar la atención en salud de adolescentes.

<http://www.codajic.org/node/383>

>> Seminario Internacional Pobreza Infantil, Políticas Públicas y Democracia

Esta reunión se celebrará en Ciudad de México, del 19 al 21 de febrero de 2014, para tratar la eliminación de la pobreza infantil y la reducción de la inequidad en un contexto de democracia y derechos sociales.

<http://www.equidadparalainfancia.org/seminario-internacional-pobreza-infantil-politicas-publicas-y-democracia/>

Documentos destacados



>> CEPAL y UNICEF 2012

Pautassi, Laura y Laura Royo (2012), "Enfoque de derechos en las políticas de infancia: indicadores para su medición", Documento de proyecto (LC/W.513), Santiago, diciembre.

http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/4/49094/P49094.xml&xsl=/publicaciones/ficha.xml&base=/publicaciones/top_publicaciones.xsl



>> UNICEF, 2011

Estado mundial de la infancia 2011. La adolescencia: una época de oportunidades, Nueva York, febrero.

http://www.unicef.org/lac/SOWC_2011_Main_Report_LoRes_PDF_SP_01122011%283%29.pdf



>> Child Helpline International, 2013

La voz de la infancia y la juventud de América y el Caribe, Ámsterdam, agosto.

http://www.childhelplineinternational.org/media/65117/voices_of_children_and_youth_in_americas_caribbean_spanish.pdf

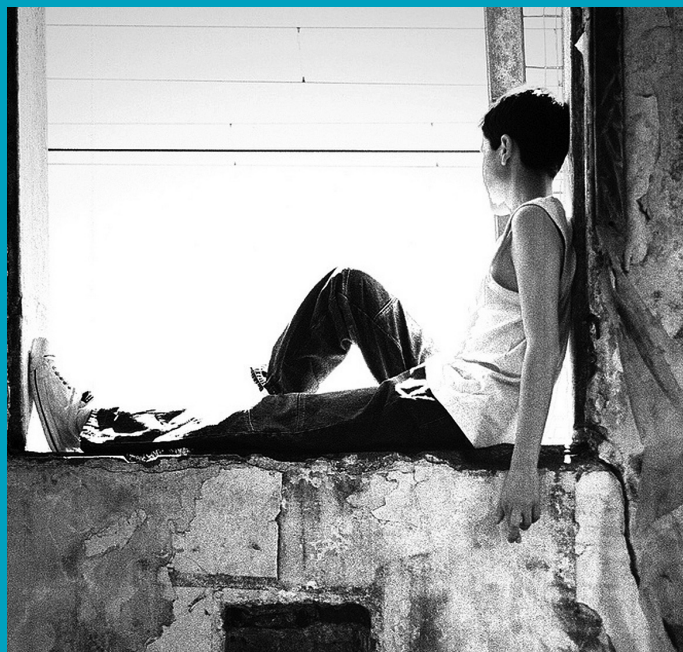


>> PNUD, 2013

Larrañaga, Osvaldo, Gustavo Cabezas y Francisca Dussailant, "Estudio de la educación técnico profesional", Santiago, junio.

http://www.pnud.cl/areas/ReduccionPobreza/2013/pdf_EMTP/Estudio_EMTP_PNUD.pdf

¿Por qué los gobernantes no toman en cuenta a los y las adolescentes?



© UNICEF Chile / 1618 Eugenio Villagra / 2010

"Porque no les importa lo que digamos".

"Porque creen que somos muy jóvenes y no entendemos lo que pasa".

"Es difícil hablar con ellos. No nos reciben y no nos escuchan".

"Porque nos escucharían para quedar bien y luego se olvidarían".

"Porque ellos deciden lo que a ellos les conviene y no lo que nos conviene".

"Porque muchas veces usan el tiempo para discusiones y no para escuchar a los adolescentes".

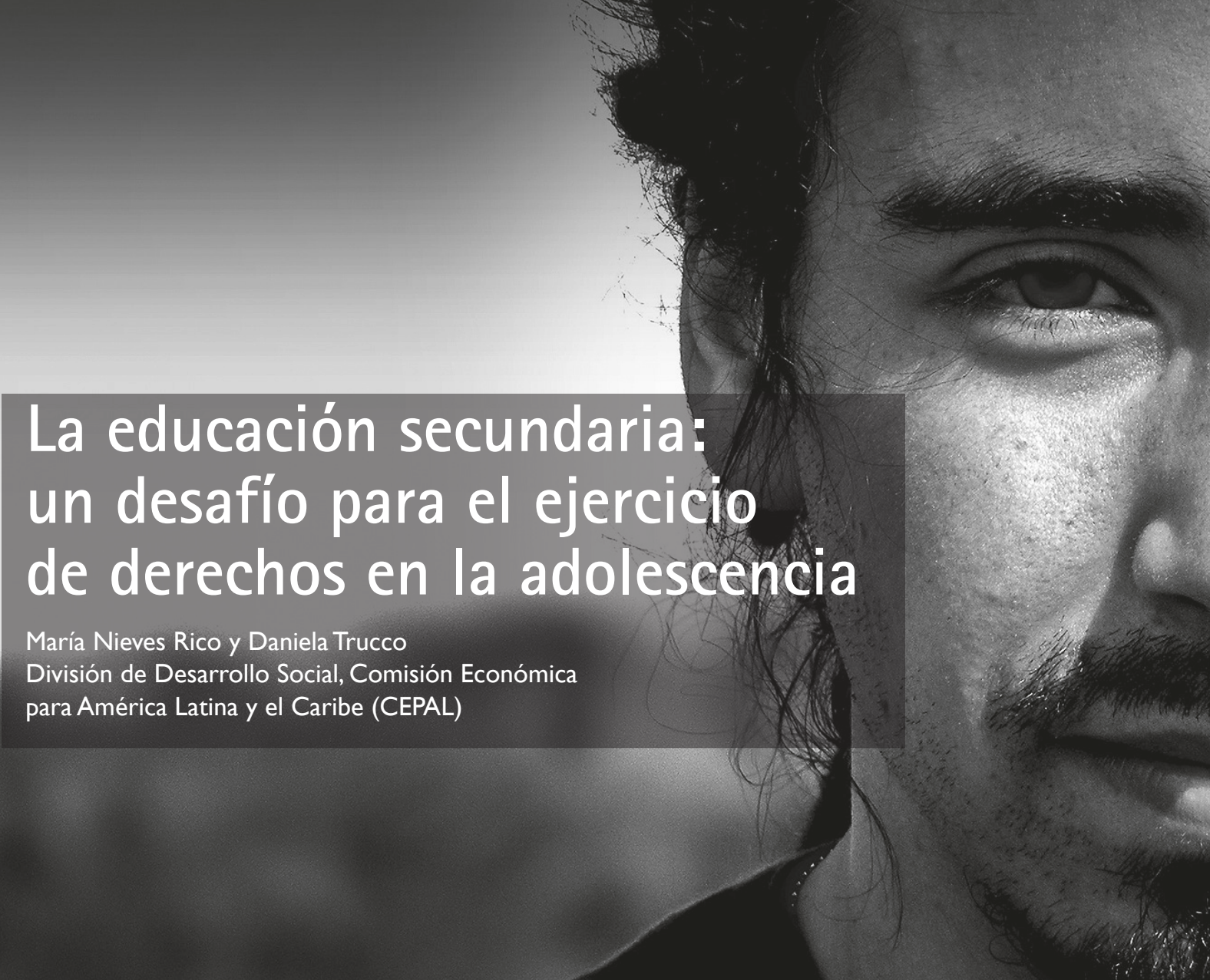
"Porque para ellos es una pérdida de tiempo hablar con nosotros".

"Porque no saben escuchar a sus menores".

"Porque la posibilidad de elegir siempre es de ellos".

"Porque se preocupan por el presente y no por el futuro del país, que somos nosotros".

Fuente: Paula Baleato (2008), "Percepciones adolescentes 2003-2008. Sistematización de producciones escritas que relevaron opinión de adolescentes uruguayos y uruguayas entre los años 2003 y 2008" [en línea], <http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/ENIA%20Cuaderno%204%20b-%20Percepciones%20adolescentes.pdf>



La educación secundaria: un desafío para el ejercicio de derechos en la adolescencia

María Nieves Rico y Daniela Trucco
División de Desarrollo Social, Comisión Económica
para América Latina y el Caribe (CEPAL)

I. La educación como un derecho en América Latina y el Caribe

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) de 1976 establece que la educación es un derecho de todas las personas sin distinción de nacionalidad, sexo, raza o etnia. Estipula que la educación primaria debe ser obligatoria y gratuita para todos y que la secundaria, incluso la técnica y profesional, debe ser promovida de forma general y, de manera progresiva, ser gratuita (artículo 13).

Asimismo, la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada en 1989, confirma la obligatoriedad de los Estados de garantizar la educación primaria gratuita y ratifica el

fomento de la enseñanza secundaria. Esta 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 (Objetivos de Desarrollo del Milenio, Metas de Educación para Todos de Naciones Unidas y Metas Educativas 2021 de la Organización de Estados Iberoamericanos) destacan la relevancia de las políticas implementadas en América Latina y el Caribe en las últimas décadas, que han logrado importantes avances de cobertura educativa.



© UNICEF Chile/1596/Daniela Licarayén Quellín Cárcamo/2010

El promedio de educación obligatoria en la región es de diez años, es decir, el Estado es responsable de asegurar la oferta y el acceso a la educación de manera universal por ese período. Solo 7 de 40 países de América Latina y el Caribe mantienen aún la enseñanza primaria (los primeros 6 años) como el nivel de educación obligatoria; el resto ha incluido la baja secundaria (de 8 a 10 años de educación) y el 50% de los países toda la secundaria (baja y alta) (véanse los gráficos 1 y 2).

2. La educación secundaria como umbral mínimo

Hace algunas décadas existía una alta concentración de población, en etapa productiva, con bajos niveles de educación, lo que favorecía su alto rendimiento, en particular para los

varones. Bastaba tener educación primaria para acceder a puestos de trabajo asalariados y protegidos, por lo que la expectativa de las familias era que sus hijos accedieran a mayor educación y así alcanzar una mejor situación económica.

En las últimas décadas, la masificación del acceso y conclusión de la educación primaria, la generalización de la educación secundaria y las crecientes demandas de capacitación y tecnificación del mercado laboral han conducido a una desvalorización relativa de la educación de carácter progresivo. A pesar de los grandes beneficios sociales y económicos que implica tener una población más educada, completar la enseñanza primaria ya no es suficiente para escapar de la pobreza y, menos aún, para superar los ingresos laborales medios (CEPAL, 2010).

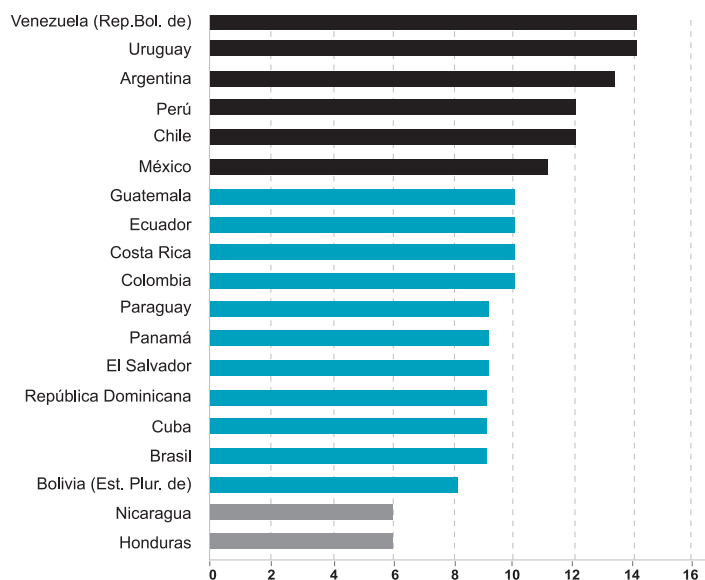
La CEPAL ha planteado que concluir la enseñanza secundaria en la región es el umbral educativo mínimo para reducir la posibilidad de vivir un futuro en situación de pobreza (CEPAL, 2002; CEPAL y OIJ, 2004 y 2008). No solo es crucial para adquirir las destrezas básicas que requiere un mundo globalizado y democrático, desenvolverse libremente y con capacidad para realizar aprendizajes por el resto de la vida, sino también para acceder a niveles mínimos de bienestar y romper los mecanismos de reproducción de la desigualdad y la pobreza (CEPAL, 2010).

En una sociedad cada vez más compleja y globalizada, las competencias requeridas para la inclusión social son mayores, pero ello no se asocia solamente a las oportunidades de integración laboral sino también a otros 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. En ese sentido, la atención que merece la enseñanza secundaria en materia de cobertura, acceso y calidad es central para el cumplimiento en el presente del derecho a la educación y contribuir al bienestar futuro de los y las adolescentes.

3. Situación educativa de los y las adolescentes

La mayoría de los y las adolescentes de América Latina y el Caribe ha terminado su enseñanza primaria. La situación es heterogénea de un país a otro, pero alcanza a un 91% de los adolescentes de 15 a 19 años (véase el gráfico 3). A pesar del gran avance que esta cifra revela, en la última década se observa un estancamiento porque cada vez es más difícil llegar con las políticas a aquellos grupos de niños y niñas más marginados que conforman el 9% que no finaliza la primaria. Además, el promedio regional esconde situaciones y desigualdades para diversos grupos sociales. Las niñas han logrado mayores años de educación que sus pares varones, pero en zonas rurales y en países con altas tasas de población indígena la situación es a la inversa. De igual manera, las diferencias socioeconómicas de los hogares son determinantes para el nivel de logro educativo alcanzado por los y las adolescentes.

Gráfico 1
América Latina (19 países): años de educación obligatoria por país, 2012



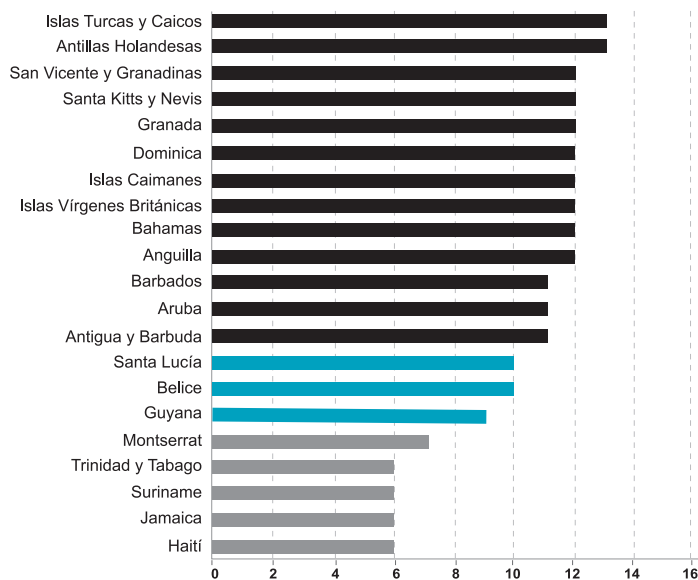
Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), Base de datos [en línea], www.uis.unesco.org.

Cuando el acceso a la educación primaria es generalizado, el fomento de la incorporación de los grupos más postergados (extremadamente pobres, de zonas rurales, pueblos indígenas y de origen afrodescendiente) requiere grandes inversiones que no solo se centren en el aumento de la oferta educativa, sino en la garantía de las condiciones de vida, por ejemplo, de habitabilidad de sus viviendas, que fomenten el acceso efectivo a estos servicios, lo que demanda intervenciones de carácter multisectorial (CEPAL, 2010 y Kaztman, 2011).

A pesar de que la mayoría de los adolescentes ingresa a la enseñanza secundaria, la proporción de aquellos que la terminan se reduce drásticamente y los problemas de deserción y rezago se acentúan. Para el promedio de 24 países de América Latina y el Caribe, solo el 55% de los jóvenes de 20 a 24 años la ha completado. En varios países de la región, como Suriname, Guatemala, México y Honduras, ni siquiera la mitad de su población juvenil alcanza este nivel de enseñanza (véase el gráfico 3).

A la diversidad de un país a otro se suma la heterogeneidad en cada país como desigualdades entre zonas urbanas y rurales, estudiantes pobres y no pobres o de distintos estratos socioeconómicos e indígenas y no indígenas. Estas brechas alimentan la fragmentación de las sociedades y hacen difícil la cohesión y la confluencia en torno a proyectos de desarrollo. Por ejemplo, en promedio para 18 países de América Latina en 2010, solo uno de cada cuatro jóvenes del quintil de ingresos más bajo culminó la educación secundaria, mientras que en el grupo de ingresos más alto lo logran cuatro de cada cinco (CEPAL, 2010).

Gráfico 2
El Caribe (21 países): años de educación obligatoria por país, 2012



Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), Base de datos [en línea], www.uis.unesco.org.

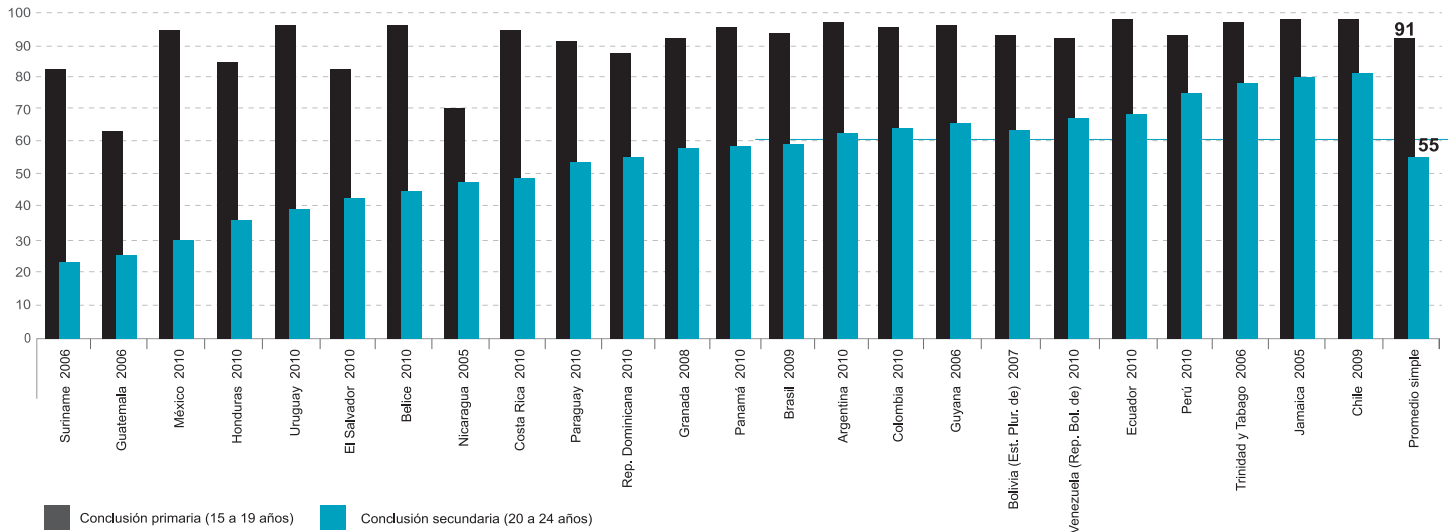
4. Desigualdad en los resultados

No solo son importantes los años de escolaridad, sino qué y cómo se aprende. Al respecto, la rápida expansión de la cobertura ha llevado a una desigualdad endógena del sistema, expresada en los desempeños educativos.

La evaluación del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) 2009, llevada a cabo por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), mide la adquisición de competencias en las áreas de comprensión lectora, ciencias y matemáticas para una muestra de estudiantes de 15 años. Estas áreas son esenciales para la formación general de los estudiantes y su integración como ciudadanos y ciudadanos productivos, participativos y con mayor bienestar en su vida adulta. Participaron la Argentina, el Brasil, Chile, Colombia, México, Panamá, el Perú, Trinidad y Tabago y el Uruguay. Los resultados señalan que un alto porcentaje de la población estudiantil tiene rendimientos deficitarios en competencias básicas y que la diferencia entre los resultados de los países de la región y los países desarrollados de la OCDE es muy significativa. A su vez, las brechas de aprendizaje entre los distintos grupos sociales son también evidentes en cada país: la mayor parte de los estudiantes del primer y segundo cuartil alcanzan niveles de logro por debajo del nivel 2 (no han desarrollado las competencias básicas en el área de lectura), mientras que los resultados del 60% al 80% de los estudiantes del cuartil más alto corresponden al nivel esperado (del 2 hacia arriba).

Gráfico 3

América Latina y el Caribe (24 países): porcentaje de adolescentes de 15 a 19 años que ha concluido la enseñanza primaria y porcentaje de jóvenes de 20 a 24 años que ha concluido la enseñanza secundaria, alrededor de 2010



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de procesamientos especiales de las encuestas de hogares.
Nota: El dato de la Argentina corresponde al Gran Buenos Aires y el del Uruguay a zonas urbanas.

Países donde el grueso de las nuevas generaciones no logra adquirir las destrezas básicas de lecto-escritura y matemáticas, no van a contar en el futuro con las capacidades necesarias para los procesos de desarrollo de las sociedades actuales. Avanzar en la equidad de los resultados del proceso educativo es una meta dura de la política social, porque requiere trabajar e invertir en procesos complejos con mucha resistencia al cambio, como los métodos de enseñanza y aprendizaje. En los progresos en el acceso al sistema educativo se han incorporado nuevas generaciones de estudiantes que demandan un esfuerzo adicional para alcanzar los estándares requeridos por el mundo de hoy y por el objetivo de igualdad y universalidad en el ejercicio del derecho a la educación (Trucco y Rico, 2013).

Los niveles de aprendizaje alcanzados son un referente importante para la calidad de la educación, que está siendo cuestionada, entre otras cosas, por el hecho de que, a pesar de los avances en que las mujeres concluyan su enseñanza, persisten desigualdades de género en los resultados académicos. En promedio, los varones rinden mejor en matemáticas y las mujeres en lectura y las brechas de competencias por sexo son similares de un país a otro. Las diferencias afectan las expectativas educativas y laborales y contribuyen a la desigualdad de género en el mercado de trabajo. Por ejemplo, dado el mayor reconocimiento y valoración económica de las ingenierías y las nuevas tecnologías, es muy relevante el desequilibrio por sexo al analizar las tendencias, favorables a los varones y refractarias a las mujeres (Trucco y Rico, 2013).

5. Competencias ciudadanas y la voz de los y las adolescentes

El derecho de los y las adolescentes a ser escuchados, a que sus opiniones sean tomadas en cuenta y a empoderarse como ciudadanos va de la mano del derecho a ser informados y educados en distintos ámbitos. La escuela secundaria enfrenta el desafío de cumplir la tarea de formar ciudadanos participativos y sentar las bases para la convivencia democrática. El conocimiento cívico de los estudiantes latinoamericanos sobre temáticas relativas a la ciudadanía es bajo. Así lo demuestra la medición del Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana (ICCS), llevada a cabo por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA) en 2008 y 2009 en 38 países. Los países de América Latina que participaron fueron Chile, Colombia, Guatemala, el Paraguay y la República Dominicana, donde más de la mitad de los jóvenes se encontraba en el nivel más bajo de conocimiento en la materia, es decir, no reconocían los conceptos de democracia participativa como sistema político, ni tenían conocimientos clave sobre las instituciones, sistemas o conceptos cívicos (Schulz y otros, 2010).

Los resultados en el ámbito de formación ciudadana en las niñas a nivel global y en la región son superiores respecto de sus pares varones, incluso el promedio en el Paraguay y la República Dominicana es levemente superior al internacional. A diferencia de lo que ocurre con los resultados en las áreas básicas del aprendizaje, el impacto del estatus

socioeconómico sobre el rendimiento en educación cívica es moderado. El indicador con mayor efecto es la ocupación del padre y la madre.

Es vital que los sistemas educativos inviertan en la calidad de la formación más allá de las asignaturas básicas y que fortalezcan las competencias de participación, respeto a los derechos humanos y formación ciudadana (partiendo por la convivencia en los establecimientos). Si se considera el contexto de movilizaciones estudiantiles en varios países de la región, son competencias relevantes.

6. ¿Por qué los y las adolescentes desertan de sus estudios?

A pesar de los avances en cobertura, en promedio la mitad de los adolescentes no completa el ciclo de la enseñanza secundaria y alrededor del 20% no asiste a un establecimiento educativo. En Guatemala, Honduras, Nicaragua y el Perú, del 30% al 40% de este grupo etario está marginado del sistema formal de educación.

La deserción temprana del sistema escolar representa costos individuales y familiares, así como económicos y sociales para el país. Menores niveles educativos se asocian a baja productividad del trabajo, menor crecimiento de las economías y mayor gasto público para financiar programas sociales y transferencias a sectores que no logran generar recursos propios. Otros costos sociales son la reproducción intergeneracional de la desigualdad y de la pobreza y su impacto en la integración social, lo que dificulta el fortalecimiento de la democracia (Espindola y León, 2002).

La razón principal para desertar del sistema son presiones de índole económica aunque es importante considerar que influye de manera distinta según sexo, siendo para las mujeres el trabajo doméstico no remunerado una de las principales causas de abandono. Las formas de abordar este problema debe considerar estas diferencias y sus particularidades (véase el gráfico 4) (Trucco y Rico, 2013).

Los varones desertan del sistema escolar en mayor proporción que las mujeres; la principal razón es económica, lo que los lleva a insertarse tempranamente en el mercado laboral. Sin embargo, también hay un grupo que deja la escuela por desafección con el sistema y falta de proyección futura: un 24% de los desertores declara que la escuela “no le interesa” (véase el gráfico 4). Aquellos que desertan y no trabajan se instalan en el espacio público –principalmente la calle, los parques y las plazas– en condiciones de marginación social, que en muchos casos se asocia a conductas de riesgo, violencia y exclusión.

La deserción de las mujeres se asocia a necesidades económicas (26%), pero en ellas recae la demanda de cuidado y trabajo doméstico en sus hogares. También hay adolescentes que dejan el sistema educativo por la maternidad, ya que les ofrece una

Recuadro 1

Nuevas competencias para la sociedad de la información

La penetración de las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC) en todos los países y ámbitos sociales ha impuesto ciertos umbrales de competencia digital para alcanzar la inclusión social. En América Latina la brecha digital remite a las desigualdades de acceso –manifestada en la disponibilidad de equipamiento–, al uso y a los beneficios que las personas pueden obtener, es decir, a la capacidad de usar fructíferamente las TIC y aprovechar las oportunidades para el desarrollo de competencias y habilidades (Sunkel y Trucco, 2010).

A pesar del retraso relativo en términos de acceso y conectividad, América Latina se ha perfilado como líder en el uso de redes sociales, en especial entre jóvenes y adolescentes. Las oportunidades y los riesgos que conlleva la apropiación de esta plataforma se multiplican. Estas redes no son, en sí mismas, positivas ni negativas, sino aplicaciones que pueden utilizarse para diversos fines y en las que las habilidades digitales y los capitales económicos, culturales y sociales son relevantes para la calidad, tipo y aprovechamiento de dicho acceso (Pavez, 2013).

El sistema escolar es clave para masificar el acceso y uso de las TIC. El potencial de introducirlos desde la escuela no se reduce a la alfabetización digital, pues se espera que faciliten la formación de competencias modernas y mejoren los logros educativos (CEPAL, 2010).

Fuente: Guillermo Sunkel y Daniela Trucco, “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, noviembre, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2010. Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.10.II.G.72; María Isabel Pavez, “Juventud latinoamericana y el uso y apropiación de redes sociales: desafíos e interrogantes”, inédito.

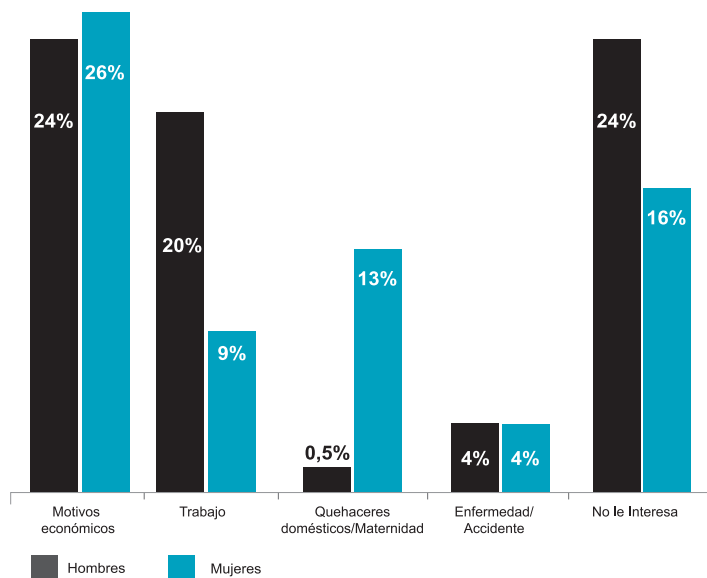
suerte de validación social, que tiende a cerrar el círculo de reproducción de la pobreza para la madre adolescente y abrir un nuevo círculo para su hijo o hija.

7. Desafíos para el ejercicio del derecho a la educación de los y las adolescentes

En la región, una tarea pendiente es garantizar los niveles de logro educativo básicos en los grupos sociales más excluidos y reducir la brecha de acceso y conclusión de la educación de las adolescentes en los países con mayor segmentación urbano-rural y étnica.

Para reducir la deserción es necesario actuar sobre la falta de oportunidades, la ausencia de proyectos de vida, la segmentación educativa y la carencia de espacios de desarrollo personal y

Gráfico 4
América Latina (países seleccionados): principales razones para no asistir a un centro educativo entre adolescentes de 12 a 18 años que no han terminado la educación secundaria, promedio simple



Fuente: Daniela Trucco y María Nieves Rico, "Adolescencia, derecho a la educación y al bienestar futuro", serie Políticas sociales, Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en prensa.

colectivo. Una sociedad que integra a los y las adolescentes y les ofrece horizontes para el aprendizaje y formación, da garantías de que será retribuida en el futuro y, a la vez, promueve la acumulación de experiencia y de maduración como componentes centrales de la construcción de las personas. Así, la deserción de la educación secundaria se asocia a la incapacidad del sistema de adaptarse, ser más flexible y relevante para el presente y el futuro de los y las jóvenes. Asimismo, el sistema no se ha hecho cargo de que las diferencias en los patrones de deserción y repetición entre niños y niñas son resultado de los mandatos

culturales vinculados a la socialización de género y a la división sexual del trabajo, que se instalan en los hogares y que afectan la calidad del aprendizaje (Trucco y Rico, 2013).

El embarazo y la maternidad son factores relevantes de la interrupción del proceso educativo y de la reproducción intergeneracional de la pobreza. Es importante que las políticas públicas promuevan la prevención del embarazo precoz y la paternidad y maternidad adolescentes por medio de programas sobre sexualidad y derechos reproductivos en los currículos de la educación pública (CEPAL y OIJ, 2008). Además de una política de atención universal, oportuna, pertinente y de calidad de la salud sexual y reproductiva (CEPAL, 2013).

Los resultados de los estudios sobre aprendizaje y señales de desafección demuestran que es indispensable abordar la calidad y pertinencia de la enseñanza secundaria, para que acoja las necesidades y objetivos de formación de todos los y las adolescentes en su diversidad de experiencias y realidades. Es importante entender la calidad de modo más amplio, situada en los contextos específicos, incorporando a la valoración de los aprendizajes la pertinencia étnica y sociocultural, así como la formación ciudadana. La relevancia y pertinencia del currículo son piezas centrales en la definición de una educación de calidad y con vocación de igualdad, que motive a todos a completar el ciclo de enseñanza secundaria.

Desde la perspectiva de género se concluye que las principales barreras de acceso a la educación han sido superadas por las mujeres, pero persisten entre las adolescentes indígenas y rurales. Hay que modificar aquellos mecanismos que perpetúan las formas de socialización tradicional, basados en estereotipos que obstaculizan una formación más igualitaria y reproducen la discriminación y la desigualdad (Trucco y Rico, 2013). Esto se debe abordar desde un punto de vista curricular y especialmente en los procesos de formación docente, así como de formación y apoyo a los equipos directivos. Por último, un modo exitoso de evaluar la calidad de la educación es considerar estándares cualitativos donde los derechos y la igualdad sean los principios orientadores, y a partir de ellos implementar políticas.

BIBLIOGRAFÍA

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2013), Propuesta de agenda regional en población y desarrollo para América Latina y el Caribe después de 2014 (LC/L3641), Santiago de Chile, julio.

_____(2010), Panorama social de América Latina 2010 (LC/G.2481-P), Santiago de Chile, enero. Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta S.11.II.G.6.

_____(2002), Panorama social de América Latina y El Caribe 2001-2002 (LC/G.2183-P), Santiago de Chile, noviembre. Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta S.02.II.G.65.

CEPAL y OEI (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) y (Organización de Estados Iberoamericanos) (2010), Metas educativas 2021: estudio de costos (LC/W.327), Santiago de Chile, julio.

CEPAL y OIJ (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) y (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), Buenos Aires, octubre.

Espíndola, Ernesto y Arturo León (2002), "La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional", Revista Iberoamericana de Educación, N° 2, Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Katzman, Rubén (2011), "Infancia en América Latina: privaciones habitacionales y desarrollo de capital humano", Documento de proyecto (LC/W.431), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos) (2012), "Equity and quality in education: supporting disadvantaged students and schools".

Pavez, María Isabel (2013), "Juventud latinoamericana y el uso y apropiación de redes sociales: desafíos e interrogantes", inédito.

Schulz, Wolfram y otros (2010), ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement among Lower-Secondary School Students in 38 Countries, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam.

Sunkel, Guillermo y Daniela Trucco (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, noviembre. Publicación de las Naciones Unidas, N° de venta: S.10.II.G.72.

Trucco, Daniela y María Nieves Rico (2013), "Adolescencia, derecho a la educación y al bienestar futuro", serie Políticas sociales, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Santiago de Chile, en prensa.



Escuchar a los y las adolescentes

Rosalía Winocur

Profesora e investigadora
Departamento de Educación y Comunicación
Universidad Autónoma Metropolitana



Si le preguntamos a los ciudadanos de buen corazón de cualquier urbe en América Latina, cuál es el mayor deseo de los niños, niñas y adolescentes en situación de calle, la mayoría diría que es un hogar donde los traten, alimenten y eduquen bien. Si le preguntamos a los responsables de implementar las políticas públicas para adolescentes vulnerables, responderían algo parecido, quizás en un lenguaje más técnico, y a continuación agregarían lo que hay que hacer para sacar a los niños de la calle y devolverles una vida digna. Si hicieran un reportaje a esos adolescentes en el noticiero, probablemente dirían lo mismo.

¿Si todos estamos de acuerdo, y actuamos en consecuencia, por qué los niños de la calle permanecen poco tiempo en los albergues donde tienen baño, comida caliente, seguridad y orientación sexual? Quizás algo que explique la incoherencia entre discurso y práctica es la respuesta que un grupo de adolescentes que vivían en las alcantarillas del Centro Histórico de la Ciudad de México le dieron a la antropóloga Sara Makowski cuando, lejos de las cámaras, de los funcionarios y de los ciudadanos de buen corazón, les hizo la misma pregunta: “Pasar una noche en un hotel con mi pareja, con cama, agua caliente y una tele”. A pesar de que todos llegaron a la calle escapando de sus “malas familias”, no deseaban otras “buenas familias”, ni tampoco un hogar, sino un lugar en mejores condiciones donde pudieran seguir juntos bajo sus propias reglas. Obviamente esta respuesta no es la solución que se busca, pero nos ayuda a reflexionar sobre la falta de pertinencia de las políticas, que diseñan acciones que no tienen en cuenta la manera cómo los sujetos destinatarios perciben sus condiciones de vida, ni sus deseos y aspiraciones. No se trata de regalarles una noche de hotel, sino de darles voz en el diagnóstico de su

situación y hacerlos partícipes de una solución que reconozca como legítimos sus deseos. Desde el punto de vista epistemológico y metodológico, implica buscar caminos más comprensivos para el diseño de los programas de prevención del embarazo temprano.

¿Por qué los adolescentes no pudieron expresar su verdadero deseo frente a las cámaras o los funcionarios? Probablemente porque, al igual que otros sectores en situación de riesgo, desarrollan identidades instrumentales para obtener el máximo de recursos, diciendo lo que se espera de ellos y no lo que ellos desean. Esta “simulación” contribuye a generar un círculo vicioso entre la política, los destinatarios y su comunicación en la esfera pública, que hay que desmontar para repensar la inclusión social y las políticas de atención a los y las adolescentes.

Si quise reflexionar sobre los adolescentes en situación de calle fue porque constituyen un caso crítico donde se evidencia el talón de Aquiles de las políticas educativas y asistenciales destinadas a los adolescentes. ¿Qué tienen que hacer la escuela y los programas de prevención del embarazo adolescente? Probablemente, una pausa y escuchar sus deseos. Es posible que de allí salgan pistas para crear nuevas estrategias o reorientar las existentes.





Campaña Cero Falta del Uruguay

La asistencia a la escuela es uno de los principales problemas de la enseñanza inicial y primaria en el Uruguay. A pesar de que se ha logrado el acceso universal en estos niveles, de los 180 días previstos en el año escolar, en 2009 la mitad de los niños y niñas (47%) de educación inicial de 3 a 5 años asistió menos de 140 días a clases, lo que es insuficiente, más aún si se considera que este comportamiento es cinco veces mayor en las escuelas de contextos de mayor pobreza. Esta situación limita las oportunidades de desarrollo de los niños y niñas que ahí residen, a la vez que indica las dificultades que tienen sus familias para llevarlos a la escuela.

En los estudios se muestra que la asistencia regular contribuye a generar menor repetición y menor abandono de los niños y niñas en los niveles superiores de enseñanza. Promover la asistencia regular es una estrategia positiva para lograr que la población infantil acceda a mayores oportunidades actuales y futuras.

Con estos antecedentes, el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) lanzaron, en mayo de 2011, la Campaña Cero Falta que busca crear conciencia acerca de la importancia de concurrir a clases todos los días, apelando a los alumnos, sus familias y docentes. Para ello, se convocó a un concurso homónimo cuya meta principal es reconocer el esfuerzo individual o colectivo de todos quienes posibilitan, a diario, que niños y niñas asistan regularmente a clases. También busca difundir las historias anónimas que hacen posible que los niños y niñas sean “cero falta”; es decir, tengan asistencia perfecta.

Fuente: <http://www.cep.edu.uy/index.php/cerofalta>



Proyecto educativo de desarrollo en comunidades rurales (bateyes) de la República Dominicana

Los bateyes son comunidades rurales ubicadas en la frontera entre la República Dominicana y Haití, vinculadas en sus orígenes a la explotación de caña de azúcar. Un alto porcentaje de la población es descendiente de los emigrantes haitianos que hace medio siglo cruzaron la frontera. Hoy, los bateyes son parte de las comunidades más empobrecidas y aisladas de la República Dominicana. Carecen de agua potable, redes de alcantarillado y electricidad, a lo que se suman servicios deficientes de recolección de desechos, salud y educación.

La ONG internacional Educación sin Fronteras (ESF) junto con Mudha (Movimiento de Mujeres dominico-haitianas) trabajan en un proyecto de promoción del desarrollo integral de los bateyes de Básima, Lechería, Matamatón y Palmarejo. El objetivo es lograr que más niños y niñas se incorporen al sistema escolar y reducir el ausentismo. La intervención repercute en sus familias y toda la comunidad, que se ven beneficiadas por los avances en materia de derechos sociales y recursos educativos.

Uno de los mayores problemas que enfrentan los integrantes de estas comunidades es la falta de documentación. Esta situación implica una vulneración de sus derechos, ya que sin papeles no tienen derecho a la salud pública, a votar por sus gobernantes o a tener una nacionalidad. Esta situación es particularmente grave en la población infantil, pues sin documentos no pueden acceder a la educación secundaria y, en la primaria, se le da prioridad a quienes están documentados. Mediante acciones de incidencia política dirigidas al gobierno y un trabajo con las familias, los programas de documentación civil en estas comunidades rurales han conseguido que más de 600 niños y niñas tengan actas de nacimiento, lo que es un primer paso para el acceso a la educación y cumplir con su derecho a la identidad.

Fuentes: <http://www.educacionsinfronteras.org/es/82/810981/> y <http://www.educacionsinfronteras.org/es/780575>

¿sabía usted que...?

...el porcentaje de jóvenes mujeres afrodescendientes en el Brasil y el Ecuador de 15 a 29 años ocupadas en empleos domésticos duplica al del resto de las jóvenes.

Fuente: Marta Rangel y Fabiana Del Popolo, "Juventud afrodescendiente en América Latina: realidades diversas y derechos (in)cumplidos", Santiago de Chile, Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE)-División de Población de la CEPAL octubre, 2011.

...alrededor de 2010 en América Latina, en promedio, el 79,5% de los y las adolescentes de 12 a 18 años se encuentra estudiando.

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de 18 países.

...en el Estado Plurinacional de Bolivia las privaciones en educación de los menores de 18 años se redujo de casi el 32% en 1999 a casi un 4% en 2009, principalmente por reducción de los niveles de deserción escolar.

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Panorama social de América Latina 2013, en prensa.

...el porcentaje de madres de 15 a 19 años en América Latina en torno a 2010 es mayor que en 1990.

Fuente: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE)-División de Población de la CEPAL, "Implementación del Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo en América Latina y el Caribe: examen del período 2009-2013 y lecciones aprendidas. Síntesis y balance" (LC/L.3640(CRPD.1/3), julio.

...la proporción de madres adolescentes entre las jóvenes que solo tienen nivel primario de educación triplica la de aquellas con nivel secundario o más.

Fuente: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE)-División de Población de la CEPAL, "Implementación del Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo en América Latina y el Caribe: examen del período 2009-2013 y lecciones aprendidas. Síntesis y balance" (LC/L.3640(CRPD.1/3), julio.

números publicados

- 1 La pobreza infantil en América Latina
- 2 Desnutrición infantil en América Latina y el Caribe
- 3 El derecho a la educación. Una tarea pendiente para América Latina y el Caribe
- 4 Maternidad adolescente en América Latina y el Caribe. Tendencias, problemas y desafíos
- 5 El derecho a entornos saludables para la infancia y la adolescencia. Un diagnóstico desde América Latina y el Caribe
- 6 La reducción de la mortalidad infantil en América Latina y el Caribe: avance dispar que requiere respuestas variadas
- 7 La niñez y el VIH/SIDA en América Latina y el Caribe
- 8 Trabajo infantil en América Latina y el Caribe: su cara invisible
- 9 Maltrato infantil: una dolorosa realidad puertas adentro
- 10 La pobreza infantil: un desafío prioritario
- 11 Infancia y migración internacional en América Latina y el Caribe
- 12 Cuidado infantil y licencias parentales
- 13 El derecho a la identidad: los registros de nacimiento en América Latina y el Caribe
- 14 Los derechos de las niñas y los niños indígenas
- 15 Los derechos de la infancia y adolescencia con discapacidad
- 16 Los derechos de la infancia urbana

17

Los adolescentes y el derecho a la educación

Noviembre 2013

Esta publicación también está disponible en inglés y en Internet, en las siguientes direcciones:

www.cepal.org/desafios y www.unicef.org/lac/library_6188.htm

El documento impreso se puede solicitar a: publications@cepal.org y desafios@unicef.org

Unidad de Distribución CEPAL
Av. Dag Hammarskjöld 3477
Vitacura,
Santiago, Chile

UNICEF – Oficina Regional para América Latina y el Caribe
Centro de Documentación
Av. Alberto Oriol Tejada, Edificio 102
Ciudad del Saber
Apartado 0843-03045, Balboa Ancón
Panamá, República de Panamá



CEPAL

unicef

Impreso en Santiago de Chile